

Formação de Educadores

Cenários e Contextos



Organizadores

João Clemente de Souza Neto
Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Maria De Fátima Ramos de Andrade

FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CENÁRIOS E CONTEXTOS

**JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO
MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI
MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE
(ORGANIZADORES)**

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES:
CENÁRIOS E CONTEXTOS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

João Clemente de Souza Neto; Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Maria de Fátima Ramos de Andrade [Orgs.]

Formação de educadores: cenários e contextos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 341p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1346-0 [Digital]

1. Formação de professores. 2. Contextos. 3. Educação brasileira. 4. Cenários educacionais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

PREFÁCIO

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. (Arroyo.)

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura tem um percurso de 25 anos, dedicados à formação do educador. As perguntas centrais são como se aprende e como se ensina, como se formam o educador e o educando. Dessas questões têm brotado pesquisas na linha da formação do educador para a interdisciplinaridade. Este é um campo complexo de produção do conhecimento, imbricado numa constelação de variáveis que vão da subjetividade do sujeito aos contextos e cenários sociais, e marcado por diálogos entre diferentes disciplinas, distintos saberes e conhecimentos.

Enquanto processo, a formação ocorre ao longo da vida, em espaços constituídos por múltiplas ações, individuais e coletivas. Apesar da autonomia do educador, diferentes fatores interferem no seu ofício, afetado por perspectivas sociais, políticas, linguísticas, teóricas, culturais e irracionais. Os processos coletivos de aprendizagem são oportunidades que colaboram com os educadores e educandos em seu itinerário formativo. As pesquisas que desenvolvemos têm um caráter colaborativo entre educadores e educandos, entre pesquisadores, entre comunidades de pesquisa e entre instituições nacionais e internacionais. Nessa dinâmica, constituímos uma comunidade de aprendizagem e de pesquisa, pela perspectiva de Thomas Khun (2013, p. 78).¹

Em tempos de incertezas constantes, “a vida líquida é uma vida precária” (BAUMANN, 2005), as relações sociais e humanas são estabelecidas pelo consumismo, a lógica do padrão societário é tudo transformar em mercadoria. Era da diversidade, num

¹ Kuhn, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

contexto de sociedade líquida, do abismo, dos extremos, dos direitos e da informação, na qual fatos, coisas, pseudoconhecimentos se transformam em marketing e fake News, que corroem a consciência humana.

Este livro tende a problematizar a formação do professor e do educador social, e temas vinculados ao seu fazer. Os autores buscam compreender o cenário social, político e econômico e a própria dinâmica da vida e da educação, no sentido de influenciar a construção de um mundo mais humano e de criar as condições para que seja mais hospitaleiro para todos os seres viventes.

Na realidade de hoje, há um reclamo por um paradigma educacional que prepare o sujeito para a criatividade e a autonomia, mais do que para a submissão. A crença na formação do professor e do educador social abre possibilidades de se produzir uma educação de qualidade, marcada pela interculturalidade, pelo multiculturalismo, pela democracia e pela convivência e aprendizagem na diversidade.

As contradições societárias, humanas e naturais produzem impactos que rompem e modificam práticas e concepções teóricas. Há, na sociedade líquida, a capacidade de transformar princípios éticos e de justiça em mercadorias de rápido consumo, a exemplo das ideias de educação, solidariedade, fraternidade, liberdade, democracia, entre outras. “Precisamos da educação ao longo da vida, para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance” (BAUMANN, 2005, p. 167). A formação oferece um conjunto de princípios e critérios para o agir humano.

“A crise geral que acometeu o mundo moderno, em toda parte e em quase toda a esfera da vida, se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diferentes” (ARENDDT, 1992, 221). As perspectivas da sociedade líquida ou do neoliberalismo abrem crises na educação, que interpelam e questionam o ofício do educador e o processo de ensino e aprendizagem. A importância da educação está em ajudar as

pessoas a saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, saber-cuidar e saber-conviver.

A educação tende a interferir na construção de uma mentalidade. E isso não ocorre intempestivamente, mas na dependência de um período histórico. Pela perspectiva do saber, a aprendizagem humana constitui uma constelação de fatores articulados, ou não, que possibilitam ao indivíduo dar sentido a sua existência. Por essa razão, ela não pode ser considerada apenas um amontoado de coisas que não fazem sentido para a existência daquele indivíduo ou daquele grupo.

A práxis da formação do professor e do educador social requer o descortinar do quadro social em que vivemos, do papel do Estado na formulação de políticas públicas e um diagnóstico da realidade educacional, ações que possibilitam o desvelamento das brechas dos contextos sociais. A formação deve levar em conta o documento oficial das Nações Unidas Transformando o Nosso Mundo: a Agenda 2030, sobre os temas sociais que impactam o século 21² e as Diretrizes Nacionais das Políticas Públicas.

Quem forma o professor e o educador, e como forma? Quem cuida do professor e do educador, e como cuida? A pergunta levantada por Marx repercute até os dias de hoje. Neste contexto de sociedade líquida, de vida em liquidação e de neoliberalismo, a linha de formação do educador para interdisciplinaridade se preocupa com os processos de aprendizagem e com os temas vinculados a seu ofício.

Este livro é resultado de uma parceria de discentes e docentes do PPGEAHC e da Graduação em Licenciatura da Universidade Presbiteriana Mackenzie com a Universidade Púnguè, de Moçambique. Cada capítulo é resultado de uma pesquisa ou de um estudo em educação, linguagens, arte, políticas públicas, formação, direitos humanos e cultura.

² A Agenda 2030 é constituída de 17 objetivos estabelecidos pela ODS. <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/cnods/agenda-2030>

Gostaríamos de registrar que uma das intenções desta publicação é despertar professores e educadores sociais para a necessidade da pesquisa e do conhecimento no campo da formação. Agradecemos a colaboração dos pesquisadores e desejamos a todos uma ótima leitura.

João Clemente de Souza Neto
Fernando Rafael Chongo

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

MARX, Karl. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

SUMÁRIO

- 1. A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DA REALIDADE MOÇAMBICANA À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIAL DE MAKARENKO e PISTRAK** 13
Anfíbio Zacarias Huo
Fernando Rafael Chongo
Joao Clemente De Souza Neto
- 2. O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: O QUE DIDIZEM OS ESTUDOS** 33
Alexandre Henrique Moraes de Almeida
Maria de Fátima Ramos de Andrade
- 3. OBSERVATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR DOS PROFESSORES FORMADOS PELO CURRÍCULO 10A CLASSE + 1 ANO** 57
Rogério Filipe Mário
Anfíbio Zacaria Huo
Maria da Graça Nicoletti Mizukami
- 4. INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: CONTEXTO GERACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS** 67
Ana Cristina Amaia Batista Mendes de Souza
João Clemente de Souza Neto
- 5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO GÊNERO FÁBULAS** 107
Julia Colácio Moreira
Maria Elisa Pereira Lopes

- 6. ENSINO SUPERIOR E TPACK: ALGUNS ESTUDOS 123**
CORRELATOS
Jeferson Luz Bona
Maria de Fátima Ramos de Andrade
- 7. MEMÓRIA E TRABALHO NO CENTRO DA CIDADE 139**
DE SÃO PAULO
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Lucia Helena P. Bettini
- 8. ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE 155**
CRIMINALIDADE: REFLEXÕES ACERCA DAS SUAS
TRAJETÓRIAS
Taisa de Pádua Neves
João Clemente de Souza Neto
- 9. A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES 167**
Vera Lucia Cardoso Farinha
Vitor Rafael Cavalcanti Máximo
Elissa Fontes Soares Lopes
- 10. HÁBITOS DE ESTUDO E ESTRATÉGIAS DE 185**
APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE OS
PROCEDIMENTOS DE ESTUDO DOS ALUNOS DO
ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM MOÇAMBIQUE
Rogério Filipe Mário
João Francisco de Carvalho Choé
Maria de Graça Nicoletti Mizukami
- 11. PRÁTICAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO 219**
ENSINO FUNDAMENTAL EM QUATRO DÉCADAS DE
HISTÓRIA: O PROTAGONISMO DO ALUNO SOB A
PERSPECTIVA DA COSMOVISÃO CRISTÃ E DA BNCC
Thatiana Francelino Guedes Pineda
Amanda Nicolaidis Nunes
Graziella Nalin de Souza

12. A CULTURA E A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA: INTRA OU INTER-RELAÇÕES?	251
Luis Gustavo Souza de Oliveira Maria da Graça Nicoletti Mizukami	
13. LITERATURA INFANTIL COMO INCENTIVO A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES	265
Sângela Medeiros de Lima Carvalho Gilberto Sousa Silva Erliene dos Santos Sousa Aryanne de Oliveira Santos Maria Natanaely da Silva	
14. FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE CULTURAL: A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL PAULISTA	299
Glaucia Ribeiro dos Santos Maria de Fátima Ramos de Andrade	
15. O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE	315
Claudia Lipovetsky Vivas de Resende	
ÍNDICE REMISSIVO	331
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	333

1. A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DA REALIDADE MOÇAMBICANA À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIAL DE MAKARENKO e PISTRAK

Anfíbio Zacarias Huo
Fernando Rafael Chongo
Joao Clemente De Souza Neto

Introdução

A relação entre a educação escolar e a cultura de trabalho desempenha um papel fundamental no desenvolvimento multidimensional de qualquer nação. Em Moçambique, um país caracterizado por uma rica diversidade cultural e uma ampla gama de realidades socioeconômicas, a construção de uma cultura de trabalho sólida é de extrema importância para garantir a sustentabilidade do progresso e do desenvolvimento.

A educação escolar desempenha um papel crucial na formação das atitudes, valores e habilidades dos indivíduos em relação ao trabalho. Ao fornecer uma base sólida de conhecimento acadêmico e prático, a educação prepara os alunos não apenas para o ingresso no mercado de trabalho, mas também para se tornarem membros ativos e produtivos da sociedade. Além disso, a educação pode promover valores como responsabilidade, ética de trabalho, colaboração e inovação, que são essenciais para o sucesso no ambiente de trabalho e para o desenvolvimento sustentável do país.

Por outro lado, a cultura de trabalho de uma sociedade também influencia profundamente o sistema educacional. Uma cultura que valoriza o trabalho duro, a excelência e o compromisso com o desenvolvimento pessoal e coletivo tende a se refletir em práticas educacionais que incentivam a dedicação, a perseverança e a busca pelo conhecimento. Da mesma forma, uma cultura que valoriza o

trabalho em equipe, a criatividade e a iniciativa podem inspirar abordagens pedagógicas inovadoras e colaborativas nas escolas.

A cultura de trabalho influencia não apenas o crescimento socioeconômico, mas também contribui para a coesão social através da redução das desigualdades. A compreensão da interseção entre a educação escolar e a cultura de trabalho em Moçambique é essencial, por ser um país que tem estado a enfrentar desafios significativos, com destaque para a superação da pobreza, tanto material, quanto espiritual (MAZULA, 2005).

A Pedagogia Social de Makarenko¹ e de Pistrak² oferece uma lente teórica valiosa para examinar a educação escolar no contexto moçambicano, enfocando a importância da educação prática, formação de cidadãos responsáveis e o desenvolvimento de habilidades práticas. Esta abordagem pedagógica alinha-se com a necessidade de preparar os jovens moçambicanos para se tornarem membros produtivos da sociedade. Esta análise é conduzida através de uma revisão criteriosa da literatura existente sobre cultura de trabalho, educação em Moçambique, teorias pedagógicas de Makarenko e Pistrak e fontes documentais relevantes.

Este estudo visa fornecer uma visão abrangente da relação entre a educação escolar e a cultura de trabalho em Moçambique, destacando as implicações para o sistema educacional, os desafios enfrentados e as estratégias possíveis para promover uma cultura de trabalho que seja sólida no país. Por meio dessa análise crítica, espera-se contribuir para um entendimento mais profundo das questões educacionais em Moçambique e fornecer significados valiosos para futuras políticas e práticas educacionais.

¹ Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939), foi pedagogo ucraniano, especializou-se em trabalhar com crianças abandonadas e envolvidas em atividades criminosas.

² Moisey Mikhailovich Pistrak (1888-1937) foi um educador russo fundamental no período pós-Revolução Russa, de 1917 a 1929, na administração da escola Lepechinsky, quando cerca de 70% da população russa era analfabeta.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa é composta por duas abordagens essenciais: revisão bibliográfica e análise de documentos. Essas abordagens nos permitiram obter uma compreensão abrangente do papel das escolas na construção da cultura do trabalho em Moçambique, à luz da Pedagogia Social de Makarenko e Pistrak.

A primeira etapa da nossa metodologia envolveu uma revisão bibliográfica detalhada. Iniciamos identificando fontes relevantes, como livros, artigos acadêmicos e publicações relacionadas à Pedagogia Social, em particular as obras de Makarenko e Pistrak. Essa revisão nos permitiu aprofundar nosso conhecimento sobre as teorias desses pedagogos e entender como elas se aplicam à educação e à cultura do trabalho em Moçambique.

A análise crítica da literatura existente desempenhou um papel fundamental na identificação de lacunas de conhecimento e na contextualização das teorias no contexto moçambicano. Ao examinar a literatura relacionada ao tema, pudemos identificar desafios específicos que o sistema educacional em Moçambique enfrenta em relação à promoção da cultura de trabalho.

Além disso, conduzimos uma investigação de documentos oficiais, políticas governamentais e materiais educacionais utilizados no contexto moçambicano. Isso incluiu documentos regulatórios, planos de ensino, relatórios educacionais e outros materiais relevantes. Através dessa análise de documentos, examinou-se as políticas educacionais existentes em Moçambique e entender como a cultura de trabalho é abordada no sistema educacional do país.

A combinação da revisão bibliográfica e da investigação de documentos permitiu-nos obter uma visão holística do cenário educacional de Moçambique e das teorias de Makarenko e Pistrak. Identificamos desafios específicos, bem como possíveis estratégias educacionais para promover a cultura do trabalho nas escolas moçambicanas.

O conceito de trabalho para os clássicos da sociologia

Na segunda metade do século XIX, a consolidação do modelo econômico capitalista marcou um período de reflexão sobre o trabalho entre pensadores que começaram a vislumbrar as profundas transformações na sociedade da época. Entre os três pilares do pensamento sociológico clássico, Emile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920), emergem contrastes notáveis, embora em certos momentos suas análises e teorias apresentem interações complementares.

De acordo com Durkheim (2007), o trabalho é considerado um fenômeno social que está presente em todas as sociedades. Ele argumenta que a divisão do trabalho é o que permite a coesão social. Em outras palavras, a divisão do trabalho é o fator que possibilita que os indivíduos continuem vivendo em sociedade, especialmente após o advento do sistema capitalista. Portanto, o trabalho desempenha um papel fundamental na manutenção da coesão social nas sociedades modernas.

O trabalho não apenas fornece uma fonte de subsistência e sustento para os indivíduos, mas também desempenha um papel central na construção de conexões sociais e identidades compartilhadas. Nas sociedades modernas, onde a especialização e a divisão do trabalho são comuns, as pessoas se unem em torno de suas ocupações e profissões, compartilhando experiências, valores e objetivos comuns. Além disso, o trabalho proporciona uma oportunidade para a interação e colaboração entre os membros da sociedade, promovendo a solidariedade e o senso de pertencimento. Portanto, o trabalho não apenas contribui para o funcionamento eficaz da economia, mas também desempenha um papel crucial na coesão social, fortalecendo os laços entre os indivíduos e promovendo a estabilidade e o bem-estar da comunidade como um todo.

Weber (2004) abordou o conceito de trabalho sob uma perspectiva religiosa, destacando que ele tinha interpretações distintas para católicos e protestantes. Antes da Reforma Protestante

na Inglaterra, o trabalho era visto como uma forma de expiação para aqueles que não eram predestinados por Deus, e a busca de lucro era considerada negativa. No entanto, após a Reforma, o trabalho tornou-se essencial, pois, passou a ser visto como uma vocação divina, uma maneira de glorificar a Deus. Isso moldou uma ética de trabalho que enfatizava a responsabilidade individual, a diligência e a racionalidade na busca da excelência profissional como expressões de devoção religiosa. Portanto, Weber mostrou como a religião influenciou o *ethos*³ do trabalho e moldou o comportamento econômico e social nas sociedades ocidentais.

Na teoria marxiana, o trabalho deve ser entendido como:

Um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Karl Marx destaca a visão do trabalho como um processo fundamental que ocorre entre o ser humano e a natureza. Nesse processo, o ser humano age como um mediador, regulando e controlando sua relação com a natureza. O trabalho envolve o confronto com a matéria natural, considerada uma força inerente à natureza.

O ser humano utiliza suas capacidades físicas, como braços, pernas, cabeça e mãos, para interagir com a natureza externa. Ao fazer isso, ele não apenas age sobre a natureza, mas também a modifica através de seu trabalho. No entanto, essa transformação da natureza não ocorre de forma isolada; simultaneamente, o ser humano modifica a sua própria natureza.

³ Em Weber, "*ethos*" refere-se aos valores e crenças compartilhados por um grupo social, influenciando seu comportamento e orientando suas ações.

Essa perspectiva de Marx enfatiza a relação intrínseca entre o trabalho e a evolução do ser humano. Por meio do trabalho, o ser humano não apenas cria produtos úteis para sua existência, mas também molda e desenvolve suas próprias habilidades e natureza. Portanto, o trabalho é considerado um processo essencial que não apenas satisfaz as necessidades materiais, mas também influencia o desenvolvimento do ser humano como ser social.

Portanto, para os clássicos da sociologia, o conceito de trabalho é intrinsecamente ligado à estrutura social, à luta de classes, à integração social e à influência das crenças culturais e religiosas. Suas análises contribuíram para uma compreensão mais profunda das complexas interações entre trabalho, sociedade e economia.

A Perspectiva de Makarenko e Pistrak sobre Educação e Trabalho

Anton Semionovich Makarenko e Moisey Mikhaylovich Pistrak são dois educadores e pensadores cujas contribuições moldaram a pedagogia e a educação durante um período tumultuado da história da União Soviética. Suas vidas e trabalhos refletem a necessidade premente de reforma educacional em um país que, antes da Revolução Bolchevique, enfrentava desafios significativos, com grande parte da população sendo analfabeta e as escolas frequentemente organizadas de maneira fragmentada.

Makarenko (2005) desenvolveu sua perspectiva política e social sob a influência de suas crenças filosóficas. Seu encontro com a literatura o levou a enfrentar os desafios de sua própria prática como educador, que ele expressou em sua obra "Poema Pedagógico". Durante esse período, ele explorou questões filosóficas relacionadas às ideias libertárias de Rousseau e Tolstói. O educador já havia demonstrado interesse na obra de Tolstói, notando suas diferenças em relação ao sistema de educação do czarismo.

As críticas de Makarenko a Tolstói foram aprofundadas quando ele entrou em contato com as ideias de Lenin. Ele observou que, nas ideias de Tolstói, a transformação social ocorria principalmente no nível individual. Em contrapartida, Makarenko

via a educação como uma ferramenta para o benefício da coletividade.

A educação soviética, como apontado por Luedemann (2007), baseava-se na formação integral do indivíduo, no trabalho coletivo, na auto-organização e no serviço mútuo, tendo como objetivo principal o desenvolvimento pleno do ser humano. Os alunos da Colônia Gorki desempenhavam papéis diversos na organização da colônia, desde funções de proteção militar até liderança na coordenação das atividades.

Makarenko (2005, p. 207) enfatiza que na Colônia Gorki,

ouve uma clara distinção entre o trabalho e a organização. Enquanto a assembleia geral operava com princípios democráticos, havia também ordem e subordinação entre os membros do coletivo, mas isso não resultou em uma aristocracia ou um grupo dominante de comandantes. (MAKARENKO, 2005, P. 207)

O sistema de rodízio de cargos foi adotado para evitar a formação de um grupo que exercesse poder sobre os outros, promovendo, em vez disso, um espírito de camaradagem essencial em uma sociedade comunista.

Além disso, é crucial observar que a influência pedagógica de Makarenko não se limitou às suas leituras filosóficas e literárias. Grande parte de sua prática educacional foi moldada pelas lições que aprendeu com seus pais. A exigência de seu pai, por exemplo, o levou a adotar um comportamento semelhante em relação aos alunos, transformando-o em um atributo necessário para os membros dessa nova sociedade.

Makarenko (2005), direciona uma atenção considerável aos valores da coletividade em sua abordagem educacional. Sua ênfase na educação para a coletividade reflete seu compromisso em alcançar os objetivos fundamentais estabelecidos para o desenvolvimento humano. Para Makarenko, sua prática pedagógica deveria ser guiada por um sistema diferenciado, fundamentado nos princípios da cooperação entre os membros do coletivo.

A prática de Makarenko na educação passou por várias fases à medida que ele adquiriu experiência. Inicialmente, ele não completou o seu curso de pedagogia, mas ao enfrentar desafios práticos, sentiu a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos. Ele estudou extensivamente todas as obras filosóficas disponíveis no campo da educação, percebendo que a educação soviética estava sendo influenciada por uma escola filosófica ligada ao idealismo. No entanto, ele não encontrou as respostas que procurava nessas fontes, levando-o a desenvolver suas próprias abordagens pedagógicas, incluindo o foco na coletividade como um dos valores centrais.

No programa escolar de formação de Makarenko, o trabalho organizativo desempenhava um papel central, e isso era realizado através de destacamentos. Conforme afirmado Makarenko (2005), a rotatividade de cargos era uma prática comum, seguindo eleições. A eleição do comandante, por exemplo, era precedida por debates intensos, e era expressamente proibido conceder privilégios aos comandantes. O objetivo era incentivar a capacidade de liderança e a obediência às regras do coletivo, estabelecendo as bases para uma democracia ampliada em que os interesses do coletivo estavam no centro.

A rotação de cargos também tinha o propósito de evitar a formação de grupos privilegiados e garantir que os alunos fossem responsáveis pelo trabalho na colônia. Todas as decisões, inclusive as punições, eram tomadas coletivamente. Ao transferir a responsabilidade para o coletivo, o trabalho e a organização não eram centralizados em uma única pessoa, contribuindo para a formação na qual as habilidades individuais eram direcionadas para o benefício do grupo como um todo. Essa abordagem promovia a cooperação e o compromisso com o bem-estar coletivo.

Makarenko enfrentou críticas da Comissão de Instrução Pública, que questionou o pagamento de salários aos alunos e a presença de práticas militaristas em sua abordagem educacional. Em resposta a essas críticas, Makarenko (2005, 568) tentou se defender, enfatizando que:

Na base do salário recebido, o educando elabora a capacidade de ordenar os interesses pessoais e os do coletivo, mergulha no complexo mar de planejamento financeiro-industrial soviético, dos cálculos de orçamento econômico e rentabilidade, estuda todo o sistema econômico-industrial, assumindo posicionamentos de princípio, comuns a todos os trabalhadores. E, finalmente, ele aprende a se acostumar a valorizar simplesmente o ordenado e já não sairá do abrigo infantil à imagem de uma senhorita de internato que não sabe viver e só possuem ideais. (MAKARENKO, 2005, p. 568).

Na pedagogia de Makarenko, fica evidente que os princípios da coletividade não suprimiam as individualidades, nem tampouco o indivíduo dominava a coletividade. Isso estabelece uma relação dialética entre o indivíduo e a coletividade, contribuindo para a formação de uma nova humanidade, que se afasta da cultura individualista presente nas relações capitalistas.

Makarenko (2005) enfatiza que promover os princípios da coletividade não equivalia a abandonar as aspirações individuais. Especialmente para jovens que foram abandonados por suas famílias e não tinham perspectivas de futuro, nutrir o sonho de uma educação superior representava auxiliá-los em sua jornada em direção à emancipação humana.

Além disso, o autor ressalta que, embora reconheça o valor da coletividade como um instrumento essencial na formação da nova personalidade, ele não negligencia a necessidade de orientação individual dos membros da comunidade, fortalecendo a relação entre educador e educandos. Isso reflete uma abordagem equilibrada que valoriza tanto a coletividade quanto o atendimento das necessidades individuais no caminho em direção à formação da nova humanidade.

Pistrak, era considerado um seguidor das ideias políticas e pedagógicas de Nadezhda Krupskaya, companheira de Vladimir Lenin. Krupskaya foi uma das primeiras pedagogas marxistas e desempenhou um papel ativo na construção de um sistema público de educação associado ao projeto de sociedade socialista. Conforme observado por Caldart, Pistrak absorveu de Krupskaya a noção de que o trabalho deve ser educativo e gratificante,

devendo ser organizado de maneira social e planejado para que a criança desenvolva uma disciplina interna, permitindo que o coletivo surja naturalmente (CALDART, 2000).

Caldart (2000, p. 09) destaca que, de acordo com Pistrak, "as crianças e jovens desempenhavam um papel crucial na construção da nova sociedade soviética". No entanto, ele enfatizava a necessidade de educá-los com firmeza ideológica e política, transmitindo os princípios e valores da revolução, ao mesmo tempo em que lhes concedia autonomia e criatividade para contribuir na recriação das práticas e organizações sociais.

Caldart (2000, p. 12) também observa que Pistrak advogava a "auto-organização dos educandos como a base do processo pedagógico da escola". Ele promovia a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa de crianças e jovens, levando em consideração as condições de desenvolvimento de cada faixa etária, tanto nos processos de estudo quanto no trabalho e na gestão da escola. Pistrak demonstrava uma visão educacional alinhada com o avanço das massas na Revolução, preocupando-se com o aspecto social, as leis do trabalho, a promoção da criatividade entre os professores e delineando o papel dos adolescentes na luta contra o capitalismo.

A maioria dos professores não tinha uma clara compreensão de que a pedagogia marxista é, e deve ser, primordialmente uma teoria de pedagogia social, diretamente relacionada ao desenvolvimento de fenômenos sociais que precisam ser interpretados e abordados de acordo com os interesses de classe. No entanto, esse esforço deve ser coletivo, envolvendo a análise coletiva do trabalho realizado em uma escola, para que esse empenho não seja apenas um trabalho rotineiro, como demonstrado pelas experiências das reuniões regionais de professores primários (PISTRAK, 2011).

Ele enfatizava que a pesquisa do trabalho escolar capacitava o educando e o orientava na luta por uma nova sociedade, destacando a importância de uma juventude comunista. Para ele, a construção do coletivo era alcançada por meio do próprio

trabalho, mas lamentava a falta de canais de comunicação entre o trabalho e as aulas.

Pistrak (2011) defendia que o trabalho na escola, como a base da educação, precisa estar intrinsecamente relacionado ao trabalho social e à produção real, desempenhando uma atividade concretamente útil à sociedade. Sem essa conexão, o trabalho perderia seu valor fundamental e seu caráter social, tornando-se apenas a aquisição de normas técnicas específicas, limitando-se a procedimentos metodológicos que poderiam ilustrar detalhes de um curso sistemático. Dessa forma, o trabalho se tornaria desprovido de substância e perderia sua base ideológica.

Pistrak também rejeitava o uso de trabalhos domésticos árduos para crianças, enfatizando que a escola deve orientar princípios de educação em higiene pessoal, cuidados com o corpo, roupas, higiene bucal, organização pessoal da vida cotidiana, entre outros. Para ele, a capacidade de trabalhar em equipe é desenvolvida somente por meio do trabalho coletivo, e isso se torna um desafio que a escola precisa enfrentar. Além disso, a capacidade de trabalhar em equipe implica saber liderar quando necessário e obedecer quando preciso, tornando a auto-organização um aspecto crucial (PISTRAK, 2011).

Quando se considera a relação entre trabalho e educação, com o trabalho como um princípio educativo, é fundamental reconhecer que o trabalho nas oficinas deve ser realizado de maneira artesanal. Em contrapartida, o trabalho agrícola deve ser compreendido como uma oportunidade de promover uma aliança entre operários e camponeses, respeitando as estações do ano e reconhecendo a interação entre tecnologia e técnica para um entendimento completo da teoria aliado à experiência produtiva. Portanto, é evidente que o trabalho eleva o ser humano, trazendo-lhe satisfação, cultivando o sentimento coletivista, e enriquecendo a experiência humana. Por essa razão, o trabalho, especialmente o trabalho manual de qualquer tipo, é valioso como meio de educação.

Pistrak (2011) define trabalho coletivo como a responsabilidade compartilhada no trabalho. Ele argumenta que se uma classe não representa um coletivo coeso e a unidade das crianças é apenas o resultado da sua reunião casual em um local de ensino, a responsabilidade coletiva, na realidade, se traduzirá em falta total de responsabilidade. Ele acredita que a participação dos coletivos, dos pares, é fundamental, especialmente para crianças que aprendem desde cedo a interagir e a defender seus interesses por meio de assembleias.

De acordo com Pistrak (2011), o coletivo é uma concepção abrangente e não apenas a soma de suas partes; ele possui propriedades que não existem no indivíduo. Nesse contexto, a quantidade se transforma em qualidade. Nos coletivos que se organizam bem, há um grande capital social, e todas as atividades são realizadas de forma altamente eficaz, incluindo as cooperativas escolares. Essa forma de auto-organização permite que as crianças controlem aquários, façam reparos em materiais, preparem e instalem novos equipamentos, demonstrando que muitas tarefas podem ser gradualmente confiadas às crianças.

Em suma, as contribuições de Anton Semionovich Makarenko e Moisey Mikhaylovich Pistrak para a pedagogia socialista e a educação são notáveis e impactantes. Ambos os educadores compartilhavam a visão de que a educação deveria estar profundamente ligada à transformação social e ao desenvolvimento de uma nova sociedade.

Makarenko, por meio de suas experiências na Colônia Gorki, enfatizou a importância do trabalho coletivo, da auto-organização e da participação ativa dos educandos no processo educativo. Ele acreditava que o trabalho prático e a cooperação eram elementos essenciais para a formação de uma nova geração de cidadãos socialistas. Pistrak, por sua vez, destacou a relevância de combinar o trabalho com a educação, defendendo que o trabalho deve ser educativo e gratificante. Ele compartilhou a ideia de que as crianças e jovens desempenham um papel fundamental na construção da

sociedade socialista e devem ser educados com firmeza ideológica e política, bem como com autonomia e criatividade.

Ambos os educadores enfatizaram a importância de uma abordagem coletiva e democrática na educação, onde a responsabilidade coletiva e a participação ativa eram valorizadas. Eles perceberam que a educação não deveria ser um processo unidimensional, mas sim uma jornada que envolve a formação de indivíduos comprometidos com os princípios do socialismo e capazes de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa.

Em última análise, as abordagens pedagógicas de Makarenko e Pistrak demonstram a profundidade do compromisso deles com a educação como uma força motriz para a transformação social e a formação de cidadãos socialistas engajados. Suas ideias continuam a inspirar educadores e pesquisadores na busca por uma educação mais inclusiva, igualitária e centrada no desenvolvimento humano.

As representações da escola de trabalho na história do sistema nacional de educação Moçambicana

A educação social e escolar orientada para o trabalho tem sido um elemento fundamental nas políticas educacionais do Estado moçambicano desde a sua fundação. Essa abordagem reflete a importância atribuída à preparação dos cidadãos para enfrentar os desafios sociais e econômicos do país. Ao longo da história do sistema nacional de educação em Moçambique, várias representações marcantes surgiram, destacando a evolução e a ênfase colocada na educação voltada para o trabalho.

Após a conquista da independência nacional, em 1975, o governo da República Popular de Moçambique, representado pelo Presidente Samora Moisés Machel, tomou a iniciativa de operacionalizar a educação popular para o desenvolvimento do Homem Novo, que fosse independente de mentalidades alienadas e evoluísse como um sujeito do seu próprio destino. Estabelecia-se, assim, a 1ª república, de caráter socialista, orientada por expressões

de ordem, com destaque para as seguintes: (i) A luta contínua, (ii) Unidade, Trabalho, Vigilância e, (iii) Fazer da Escola uma Base para o Povo tomar o Poder.

Todo o moçambicano de idade jovem ou adulta devia aliar-se à cultura de trabalho que havia sido inculcada no período da luta armada e nas zonas libertadas. A prova de responsabilidade eram evidências de ser trabalhador. Os que fossem encontrados em situações de falta de trabalho eram julgados marginais e muitos deles eram evacuados, no âmbito de uma iniciativa denominada Operação Produção, à Província de Niassa, que era bastante despovoada, embora fosse bastante fértil para a prática de agricultura.

Em 1983, oito anos após a conquista da independência, o governo de Moçambique aprovou a Lei 4/83, do Sistema Nacional de Educação. Depreende-se desta lei que a educação era concebida como um fator de formação e de promoção técnico-científica dos trabalhadores, que eram basicamente operários e camponeses, e dos seus filhos.

Os princípios pedagógicos da lei supracitada destacavam o artigo 3, referia o seguinte:

(i) alínea d – o privilégio da teoria e da prática implementadas para uma educação politécnica, que simbolizava uma boa relação entre a escola e a comunidade.

(ii) alínea e – articulação do ensino ao trabalho produtivo, de modo que fosse socialmente útil e constituísse uma estratégia de garantia da formação da classe trabalhadora.

Os princípios pedagógicos delineados nesta lei, eram de suma importância. Dentre eles, a *alínea d* ressaltava a importância de uma relação sólida entre a escola e a comunidade. Isso implicava não apenas na transmissão de conhecimentos teóricos, mas também na integração de práticas educacionais voltadas para a aplicação prática dos conceitos aprendidos, contribuindo para uma formação mais abrangente e relevante para as necessidades locais.

Além disso, a *alínea e* tinha o objetivo de garantir que a educação fosse socialmente útil e contribuísse para a formação da

classe trabalhadora. Essa abordagem visava não apenas fornecer aos alunos habilidades técnicas e práticas, mas também promover uma compreensão mais profunda das relações entre educação, trabalho e desenvolvimento econômico. Ao integrar o ensino com atividades produtivas, buscava-se preparar os alunos não apenas para empregos específicos, mas também para uma participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e próspera.

No âmbito da implementação da 1ª lei da educação em Moçambique, os alunos aprendiam inclusivamente a fazer trabalhos manuais que tivessem relevância em suas comunidades. Nas zonas rurais os alunos aprendiam essencialmente a fazer limpeza no pátio da escola. Os mais velhos aprendiam, ainda, a fazer construções de manutenção das salas de aulas e de gabinetes feitos com material local. Além disso aprendiam a cultivar a terra em machambas escolares.

O desenvolvimento da qualidade das aprendizagens manuais era evidente de tal forma que as escolas podiam inclusivamente comercializar as suas produções. As comunidades beneficiavam-se desses feitos e as escolas podiam, dessa forma, criar fundos monetários e aplicá-los em processos que visassem a sua melhoria.

Em 1976 havia iniciado em todo o país um conflito armado que veio a ter o seu fim em 1992, o ano dos acordos de paz. Tratou-se de uma situação de que desestruturando o mosaico cultural que estava em construção, incluindo a genica dos alunos pelo trabalho. Em finais os anos 80 a situação agravou-se com a morte do Presidente Samora Machel. O conflito agravou-se, o que fez com que muitas famílias se deslocassem em fuga e isso propiciassem desistências escolares.

Em 1992 Moçambique testemunhou o fim da república socialista e inaugurou a república democrática. No contesto das mudanças sociais o estado teve que reconstituir as suas políticas públicas. Na área de educação foi aprovada a Lei 6/92 e foi revogada a Lei 4/83.

Após a inauguração da 2ª república houve necessidade, tanto de resgate dos valores sociais e comunitários, quanto de

reconstituição de uma mentalidade de unidade nacional. Os princípios pedagógicos mantiveram-se os mesmos e deviam ser observados num momento de relativa paz.

É importante referir que nessa estavam em construção determinados paradigmas, ideias ou teorias educacionais ao nível mundial. Há que destacar as declarações de Jomtiem, em 1990, e de Salamanca, em 1994. No cerne destas teorias estava subjacente a preocupação de garantir uma educação básica, isto é, que fosse eficaz para o desenvolvimento humano.

A lecionação de aulas práticas reduziu nas escolas. Os tempos democráticos, sem expressões típicas para a educação popular, foram sendo, pois, relativamente regressivos quando comparados com os tempos socialistas. As aulas práticas perderam expressão nas escolas, embora a lei e os respetivos regulamento preservassem a intenção de tornar a escola numa oficina de preparação de trabalhadores.

Durante os anos de 2003 e 2004, surgiu a necessidade premente de reformar o setor da educação em Moçambique. Nesse contexto, foi introduzido o conceito de currículo local, uma abordagem inovadora que visava dedicar 20% do tempo de cada disciplina para o ensino de conteúdos que fossem relevantes para estimular o desenvolvimento nas comunidades locais.

Essa iniciativa tinha um duplo propósito. Por um lado, o currículo local tinha como objetivo valorizar e promover os saberes tradicionais e culturais locais, reconhecendo a importância desses conhecimentos para a identidade e o desenvolvimento das comunidades. Por outro lado, buscava-se identificar e integrar também saberes não originários da região, mas que pudessem contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais orientadas para as necessidades específicas do contexto local.

Essa visão foi reforçada por Ngoenha (2000) e Nhalevilo (2013), que ressaltaram a importância das escolas como polos de desenvolvimento local. Ao capacitarem os estudantes com habilidades e conhecimentos relevantes para suas comunidades, as escolas poderiam desempenhar um papel fundamental na

formação de uma mão de obra qualificada e no fortalecimento das capacidades locais.

No entanto, é importante reconhecer que essa abordagem também enfrentou desafios e críticas. Algumas vezes argumentaram que o currículo local poderia reforçar desigualdades sociais e econômicas, ao limitar o acesso dos estudantes a conhecimentos mais amplos e globais. Além disso, a implementação efetiva do currículo local exigia investimentos significativos em formação de professores e recursos educacionais, o que nem sempre estava disponível.

Apesar desses desafios, o conceito de currículo local representou um avanço importante no reconhecimento e valorização dos saberes locais e na promoção do desenvolvimento comunitário em Moçambique. Ao integrar conhecimentos tradicionais e contemporâneos, essa abordagem procurou criar uma educação mais relevante e significativa, alinhada com as necessidades e aspirações das comunidades locais.

Atualmente, decorridos cerca de duas décadas desde a introdução do currículo local no ensino primário em Moçambique, a lacuna entre teoria e prática tem sido um desafio evidente. Embora a teoria por trás do currículo local tenha sido fundamentada na ideia de emancipação comunitária e no estímulo à cultura de trabalho através da educação escolar, a implementação efetiva dessa abordagem tem enfrentado obstáculos significativos.

Em particular, tem havido uma falta de evidências robustas de iniciativas em nível nacional que demonstrem claramente a eficácia do currículo local na promoção da emancipação comunitária e no desenvolvimento de uma cultura de trabalho entre os estudantes. Isso sugere que, apesar das intenções nobres por trás da introdução do currículo local, sua implementação prática pode não ter alcançado totalmente os objetivos propostos.

No entanto, no ensino secundário, observa-se uma abordagem diferente em relação à preparação dos alunos para o mercado de trabalho. As escolas secundárias têm se empenhado em oferecer disciplinas práticas, conhecidas como práticas profissionalizantes,

que visam fornecer aos estudantes habilidades e conhecimentos diretamente aplicáveis ao ambiente de trabalho. Essas disciplinas frequentemente abordam temas como empreendedorismo, agricultura e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), refletindo uma preocupação em alinhar a educação com as necessidades do mercado de trabalho.

No entanto, mesmo nesse contexto, persistem desafios. A inculcação de uma mentalidade juvenil orientada para a criação de oportunidades de trabalho pode não ser suficiente para garantir uma transição suave dos estudantes para o mercado de trabalho. Além disso, a oferta limitada de disciplinas práticas e profissionalizantes em algumas escolas pode restringir o acesso dos alunos a oportunidades de desenvolvimento de habilidades relevantes para o mercado de trabalho.

Em resumo, enquanto o currículo local no ensino primário enfrenta desafios na sua implementação prática, as disciplinas práticas no ensino secundário representam uma tentativa de preparar os alunos para o mundo do trabalho. No entanto, é necessário um esforço contínuo para superar os obstáculos e garantir que a educação escolar em Moçambique esteja verdadeiramente alinhada com as necessidades e aspirações dos estudantes e da sociedade em geral.

Considerações finais

As abordagens pedagógicas de Makarenko e Pistrak demonstram um compromisso profundo com a construção de sociedades justas e igualitárias, onde a educação desempenha um papel central na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com esses ideais. Suas ideias continuam a inspirar educadores e formuladores de políticas em todo o mundo que buscam utilizar a educação como uma força transformadora na sociedade. Em Moçambique estão construídas as teorias sobre a escola do trabalho. No ensino primário foi concebido o chamado currículo local. No ensino secundário foram concebidas as práticas

profissionalizantes. No entanto, são teorias que por sinal carecem de inovações. É recomendável que o currículo local seja leccionado de forma sistemática e inteligente. O 1º ciclo do nível básico (da 1ª à 6ª classe) devia ser vocacionado à dimensão teórica ou sociocultural, orientadas para aprendizagem de valores. Chamá-riamos a isso por teoria de trabalho. O 2º ciclo do nível básico (da 7ª à 9ª classe) devia ser vocacionado à dimensão prática ou profissionalizante. O ensino secundário devia ser orientado para a gestão da produção em massa. Fundos de desenvolvimento de pequenos projetos da escola de trabalho, feiras de produção escolar, entre outras iniciativas deviam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, para uma escola de trabalho que seja eficaz em Moçambique, a prática devia, ser tão valorizada quanto a teoria.

Referências

CALDART, Roseli Saleti. *Apresentação de M. M. Pistrak*. Porto Alegre, maio 2000.

CASTIANO, José Paulo. *O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de Caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio*. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-33, 2006.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: Vida e Obra - A Pedagogia na Revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã: Feuerbach – A contraposição entre as cosmovisões Materialista e Idealista*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

NGOENHA, Severino. *Estatuto e axiologia da educação: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo: Imprensa Universitária, 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROSÁRIO, Lourenço do. *Universidades Moçambicanas e o futuro de Moçambique*. Ensino Superior Unicamp, 2013, pp. 46-55.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2004.

2 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: O QUE DIDIZEM OS ESTUDOS

Alexandre Henrique Moraes de Almeida
Maria de Fátima Ramos de Andrade

Introdução

Ao refletir sobre a prática pedagógica e a experiência docente no campo da Biologia, é perceptível que, em muitos momentos, ao ensinar, não é possível propiciar aos alunos que eles assumam uma postura investigativa. Mesmo ensinando Ciências – uma área em que o olhar investigativo é um pré-requisito – observa-se que o desenvolvimento de uma postura investigativa exigia um repensar de atitudes que são comuns à rotina docente.

Temos inúmeras demandas que, frequentemente, sobrecarregam a ação docente. Demandas que fazem com que a escola perca sua real função. Mas apesar desse contexto é cabal que se leve em consideração que o trabalho do docente envolve uma determinada competência e habilidade em sala de aula: o desenvolvimento nos estudantes de uma postura investigativa. É uma atitude imprescindível ao ensino, é algo que deve ser construído e trabalhado continuamente, pois a criança não nasce com esse conhecimento e é por meio da investigação que avançaremos no desenvolvimento do pensamento científico.

Como é de conhecimento comum, a criança vai se constituindo pelas experiências vividas ao longo de sua vida; logo, compreender como o aluno aprende é algo que merece nossa atenção. Trabalhar o pensamento científico, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, é propiciar condições aos alunos para que se tornem indivíduos autônomos e críticos. Dessa forma, cumpre ao docente incentivar e fornecer condições para que as

crianças tenham a oportunidade de analisar fatos, levantar hipóteses e tirar conclusões, ou seja, momentos em que a curiosidade delas seja valorizada.

Cabe questionar, contudo, em que medida o professor está preparado para propiciar ações que colaborem para o desenvolvimento científico de seus alunos. Visto que, caso o professor não tenha uma postura investigativa, como ele conseguirá valorizar a curiosidade espontânea da criança? Por conseguinte, terá dificuldades em desenvolver na criança a habilidade de pensar cientificamente a respeito dos fenômenos vivenciados no cotidiano.

Desse modo, a presente pesquisa tem por objetivo analisar dissertações e teses que tratam do desenvolvimento do pensamento científico no contexto do curso de licenciatura em Ciências Biológicas com a intenção de compreender como o desenvolvimento do pensamento científico é trabalhado nos cursos de graduação. O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte discorreremos sobre o desenvolvimento do pensamento científico, procurando evidenciar o ensino de Biologia na sequência, apresentamos os estudos encontrados na BDTD e, por último, tecemos algumas considerações.

Desenvolvimento do pensamento científico

O conceito de ciência está presente em diversas culturas e civilizações da antiguidade. O próprio avanço da cultura, nos mais diferentes povos, pode ser considerado um fator de formação e crescimento do pensamento e, como também, do conhecimento científico.

Desde seu surgimento, o homem faz indagações sobre qual é o sentido do mundo. Os mitos representam a forma em que, no início da história escrita e transmitida, o ser humano começou a identificar os fenômenos que ele não compreendia em sua totalidade, sua origem e ocorrência. Colocar a resposta em uma divindade serviria para satisfazer a curiosidade e as necessidades

daquele momento. Ernst Mayr (1998) afirma que a filosofia e, mais tarde, a ciência representariam outro caminho para abordar os “mistérios do mundo”.

Na Alta Idade Média, aumentou ainda mais a crença de que a verdade divina não nos era revelada somente pelas Escrituras Sagradas, mas também através do amplo conhecimento da criação e de seu estudo. O próprio Galileu Galilei afirmava que “na discussão de problemas naturais, não devemos começar com a autoridade dos passos da Escritura, mas com experiências sensíveis e demonstrações necessárias. Pois, do Verbo Divino procedem igualmente as Sagradas Escrituras e a natureza.” (MAYR, 1998, p. 38).

Foi a partir dessa forma de pensar que houve o nascimento da ciência como agora a podemos perceber; além de ter ocasionado o surgimento da ciência como hoje a podemos entender. A ciência de Galileu não se apresentava, naquele momento, como algo em contraposição à religião, mas sim como uma parte indissociável dela (MAYR, 1998).

Nesse contexto, observamos, então, que a diferença entre religião e ciência está presente no conjunto dos dogmas, conhecimentos, dados e conceitos que não estão sujeitos à avaliação ou a questionamentos, sem flexibilidade de interpretação. Na ciência há uma busca por questionamentos e alternativas que permitam que uma nova teoria possa ser substituída por outra, desde que esta possa ser amparada por dados que corroborem o resultado, pois a ciência tem vários objetivos. Ayala (1968, p. 39) os descreveu da seguinte maneira:

- (1) A ciência procura organizar o conhecimento de forma sistemática, esforçando-se por descobrir padrões de afinidade entre fenômenos e processos;
- (2) A ciência empenha-se no fornecimento de explicações para a ocorrência dos eventos;
- (3) A ciência propõe hipóteses explicativas que devem ser testadas, isto é, acessíveis à possibilidade de rejeição. Mais amplamente, a ciência procura

juntar a vasta diversidade dos fenômenos e processos da natureza, sob o menor número de princípios explicativos.

É importante salientar que, ao longo da história, particularmente a partir dos gregos, podemos verificar uma busca por explicações racionais no mundo dos fenômenos. O sucesso que os antigos físicos e filósofos obtiveram em suas explicações conduziu ao exagero de uma aproximação puramente racional, que alcançou seu clímax nos trabalhos de Descartes que, embora tenha feito algumas pesquisas empíricas, muitas de suas afirmações podem ser compreendidas como se ele acreditasse que tudo podia ser resolvido simplesmente por um pensamento concentrado. As descobertas simbolizam a ciência. Elas demonstram a busca pelo conhecimento. Todavia não podemos pensar na ciência como mera acumulação de fatos. Isso seria um equívoco profundo. A compreensão que a ciência traz do mundo é alcançada, mais efetivamente, por aperfeiçoamento de conceitos do que pela descoberta de fatos novos, embora os dois aspectos não sejam mutuamente exclusivos.

Deve-se ressaltar que a questão do “método científico” foi algo presente no pensamento dos filósofos dos séculos XVI e XVII. Nessa época, já era percebido o desenvolvimento de uma filosofia da ciência, principalmente nos trabalhos de Francis Bacon. As teses baconianas são analisadas mais profundamente pelas ciências exatas e biológicas, que trabalham segundo um conjunto de parâmetros consolidados:

a) A observação de um fato – este “item”, segundo os trabalhos de Bacon, deveria ser formulado a partir de uma extensa anotação de observações neutras de fatos chamados por Bacon de “tábuas de coordenações de exemplos” (*Novum Organum*, II, 10);

b) A neutralidade da observação – ao observarmos um fato, não devemos conceber nenhum tipo de antecipação especulativa. Este tem sido um ponto de ampla discussão na ciência moderna, nas suas mais variadas áreas: até que ponto nossa concepção de mundo influencia nossa observação de um fato?

c) Indução – as leis e normas procedimentais da ciência são consequências da extração de um conjunto de observações de um processo chamado indução. Este processo parte de uma análise do todo a partir de estudos das partes do processo.

É importante salientar o espírito da época que colocava somente na Matemática a possibilidade de resposta para as perguntas desse tempo. Devemos levar em consideração que houve, naquela época, um avanço incrível nas ciências físicas e em suas congêneres. Um reflexo desse momento pode ser observado em uma frase de Kant que “... em qualquer ramo das ciências naturais, somente haverá ciência genuína na que contiver Matemática” (MAYR, 1998, p. 40).

Interessante observar também que Darwin, no século XIX, não poderia ter, nessa perspectiva, despertado grande interesse com a publicação de seu livro *The Origin of the Species*, visto que a fé cega na magia dos números atingiu seu clímax durante o século XIX.

Merz (1896), citado por Mayr (1998, p. 41), chega a afirmar que: A Ciência moderna define o método, não o objetivo do trabalho. Ela se baseia no número e no cálculo – em suma, em processos matemáticos; e o progresso da ciência depende tanto da introdução de noções matemáticas em áreas que aparentemente não são matemáticas, quanto da existência de métodos e conceitos matemáticos – em si mesmo.

A despeito de refutações posteriores, Ghiselin (1969, p. 21) e vários formadores de conhecimento continuavam a manter sua posição, podemos ver o caso de Jacob Bronowsky (1960, p. 218, apud MAYR, 1998):

Hoje em dia, a nossa confiança em alguma ciência é, grosso modo, proporcional ao volume de matemática que ela emprega. Julgamos que a física é verdadeiramente uma ciência, contanto que ela não se apegue, de algum modo, ao mais informal odor (e ódio) do livro de receitas culinárias da química. Se avançarmos mais em frente para a Biologia, depois para a economia, e por fim para os estudos sociais, perceberemos que estamos como que escorregando ladeira abaixo, longe da ciência.

Através de uma análise dessa posição, Mayr (1998, p. 42) contrapõe com uma visão muito mais ampla e inclusiva:

Esses conceitos equivocados, em relação às ciências qualitativas e históricas, ou às ciências que tratam de sistemas demasiadamente complexos para serem expressos em fórmulas matemáticas, culminam na assertiva arrogante de que uma ciência é inferior. Isso conduziu a explicações distorcidas, em diversas áreas da Biologia.

Vale a pena, ainda, destacar que a ciência tem as suas especificidades. Galliano, no livro “O Método Científico: teoria e prática”, aponta alguns aspectos que são importantes ressaltar e trazer para esclarecer ainda mais a nossa posição. O autor demonstrou, inicialmente, a racionalidade e a objetividade que devem sempre estar presentes no processo científico. Ele afirma que:

Conhecimento científico racional é aquele que é constituído por conceitos, julgamentos e raciocínios, não por sensações, imagens, modelos de conduta etc. É evidente que o cientista sente, forma imagens mentais de seres e fatos, portanto, depende do conhecimento racional, tem como ponto de partida e ponto de chegada apenas ideias (hipóteses) e não fatos. As ideias que compõem o conhecimento racional podem combinar-se de acordo com algum tipo de conjunto de regras lógicas, com o propósito de produzir novas ideias (proposição dedutiva). Do ponto de vista do conhecimento, tais ideias podem ser consideradas novas na medida em que expressam conhecimentos sobre os quais não se tem consciência até o movimento em que a dedução é efetuada. (GALLIANO, 1986, p. 25).

Este talvez se torne um dos pontos mais discutidos na ciência moderna, isto é, a procura para que o cientista, o professor, o estudante, interessados em seguir o método científico, possam ater-se aos fatos. A ciência tem de seguir os dados, tem de acompanhar as melhores metodologias e aproveitar os resultados com conclusões claras e concisas.

O conhecimento científico está sempre alicerçado nos dados obtidos a partir de experiências controladas que podem ser verificadas claramente por qualquer pesquisador que também siga

os dados e busque, dentro de padrões científicos, a confirmação da experiência.

Já no século XX, nos deparamos com o enfraquecimento do positivismo, o que provocou mudanças no campo da ciência. Isso só foi possível porque novas teorias foram construídas. Logo, para haver mudanças na ciência, era necessário haver a concepção de novas teorias. Para Kuhn (1993, p. 95):

A emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas da ciência normal. Como seria de esperar, essa insegurança é gerada pelo fracasso constante dos quebra-cabeças da ciência normal em produzir os resultados esperados. O fracasso das regras existentes é o prelúdio para uma busca de novas regras.

Em um trabalho como este, onde visamos entender a relação entre a formação do professor e o desenvolvimento do método científico, as construções de Kuhn são ferramentas poderosas para essa compreensão. Kuhn indica quais objetivos a ciência deve alcançar e como os pesquisadores devem caminhar. Cada nova descoberta contribui para aumentar o alcance e a precisão dos conhecimentos aplicados.

No percurso da formação do professor, investigador e curioso, vemos um caminho que se assemelha ao de todo cientista: o desejo de ser útil, a excitação advinda da exploração de um novo território, a esperança de encontrar ordem e o impulso para testar o conhecimento estabelecido (KUHN, 1993). Torna-se, então, de fundamental importância que aquele que caminha para ser um professor, conjuntamente com aquele que o ensina, devem se lembrar constantemente da necessidade de ser um caminhar contínuo de aprendizado. Kuhn (1993, p. 115) afirma que:

A investigação histórica cuidadosa de uma determinada especialidade num determinado momento revela um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Essas são os paradigmas da comunidade

revelados nos seus manuais, conferências e exercícios de laboratório. Ao estudá-los e utilizá-los na prática, os membros da comunidade considerada aprendem seu ofício.

Cabe também ampliar essa análise a partir dos trabalhos de Feyerabend. Em seu livro, “Contra o método”, ele analisa a filosofia da ciência e como esse conhecimento poderia ser ensinado. Ele afirma que:

A educação científica, tal como hoje a conhecemos, tem precisamente esse objetivo. Simplifica a ciência, simplificando seus elementos: antes de tudo, define-se um campo de pesquisa; esse campo é desligado do resto da História (a Física, por exemplo, é separada da Metafísica e da Teologia) e recebe uma ‘lógica’ própria. (FEYERABEND, 1977, p. 21)

O autor trabalha que existe uma tradição no ensino, mas que essa não pode ser a métrica da construção do pensamento científico. Com sua tônica fortemente anarquista, ele chama a atenção que a busca pelo conhecimento deva ser feita para que novas formas de conhecimento possam emergir. Segundo Feyerabend (1977, p. 29):

A ideia de conduzir os negócios da ciência com o auxílio de um método, que encerre princípios firmes, imutáveis e incondicionalmente obrigatórios vê-se diante de considerável dificuldade, quando posta em confronto com os resultados da pesquisa histórica. Verificamos, fazendo um confronto, que não há uma só regra, embora plausível e bem fundada na epistemologia, que deixe de ser violada em algum momento. Torna-se claro que tais violações não são eventos acidentais, não são o resultado de conhecimento insuficiente ou de desatenção que poderia ter sido evitada. Percebemos, ao contrário, que as violações são necessárias para o progresso.

Essa construção revela uma observação importante, pois há casos em que, mesmo com todo o cuidado, erros ou procedimentos inadequados podem produzir resultados, e esses erros procedimentais não devem ser tratados como deliberados. É também importante analisar que métodos científicos e protocolos existem para permitir parâmetros de pesquisa e análise que podem

ser refeitos por qualquer pesquisador. São esses mecanismos que representam o pilar e a base do pensamento científico. Toda a análise deveria ser baseada em dados e análises interpretativas. Além disso, ser amparada por uma análise de base conceitual que fundamente os argumentos, permitindo conclusões claras e lógicas.

O ensino de Biologia a partir da década de 1990

Não é nossa intenção fazer uma revisão da história do ensino da Biologia desde seu surgimento. Queremos apenas apontar as principais correntes de ensino da Biologia, a partir da década de 1990, procurando evidenciar aspectos relacionados ao desenvolvimento do pensamento científico, no Brasil, da atualidade.

No Brasil, ao final da década de 1990, o governo apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que descreviam um programa de caráter nacional para o desenvolvimento da Biologia como componente curricular do Ensino Médio. Neste programa governamental, era proposto aos alunos a importância do desenvolvimento por competências e habilidades (Anexo).

Krasilchik (2016, p. 47) define os termos, competências e habilidades, da seguinte forma:

Competências são, de forma geral, ações e operações de inteligência, as quais usamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. As habilidades são decorrentes das competências adquiridas e confluem para o saber fazer. Essas habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se por meio das ações desenvolvidas, possibilitando novas organizações.

Com relação aos PCN, de acordo com Longhini (2012, p. 12):

[...] o Ensino de Biologia deveria se pautar pela “alfabetização científica” e ressalta que esse conceito implica três dimensões, que são: a aquisição de um vocabulário básico de conceitos científicos, a compreensão da natureza do método científico e a compreensão sobre o impacto da ciência e da tecnologia sobre os indivíduos e a sociedade.

Krasilchik (2016, p. 47) também relembra que a percepção científica do educador é fator influenciador, pois:

O trabalho dos professores, por sua vez, também é influenciado pela sua concepção de escola, ensino e aprendizado; pelo seu conhecimento dos conteúdos que deve ensinar. Assim, uma postura construtivista implica criar situações e envolver os alunos em atividades que promovam o aprendizado em Biologia. Uma vez instalada a dúvida, o professor deve apresentar novas ideias que sejam aceitáveis e expliquem um maior número de situações, do que as preexistentes. Esse processo exige que as estruturas sejam contestadas, criticadas e reconstruídas pelos alunos, de modo a torná-las mais condizentes com o que é aceito pela ciência contemporânea.

A construção do pensamento científico do educador é um reflexo de sua história formativa. É nesse sentido que Krasilchik reafirma o que a concepção de escola, ensino e aprendizagem, que o professor defende, mesmo de forma inconsciente, acaba influenciando a forma como ele ensina Ciências.

Também devemos, ainda, reforçar o conceito de alfabetização científica visto que este termo que foi citado anteriormente e precisa de maior clareza no seu significado. Uma referência no assunto é Paul Hurd, que escreveu um livro, *“Science Literacy: Its Meaning for American Schools”*, publicado em 1958. Ele começou a desenvolver pesquisas na área até a publicação de seu artigo mais significativo para a nossa análise, *“Scientific Literacy: New Minds for a Changing World”*, de 1998.

Os trabalhos de Hurd foram analisados por Sasseron e Carvalho (2011). Nesse trabalho vemos um histórico desse processo citado pela primeira vez por Bacon em 1620, em que ele alegava a necessidade de fazer com que as pessoas fossem preparadas intelectualmente para o bom uso de suas faculdades intelectuais, o que, segundo ele, se dá por meio de conhecimentos sobre as ciências.

No mesmo trabalho, temos a citação de Thomas Jefferson que, em 1798, ocupando o cargo de vice-presidente dos Estados Unidos da América, reivindica que as ciências fossem ensinadas nas escolas, qualquer que seja o nível de ensino oferecido.

Sasseron e Carvalho (2011, p. 7) afirmam:

Corroborando esta afirmação, é importante mencionar que, nesta época em que vivemos, repleta de inovações tecnológicas contribuindo para nosso bem-estar e saúde, e em que os conhecimentos científicos podem, mais do que nunca, tornarem-se bens de consumo, os estudos sobre a natureza e os seres vivos cada vez mais são realizados por grupos de pesquisa e são analisados por áreas de conhecimento distintas. Nesse sentido, Hurd destaca que as pesquisas científicas têm hoje um caráter amplamente social podendo mesmo envolver profissionais especialistas em diversas disciplinas. Assim sendo, as relações entre as Ciências, as Tecnologias e a Sociedade tornaram-se mais fortes.

É amplamente trabalhado pelas autoras, que mostram preocupação, que as aulas de ciências ensinem: os conceitos, leis e teorias científicas; os processos e métodos por meio dos quais esses conhecimentos são construídos; além de trabalharem, com os alunos, as aplicações das ciências, revelando as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

O ensino de ciências, como um ponto particular do conhecimento humano, tem o dever de proporcionar ao aluno uma capacidade crítica e analítica tendo o pensamento científico como fundo desse processo. Ressalta-se que a capacidade de ler e escrever pressupõe alicerces básicos da alfabetização científica.

Dois autores americanos, Norris e Phillips (2003), afirmam que sem textos a construção de conhecimentos científicos não seria possível. Eles entendem que é necessário que os alunos leiam muito e que leiam textos de caráter científico. Eles ainda ressaltam para o fato de que um texto escrito, para ser compreendido, é interpretado pelo leitor. O leitor deve questionar, criticar e interpretar o que lê. Este ponto permite um aprendizado crescente na área de ciências.

Seria válido também lembrar que a Associação de Professores de Ciências dos Estados Unidos, do inglês *National Science Teacher Association* (NSTA), diz que uma pessoa alfabetizada científica e tecnologicamente:

- Utiliza os conceitos científicos é capaz de integrar valores e sabe tomar decisões responsáveis no dia a dia;

- Compreende que a sociedade exerce controle sobre as ciências e sobre as tecnologias, bem como as ciências e as tecnologias refletem, por sua vez, a sociedade;
- Compreende que a sociedade exerce controle sobre as ciências e sobre as tecnologias por meio do viés das subvenções que a elas concede;
- Reconhece também os limites da utilidade das ciências e das tecnologias para o progresso do bem-estar humano;
- Conhece os principais conceitos, hipóteses e teorias científicas e é capaz de aplicá-los;
- Aprecia as ciências e as tecnologias através da estimulação intelectual que elas suscitam;
- Compreende que a produção dos saberes científicos depende, ao mesmo tempo, de processos de pesquisas e de conceitos teóricos;
- Faz a distinção entre os resultados científicos e a opinião pessoal;
- Reconhece a origem da ciência e compreende que o saber científico é provisório, e sujeito a mudanças a depender do acúmulo de resultados;
- Compreende as aplicações das tecnologias e as decisões implicadas nestas utilizações;
- Possui, suficientes, saber e experiência, para apreciar o valor da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico;
- Extrai da formação científica uma visão global de mundo mais rica e interessante;
- Conhece as fontes válidas de informação científica e tecnológica e recorre a elas quando diante de situações de tomada de decisões;
- Possui certa compreensão da maneira como as ciências e as tecnologias foram produzidas ao longo da história. (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 9-12)

Sobre essa perspectiva Sasseron e Carvalho (2011, p.17) apontam que a construção desse pensamento está apoiada em três eixos estruturantes:

- I - Compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais;
- II - Compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática;
- III - Entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente.

Sasseron e Carvalho (2011, p. 17) afirmam ainda que:

Em nossa concepção, as propostas didáticas que surgirem respeitando esses três eixos devem ser capazes de promover o início da Alfabetização Científica, pois terão criado oportunidades para trabalhar problemas envolvendo a sociedade e o ambiente, discutindo, concomitantemente, os fenômenos do mundo natural associados, a construção do entendimento sobre esses fenômenos e os empreendimentos gerados a partir de tal conhecimento.

No ensino de Biologia, a relação do professor com o aluno e sua comunicação tem características peculiares. Em alguns casos, há uma compreensão clara dos objetivos e propostas apresentados. Em outros momentos, observamos uma apatia e um desinteresse na assimilação de informação. Para Krasilchik (2016, p. 56):

Muitas são as possíveis explicações para essas dificuldades: as diferenças entre professores e alunos são obstáculos para a compreensão de códigos e valores peculiares aos dois grupos; os meios de comunicação de massa limitam a capacidade de expressão dos jovens; os exames vestibulares e as questões de múltipla escolha contribuem para tornar os estudantes incapazes de apresentar pensamentos e pontos de vista de forma lógica e coerente.

Algumas situações devem ser levadas em consideração. A questão da comunicação oral é um destes pontos; falhas nessa comunicação devem ser percebidas pelo docente. Outra questão é a incompreensão do vocabulário; muitas palavras e termos não fazem parte do vernáculo padrão dos alunos e devem ser comentados e explicados para que ocorra a correta compreensão.

O excesso de vocabulário técnico é outro fator que deveria ser levado em consideração pelo docente na preparação e formulação

da aula. O uso adequado da terminologia científica correta é fundamental para a formulação de conceitos. Segundo Schaefer (1979, p. 89) um conceito é formado por três partes:

- a) O Núcleo lógico que é uma assinatura constante, representativa de uma classe de objetos ou eventos;
- b) Associado ao núcleo lógico, há um nome que serve tanto como veículo para comunicação entre indivíduos, como de referência para efeito de memorização pelo próprio indivíduo;
- c) Envolvendo o núcleo lógico e o nome associado, há uma rede compacta de relações que formam a moldura de associações.

É importante observar, também, a relação professor-aluno como fator significativo no ensino de Biologia. Em estudos nas escolas de São Paulo, Krasilchik (2016, p. 16) afirma que “85% do tempo é gasto com preleções feitas pelo professor e 15% do tempo distribuídos por períodos de confusão e silêncio e pela fala dos estudantes”.

Uma forma de se tratar esse ponto é buscar novos métodos de interação e o estabelecimento de propostas que façam com que o aluno assuma uma postura mais ativa no processo de aprendizagem e o professor utilize mais ferramentas audiovisuais, interativas e participativas. Lembrando que um fator que, muitas vezes, é esquecido é que “a participação é sempre um processo traumático porque está ligada, comumente, à cobrança de conhecimentos, obrigando um indivíduo a expor publicamente sua eventual ignorância” (KRASILCHIK, 2016, p. 60).

Nesse sentido, segundo a autora, o professor poderia atuar como um agente moderador e estimulador, produzindo, assim, um ambiente que estimule a confiança e propicie sua participação.

BDTD: o que encontramos

Com esse objetivo, realizamos um levantamento de trabalhos (teses e dissertações) que foram produzidos acerca dos temas “**Pensamento Científico**” e “**Professor de Biologia**” entre os anos

de 2013 até 2017, na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de analisarmos, de maneira geral, os trabalhos mais recentes sobre o tema. Dos 53 trabalhos encontrados somente sete (quadro 1) tratam de assuntos que orbitam os interesses deste trabalho de forma mais estreita. Resumidamente, esses estudos ressaltam os seguintes pontos:

- As dificuldades dos professores de Ciências em lidar com os problemas de aprendizagem de seus alunos na disciplina de Biologia;
- A importância dos currículos dos cursos de licenciatura como ferramenta de formação de professores com pensamento crítico;
- A importância da formação continuada como a garantia do aprimoramento dessas habilidades;
- A prática da formação dos professores definida pelo apego ao pensamento e à metodologia científica.

Quadro 1: Trabalhos levantados por ordem cronológica (2013 a 2017) por ordem alfabética dos autores

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	UNIVERSIDADE ANO DE PUBLICAÇÃO
Ensino por investigação: contribuições de um curso de formação continuada para a prática de professores de Ciências Naturais e Biologia	Paula Bergantin Oliveros	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - 2013 (Dissertação)
Um estudo sobre as crenças de professores de Ciências sobre dificuldades de aprendizagem	Julisse Oker Savi da Silva	Universidade Federal de Santa Catarina - 2014 (Dissertação)
Teoria da aprendizagem significativa: análise de um curso de formação continuada para professores de Biologia	Mary Carneiro Rezende	Universidade Federal do Mato Grosso - 2015 (Dissertação)

A alfabetização científica de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas e sua influência na produção de materiais didáticos	Amanda Muliterno Domingues Lourenço Lima	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - 2016 (Dissertação)
História da ciência: contributos para (re) pensar a formação de professores de Ciências e Biologia	Leandro Vasconcelos Baptista	Universidade Federal de Goiás - 2016 (Dissertação)
A experimentação no ensino de Biologia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação no pensamento teórico	Edna Souza de Almeida Miranda	Universidade Federal de Goiás - 2017 (Dissertação)
Os estudos ciência, tecnologia e sociedade e a prática como componente curricular: tensões, desafios e possibilidades na formação de professores nas Ciências Biológicas	Patrícia Caldeira Tolentino	Universidade Federal de Santa Catarina - 2017 (Tese)

Fonte: Os autores (2021).

Este quadro lista os trabalhos mais interessantes para as investigações pretendidas e nos revela uma carência de estudos relacionados ao ensino de Ciências, especificamente Biologia, fato que nos gera preocupação, mas também, ressalta a certeza de que o presente trabalho certamente contribuirá de forma relevante dentro de seus temas.

A dissertação de mestrado de Paula Bergantin Oliveros, intitulada "**Ensino por investigação: contribuições de um curso de formação continuada para a prática de professores de Ciências Naturais e Biologia**", apresentada em 2013, aponta a ideia da formação continuada como importante contribuição na tentativa de melhorar a prática docente de forma atualizada, incentivando: o raciocínio, as habilidades cognitivas dos alunos, a

cooperação e a compreensão da natureza do trabalho científico, bem como o pensamento nas relações da ciência com a tecnologia, sociedade e ambiente. A autora acompanhou os professores durante e após o curso por meio de entrevistas e observações. A partir da análise dos dados, um material didático de apoio foi produzido com a intenção de promover o ensino por investigação. O produto foi considerado mais proveitoso em comparação aos materiais tradicionais e estimulou uma mudança na postura do docente de forma mais proativa.

Na dissertação "**Um estudo sobre as crenças de professores de Ciências sobre dificuldades de aprendizagem**", apresentada em 2014, Julisse Oker Savi da Silva alerta sobre a comum dificuldade de professores e equipe pedagógica em compreender os problemas de aprendizado nas áreas de Ciências e Matemática, frequentes no âmbito escolar. Nesse cenário, a autora reforça a importância da formação dos professores de Ciências em orientar os docentes a identificar dificuldades no aprendizado. Por meio de uma pesquisa aplicada, descritiva e qualitativa, foi feita uma análise das crenças dos professores sobre o assunto e ficou clara a dificuldade dos docentes em fazer essa avaliação. Nesse contexto, a autora também aponta a falta de preparo dos cursos de graduação em habilitar os futuros docentes a lidar com questões de dificuldade no aprendizado. Tal incapacidade reflete no cotidiano do professor, que se vê apoiado em crenças que determinam seu pensamento, planejamento e ação.

Mary Carneiro Rezende apresentou, em 2015, dissertação intitulada "**Teoria da aprendizagem significativa: análise de um curso de formação continuada para professores de Biologia**" em que demonstra que o ensino de Biologia, muitas vezes, se dá de forma cartesiana e sistemática e que deixa de promover o pensamento crítico nos alunos. O aprendizado superficial dificulta o diálogo entre os conhecimentos científicos e o mundo social. Após análise das práticas de formação continuada, o estudo sugere a implementação da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) para contribuir com essa etapa da profissionalização de professores da

rede pública estadual nos municípios de Barra do Garças e Pontal do Araguaia/MT. Para tal, por meio de pesquisas qualitativas, foi elaborado um Plano Didático com carga horária de 60h. Uma avaliação do produto inferiu que o plano contribui positivamente na mudança das práticas pedagógicas dos docentes pesquisados.

Na dissertação "**A alfabetização científica de estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas e sua influência na produção de materiais didáticos**", Amanda Muliterno Domingues Lourenço Lima apresentou, em 2016, a constatação de um sistema educacional muito focado no currículo e que rende um aprendizado limitador da percepção dos alunos para a diversidade cultural que existe fora dos limites da sala de aula. Os alunos, em resposta, têm maior dificuldade de perceber a escola como um espaço do qual fazem parte, piorando ainda mais o problema da evasão escolar e da reprovação. No contexto do ensino de Ciências, o abismo é ainda mais grave quando se demonstra que a prática transmite uma visão da ciência muito diferente da forma como a ciência formal é realmente construída, que significa possuir um *status* de conhecimento confiável, provado de forma objetiva e metódica. A autora aponta o descompasso entre o que se discute nos cursos de formação de professores e o que é reproduzido de fato pelos docentes no sistema educacional e propõe a Alfabetização Científica como maneira de privilegiar um maior compromisso com o ensino de Ciências e com a formação de professores. Por meio de uma série de entrevistas qualitativas com estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, observou-se que, embora alfabetizados cientificamente, os estudantes não conseguiam transpor essa alfabetização para os materiais didáticos. As concepções anteriores dos alunos influenciam a sua prática docente. A autora sugere a adoção da Alfabetização Científica de forma mais ampla e prolongada para que seja mais efetiva na formação dos futuros professores.

Em "**História da ciência: contributos para (re)pensar a formação de professores de Ciências e Biologia**", dissertação de Leandro Vasconcelos Baptista, apresentada em 2016, é levantado

um questionamento sobre como os conteúdos de história da Ciência e Biologia se inserem na formação inicial dos professores. Analisando o Projeto Político de Curso e os Planos de Ensino de uma série de disciplinas e realizando uma pesquisa com professores formadores, o autor demonstrou o reconhecimento por parte dos professores da importância de inserir os temas de história da Ciência e Biologia. Tal abordagem, no entanto, precisa ser feita de forma que a relação entre formação científica e questões sociais, éticas, tecnológicas e políticas, seja percebida como elemento importante da construção do pensamento científico.

Edna Souza de Almeida Miranda apresentou uma dissertação em 2017 intitulada "**A experimentação no ensino de Biologia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação no pensamento teórico**", na qual, fundamentada na teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental (VYGOTSKY, 2001; 2010; DAVIDOV, 1985; 1988; 1999), explorou a relação entre a experimentação científica em laboratório e a aprendizagem dos conceitos de Biologia, em especial a formação do pensamento teórico dos estudantes. Com o objetivo de analisar como a experimentação científica no ensino de Biologia contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico, foram realizadas: pesquisa bibliográfica sobre a produção do conhecimento a respeito da experimentação científica no ensino da Biologia e a realização de um experimento didático-formativo com alunos do primeiro ano do Ensino Médio. O experimento revelou, ainda que de maneira embrionária, o processo de rompimento com o pensamento empírico e o desenvolvimento de uma forma de pensar mais elaborada e consciente. A organização do ensino da Biologia com a experimentação científica na perspectiva desenvolvimental pode efetivamente conduzir à aprendizagem e ao desenvolvimento dos conceitos biológicos.

Por fim, em 2017, a tese "**Os estudos ciência, tecnologia e sociedade e a prática como componente curricular: tensões, desafios e possibilidades na formação de professores nas Ciências Biológicas**", defendida por Patrícia Caldeira Tolentino,

observa a relação entre os estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade e a prática como componente curricular no contexto da formação inicial dos professores de Ciências Biológicas e defende a inclusão desses temas nos projetos de formação docente. A princípio, a autora apresenta uma análise dessa inserção com base em fontes como: documentos oficiais, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), a produção acadêmica empreendida no período de 2005 a 2015, os projetos político-pedagógico dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades públicas estaduais situadas no Paraná e a singularidade do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Em seguida, realiza entrevistas semiestruturadas com dois docentes formadores e dez licenciandos. A conclusão apresentada sugere que essa interlocução constitui uma abordagem capaz de contribuir para um avanço nos debates relativos à relação teoria e prática, nesse contexto formativo, e para a construção da prática pedagógica crítica e reflexiva pelo futuro professor de Ciências e Biologia.

Considerações finais

O levantamento feito das pesquisas correlatas apontou uma carência de trabalhos relacionados ao ensino de Ciências, especificamente o de Biologia, o que nos gera preocupação, mas também, a convicção de que é uma temática que necessita de mais estudos e aprofundamento. Logo, constatamos, a necessidade de se reafirmar a importância do desenvolvimento do pensamento científico. Pensar cientificamente tem sido, nos últimos tempos, profundamente necessário. Pois em épocas em que afirmações não científicas têm sido profusamente propagandas em mídias sociais e, inclusive, mídias tradicionais, reafirmar conceitos científicos sólidos torna-se uma das principais formas de se combater desigualdades e crendices.

Também constatamos que o desenvolvimento do pensamento científico é algo que precisa ser ensinado e que está presente em todos os segmentos de ensino, ou seja, é uma construção que começa mesmo antes da graduação. Este começar nos mostra que existe um círculo entre o que é aprendido na Educação Básica, o aprimoramento e aprofundamento realizado na graduação e em como essa prática será apresentada na próxima geração de educandos e de educadores, deixando explícito que é de extrema importância a construção de conceitos sólidos ainda na Educação Básica, pois o desenvolvimento de uma postura investigativa é a base para a formação do pensamento crítico científico do aluno. Desta feita, quando este chegar ao curso de graduação, estará mais preparado para desenvolver seu pensamento crítico científico.

Observamos que o número de novos trabalhos é crescente, fornecendo aos educadores uma base de pesquisa e ensino. Quando se constrói na população uma sólida formação conceitual científica, começando na base, isto é, na infância, estamos trazendo para a sociedade um alicerce de pensamento e de comportamento. A academia tem produzido cada vez mais trabalhos nas mais variadas áreas do conhecimento humano.

Por consequência, é urgente que no campo acadêmico novas pesquisas e ensaios ocorram para que a construção dos currículos de cursos superiores, particularmente, dos cursos de ciências biológicas, apresente estratégias para o desenvolvimento de uma forma de pensar ancorada em fundamentos científicos, corroborados por dados e não por percepções empíricas que podem, muitas vezes, partir de um senso comum, mas que não está ancorada em conceitos fundamentais científicos.

Referências

AYALA, Francisco Jose. Biology as autonomous science. **American scientist**, New Haven, v. 56, n. 3, p. 207-221, autumn 1968.

BACON, Francis. *Novum organum*. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

COBB, Paul Anthony. Constructivism in Mathematics and Science Education. **Educational Researcher**, Washington, D.C., v. 23, n. 7, p. 4, out. 1994.

DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. 7. ed. Campinas: Editora Papirus, 2005.

FERRARI, Márcio. Ovide Decroly. Revista Educar para Crescer. Pensadores da Educação. Editora Abril, 2011.

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

FEYERABEND, P. **Contra o Método: esboço de uma teoria anárquica do conhecimento**. Trad. Octanny S. da Mata. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O Método Científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 1986.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2016.

KUHN, Thomas Simons. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

LONGHINI, Iara. Mora. Diferentes contextos do ensino de biologia no Brasil de 1970 a 2010. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v.2, n.6, p. 56-72, set./dez. 2012

MAYR, Ernst. **Desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

METZ, Kathleen Emlen. Reassessment of Development Constraints on Children Science-Instruction. **Review of education Research**, Washington, D.C., v. 65, n. 2, p. 93-127, summer 1995.

NORRIS, Stephen P.; PHILLIPS, Linda M. How Literacy in Its Fundamental Sense is Central to Scientific Literacy. **Science Education**, v. 87, n. 2, p. 224-240, mar. 2003.

SASSERON, Lucia Helena; DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, mar. 2011.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. espec., p. 49-67, nov. 2015.

SCHAEFER, Gerhard. Concept Formation in Biology. **European Journal of Science Education**. UK, 1(1):89-90, 1979.

3. OBSERVATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: UM OLHAR DOS PROFESSORES FORMADOS PELO CURRÍCULO 10A CLASSE + 1 ANO

Rogério Filipe Mário

Anfíbio Zacaria Huo

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Introdução

Vivemos na era da globalização e de um mundo em constantes mudanças, onde a educação faz parte de um dos pilares para o desenvolvimento da sociedade. A formação de professores com qualidade e qualificação necessária torna-se um desafio para os diversos sistemas educativos do mundo. As ações que promovem o desenvolvimento profissional de docentes nas diferentes atividades educativas têm sido uma das respostas que garante a educação de qualidade em todos os níveis de escolaridade.

Para Nivagara (2013), em Moçambique, a formação inicial de professores do ensino básico continua sendo de curta duração, não excedendo o período de um ano, o que não permite que o futuro professor tenha uma formação sólida para o seu exercício profissional. Verifica-se igualmente que os professores formados quando iniciam a sua atuação profissional não têm se beneficiado de um acompanhamento por parte dos professores mais experientes, motivo que faz com que os professores iniciantes trabalhem rodeados de muitas incertezas entre a teoria e a prática. Como agravante, em muitos casos, as reuniões de classe ou de disciplina limitam-se somente nas dosificações das matérias, deixando para o segundo plano a troca de experiências entre professores, tornando assim, o trabalho do professor solitário.

Com isso, a formação inicial não faz mais do que fornecer as bases conceituais e metodológicas para a prática do magistério, e serve de base para o professor continuar a aprender para impulsionar o seu desenvolvimento profissional por meio da confrontação e reflexão da teoria e da prática educativa. O desenvolvimento profissional apresenta-se, como um desafio não só individual (professor), mas também estimulado institucionalmente, através de criação de ambientes que propiciem a aprendizagem ao longo da vida norteadas pelo processo de reflexão, atualização e mudanças de atitudes das práxis educativas.

Assim, essa pesquisa objetivou analisar os processos de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes do ensino básico de Moçambique formados pelo currículo de 10ª classe + 1 ano. Para tal, procurou-se: Identificar as ações de desenvolvimento profissional em que os professores têm participado dentro e fora da escola; descrever as necessidades formativas dos professores e perceber os desafios enfrentados pelos professores do ensino básico no âmbito do seu desenvolvimento profissional. Assim, a pesquisa baseou-se nas seguintes questões: *Como tem sido o processo de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes do ensino básico de Moçambique formados pelo currículo de 10ª classe + 1 ano? Os programas e as atividades de treinamento institucional são percebidos pelos professores como contributos para o seu desenvolvimento profissional?*

Metodologia

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, com um viés de uma pesquisa exploratória. Assim, foi administrado a entrevista semiestruturada como o instrumento de coleta de dados, na qual foi composta por dois blocos: o primeiro que solicita informações pessoais e profissionais do respondente, cujo objetivo foi de captar o perfil dos entrevistados. O segundo bloco foi composto pelas questões referentes ao desenvolvimento profissional do professor.

As entrevistas, conforme apontam Bogdan & Biklen (1994:135), variam quanto ao grau de estruturação, desde as estruturadas até às não estruturadas. No entanto, estes autores referem que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se focar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Neste estudo optou-se pelas entrevistas semiestruturadas por se mostrarem mais adequadas a este contexto, pois permitem uma captação aprofundada das informações pretendidas. As entrevistas foram dirigidas aos professores do ensino básico formados pelo currículo de 10ª classe + 1 ano de formação selecionados alienatoriamente e conduzidas através de um guião com questões gerais (básicas).

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo que segundo Bardin (1977,

p. 30), é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]” que tem por objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada.

O currículo de 10A classe + 1 ano de formação de professores do ensino básico em Moçambique

Segundo Nivagara (2013) em Moçambique, a partir das zonas libertadas durante a luta de libertação nacional, a educação foi definida sempre como uma das principais prioridades da ação política e de governação do país. Neste sentido, a escolarização das massas populares foi assumida como objetivo estratégico, levando a que ocorresse a massificação da educação e, conseqüentemente, um aumento significativo dos índices de escolarização da população.

Com o fim da guerra dos 16 anos em 1992, Moçambique aderiu a vários organismos internacionais, tais como o movimento de educação para todos declarado na conferência de *Jomtien* em 1990, a *UNICEF*, aderência aos objetivos de desenvolvimento do milénio,

esses fatores contribuíram para o alargamento da rede escolar no ensino primário e secundário.

De acordo com Mugime et al., (2019), o aumento da rede escolar teve como consequência imediata a elevação da demanda de professores. Assim, para fazer face à procura, o Ministério de Educação de Moçambique introduziu o curso de 10^a classe + 1 ano de formação de professores para atender alunos da 1^a à 6^a classe/série com idade compreendida entre 6 à 11 anos de idade, equivalente ao Ensino Fundamental I no Brasil, cujo fim último era de formar mais professores em curto espaço de tempo e manter o crescimento da massa salarial, bem como a necessidade de responder aos desafios do milénio.

Agibo & Chicote (2015) sustentam que vários debates de académicos e a sociedade civil a nível nacional, sobre a formação de professores em Moçambique no modelo de 10^a classe +1 de formação, questionam se os professores formados nesse currículo têm respondido com competência técnica e pedagógica a educação dos alunos. Outra questão que suscita debate refere que os formandos quando ingressam no Instituto de Formação de Professores (IFP), uma instituição pública, trazem lacunas em relação ao domínio dos conteúdos leccionados nos níveis anteriores.

Desenvolvimento profissional dos professores

A literatura sobre a formação de professores defende a necessidade de relacionar o desenvolvimento profissional destes com o seu contexto de trabalho. É nesta ótica que Garcia (1999:139), ressalta que a formação de professores deve ser compreendida em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática, nomeadamente, a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os próprios professores. Este posicionamento tem como pressuposto a necessidade de integração dos saberes didáticos e o reconhecimento das contribuições de tais áreas para a formação de professores. O desenvolvimento profissional dos

professores é visto pelo autor como “uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino.”

Resultados e discussão

O questionário da pesquisa foi elaborado pelos autores do estudo e dividido em duas partes, sendo a primeira referente aos dados gerais com objetivo de identificar os sujeitos da pesquisa. Na segunda etapa, reservadas às questões relacionadas com o desenvolvimento profissional.

No que concerne ao perfil dos entrevistados, a maioria são do gênero masculino, todos com nível médio formados inicialmente pelo currículo de 10ª classe +1 ano de formação, com idade compreende-se ao intervalo de 23-30 anos. Esse currículo foi introduzido em 2004 com propósito de acelerar e massificar a formação de professores do ensino básico em Moçambique para atender a demanda de professores formados para a escolarização obrigatória das massas populares. (NIVAGARA, 2013)

Tabela 1: Perfil dos entrevistados

Professores	Gênero	Nível de Formação	Modelo de Formação	Idade
Professor 1	M	Médio	10ª Classe +1 ano	26
Professor 2	M	Médio	10ª Classe +1 ano	28
Professor 3	F	Médio	10ª Classe +1 ano	30
Professor 4	M	Médio	10ª Classe +1 ano	25
Professor 5	M	Médio	10ª Classe +1 ano	24
Professor 6	F	Médio	10ª Classe +1 ano	26
Professor 7	M	Médio	10ª Classe +1 ano	28
Professor 8	M	Médio	10ª Classe +1 ano	23
Professor 9	M	Médio	10ª Classe +1 ano	27
Professor 10	F	Médio	10ª Classe +1 ano	26

Fonte: Autores (2024)

Sobre o desenvolvimento profissional, os entrevistados consideram que se trata de frequentar um curso; aprender continuamente, e ser capacitado para responder satisfatoriamente os desafios do trabalho docente. Nessa lógica, percebe-se que se a formação (em exercício) é uma modalidade de desenvolvimento profissional, a expressão aprender continuamente encerra um significado que ultrapassa os limites de frequentar cursos. Com efeito, a aprendizagem contínua pode ocorrer em diversos contextos e modalidades, incluindo o não formal e o informal.

Assim, o posicionamento da maioria dos professores privilegia a expressão aprendizagem contínua para interpretar o conceito de desenvolvimento profissional, o que coincide com a literatura que serviu de base para esta pesquisa, a qual entende o desenvolvimento profissional dos professores como, nodizer de Fullan (1990) citado por Garcia (1999:138), qualquer atividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou ação em papéis atuais ou futuras.

Porém, o programa de desenvolvimento profissional que está sendo implementado em Moçambique, segundo os entrevistados, visa capacitar os professores em diversas áreas de saber profissional. No dizer dos professores entrevistados relatam que face ao grande déficit de competências de leitura e de escrita dos alunos nas classes iniciais no país, o programa de desenvolvimento profissional passou a dar primazia à capacitação dos professores dessas classes em matéria de alfabetização, letramento e numeracia.

O conceito “capacitação” referido pelos professores, significa na ótica de Prada (1997), proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso. A leitura que se pode fazer desta interpretação é a de que os professores visados carecem de capacidade, ou seja, são incapazes, e que, ao lhes desenvolver essa capacidade, é que eles se tornam capazes. Este termo identifica-se com os modelos tradicionais de formação contínua, pelo que se mostra inapropriado, pois sugere uma concepção mecanicista, instrumental de olhar os professores, ao

não valorizar a sua capacidade reflexiva, que lhe permite lidar com as situações em função do contexto.

No que concerne as ações de desenvolvimento profissional em que os professores têm participado dentro e fora da escola, foi possível aferir que os professores participaram em conferências, seminários de 1 a 2 dias na escola e também nas zonas de influência pedagógica (ZIP) sob a alçada dos Institutos de Formação de Professores e a ministerial. Vislumbra-se que as escolas não possuem programas próprias de desenvolvimento profissional. Com isto, estas ações realizadas por iniciativa ministerial podem não refletir ao conceito de desenvolvimento profissional interpretado pelos professores. Como afirma Hargreaves (1994, apud DAY, 2001:205) salienta que “a maior parte da formação contínua existe sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual. Não surge a partir de necessidades institucionais, nem existe um mecanismo de divulgação dos seus resultados nas escolas”. Ora, a escola, no dizer de Garcia (1999:141), deve ser tomada como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino, o que pressupõe que as atividades de desenvolvimento profissional dos professores sejam planificadas tendo em conta as necessidades destes, bem como os contextos em que trabalham.

Relativamente as necessidades formativas dos professores, segundo os resultados da pesquisa, a maioria dos professores consideram que tem necessidade de melhorarem as suas metodologias de ensino em salas de aulas, elaboração de materiais didáticos usando material local, o bom uso das funções didáticas de uma aula, a relação pedagógica aluno-professor, identificação dos alunos com necessidades educativas especiais e também a aprendizagem da língua local. Adicionalmente, os professores entrevistados afirmam que as necessidades de formação são inferidas do défice de desempenho dos alunos, e não necessariamente da avaliação das habilidades ou do desempenho dos professores. Dito de outro modo, o desenho das atividades de desenvolvimento profissional oferecidas não parte das necessidades

formativas dos professores, mas do insucesso dos alunos e das necessidades das políticas educativas ao mais alto nível.

Um aspeto que chama à atenção é o fato de os entrevistados considerarem desenvolvimento profissional apenas aquelas atividades em que são envolvidos sob a alçada dos Institutos de Formação de Professores e a nível ministerial. Com efeito, nenhum professor entrevistado mencionou o seu envolvimento em outro tipo de atividade de desenvolvimento profissional fora dos que foram elencados, tais como assistência às aulas dos colegas, a reflexão sobre as suas práticas, a investigação, a troca de experiências entre colegas, etc. Esta atitude pode estar relacionada com a ideia de conceber o desenvolvimento profissional como participação em cursos de capacitação. No entanto, Hargreaves (1994, apud DAY, 2001:205) salienta que “a maior parte da formação contínua existe sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual. Não surge a partir de necessidades institucionais, nem existe um mecanismo de divulgação dos seus resultados nas escolas”.

No âmbito do seu desenvolvimento profissional, os professores indicam como desafios, a valorização dos professores mais experientes como acompanhantes dos professores iniciantes e ainda indicam a promoção de atitudes das instituições educacionais em planificar ações de desenvolvimento profissional a partir das necessidades formativas dos professores. Uma posição na qual é colocada por Vigotsky (2007), ao afirmar que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem do plano social para o individual. Nesse processo, os sujeitos mais experientes de uma cultura auxiliam os menos experientes, tornando possível que eles se apropriem das significações culturais. Assim, entende-se que a construção de conhecimentos é uma atividade compartilhada que visa melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Falar em desenvolvimento profissional de professores, é falar de um processo para o qual convergem necessidades tanto ao nível pessoal como profissional e organizacional. Os professores entrevistados percebem o desenvolvimento profissional como sendo aquelas atividades que foram ministradas num determinado local de concentração. Por sua vez, ministério de educação de Moçambique e as ONG's estão preocupados em capacitar os professores, numa perspectiva remediar, pois o objetivo é sanar um problema identificado. As escolas não possuem estratégias sistêmicas de desenvolvimento profissional, para além das dosificações dos conteúdos que devem ser lecionados num determinado espaço de tempo e implementação de alguma atividade trazida de cima. Os professores indicaram como desafios o acompanhamento dos professores mais experientes como guias no desenvolvimento das suas atividades e também a promoção de atitudes de iniciativa local em elaborar programas de desenvolvimento do seu pessoal. Com isso, percebe-se que os professores iniciantes formados pelo currículo 10^a classe +1 ano de formação em Moçambique têm passado por enumeras dificuldades que impactam o processo do seu desenvolvimento profissional. As referidas dificuldades são ocasionadas pela ausência de um programa real elaborado de forma holística, integrado, estruturante e sistemático que visa promover o processo de desenvolvimento profissional dos professores a partir das suas necessidades formativas.

Referências

AGIBO, Manuel; CHICOTE, Lourenco. **Modelos de Formação de professores em Moçambique: Uma análise no processo histórico.** VIII Encontro de Pesquisa, III Congresso Internacional Trabalho docente e processos educativos. Universidade de Uberaba, 22 a 25

de Setembro de 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/64.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

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

BOGDAN, Roben.; BIKEN, Soltran. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

FULLAN, Michael. & HARGREAVES, Andy. **Teacher development and educational change**. American educational research journal. 1992

HARGREAVES, Albert & FULLAN, Morin. Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (Org.)

Understanding Teacher Development. New York: Teachers College Press, 1-19. 1992

GARCIA, Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora. 1999

MUGIME, Julião; MAPEZUANE, Feliciano; COSSA, Jose. & LEITE, Carlinda. **Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017)**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27 (149), 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4250>

NIVAGARA, Daniel. **A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique**. Revista EDUC Amazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente. lapesam/gisrea/ufam/Cnpq/EDUA ISSN 2318-8766 (versão digital). 2006

PRADA, Luís Eduardo Alvorada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

VIGOTSKY Lev. **A formação social da mente**. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes; 200

4. INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: CONTEXTO GERACIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Ana Cristina Amaia Batista Mendes de Souza
João Clemente de Souza Neto

Introdução

O presente trabalho parte de uma reflexão sobre as conjecturas dos trajetos geracionais de vida da infância à juventude em busca de entendimentos das construções histórico-sociais que perpassam as fases de vida dos indivíduos.

Se enfatizam as leis e diretrizes voltadas para a proteção das crianças e dos adolescentes, considerando que a construção histórica e social desses públicos é permeada de questões de ordem civilizatória, na qual as leis de proteção e diretrizes são como marcos de proteção e destaque às atenções necessárias da sociedade para compor processos que facilitem o desenvolvimento e os protejam em suas fases de vida. São igualmente destacadas as políticas públicas delineadas para a atenção das iniciativas de entidades civis que também vieram a colaborar nesse processo.

As definições de adolescência e juventude partem da noção de que se faz necessária uma reflexão que diferencie concepções biológicas de processos sociais, econômicos e sociais que interferem na construção dos processos de desenvolvimento da vida desses indivíduos.

A reflexão sobre a realidade brasileira consiste em um aspecto introdutório que busca discutir, de forma adicional, as influências históricas e culturais no decorrer dos tempos em relação às juventudes com base nas realidades e situações que perpassam a história do Brasil.

A construção desse processo de escrita parte de estudos teóricos e busca destacar, de forma primordial, os direitos humanos, no

sentido de enfatizar, por meio de um processo cronológico, como as pessoas nas fases da infância, da adolescência e da juventude eram reconhecidas e tratadas pela sociedade no decorrer das décadas. A princípio, ainda não havia a ciência das características específicas de cada fase etária, tampouco da necessidade de uma proteção que pudesse garantir o respeito e a qualidade de vida desses indivíduos. Esses fatores demandaram o empenho de inúmeras instituições no âmbito civil, como sindicatos e entidades religiosas, que lutaram bravamente para avaliar o que hoje são os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como as diretrizes definidas no Estatuto da Juventude.

As leis, nessa perspectiva geracional, se fazem necessárias na sociedade por representarem um processo civilizatório que busca garantir o respeito e a valorização da vida de crianças, adolescentes e jovens, considerados como pessoas que desempenham um papel significativo na sociedade, que demandam cuidados específicos e que também necessitam de olhares cuidadosos por meio de iniciativas nas áreas de educação e cultura, iniciativas essas que venham a colaborar para que prossigam suas vidas na fase adulta de forma saudável e respeitada.

Quando se aborda o respeito, também se reforça o olhar necessário para a equidade de gênero e de raça, além do apreço à diversidade, elementos que, a partir dos âmbitos da educação e da cultura, permeiam o universo social no qual esses públicos estão inseridos, considerando que eles são, de forma mais sensível, afetados quando há conflitos relativos a esses aspectos, como a prática do racismo, da misoginia, da homofobia e de todas as formas de discriminação e exclusão que geram e fortalecem as violências e violações dos direitos infantis e juvenis.

As leis dialogam com as demais políticas públicas que visam beneficiar esses públicos em relação ao acesso a uma educação e a recursos de cuidados à saúde de qualidade, à cultura e, no caso das pessoas acima de 14 anos, ao mercado de trabalho.

A construção metodológica considerou reflexões de Ferreira (2006) inspirado na lógica dialética como “um sistema de

pensamento racional que reflete fidedignamente o movimento real das transformações que se passam no mundo exterior” (FERREIRA, 2006, p. 49). Para a autora, o plano objetivo real está sempre conectado com a teoria, as ideias e a reflexão abstrata, o que significa que o pensamento teórico não se concretiza de forma isolada, mas sempre conectado com a prática, de forma a também poder ser aplicado nesse universo da praticidade.

Dessa forma, a aplicabilidade com base na dialética discutida por Ferreira (2006) parte de três aspectos: a gnosiologia, a lógica dialética e a epistemologia. A gnosiologia é definida como a teoria do conhecimento, “o estudo da origem, organização e validade do mundo das ideias enquanto representação de coisas objetivamente reais” (FERREIRA, 2006, p. 52).

Nesse sentido, a organização das ideias foi representada pelo estudo teórico que deu origem ao enfoque geracional, pautado na infância, na adolescência e na juventude; os direitos desses públicos, que partem de um processo civilizatório social para que sejam reconhecidos em seus papéis enquanto cidadãos, em que deve haver o respeito em relação às suas respectivas faixas etárias e aos cuidados que se fazem necessários durante essas fases da vida.

A validação se deu a partir do estudo bibliográfico pautado em leis e diretrizes, somadas que traz o segundo aspecto, que compreende a lógica dialética, se baseou na busca de aplicação dos conhecimentos obtidos nas pesquisas teóricas, considerando a afirmação de Ferreira (2006, p. 53) de que

[...] a lógica dialética que estuda a estrutura e funcionamento dos processos segundo os quais as ideias se relacionam umas às outras em operações mentais. A dialética é a compreensão da totalidade do real, incluindo, portanto, as operações do pensamento.

Portanto, a dialética não trata um pensamento de forma isolada, mas busca um entendimento da realidade em sua totalidade.

Nesse sentido, a partir da metodologia aplicada neste trabalho se considera, para além das operações do pensamento, as relações

com o contexto mais amplo da realidade, ao interconectar os aspectos cronológicos, sociais e de direitos dos sujeitos em suas fases de vida.

O exercício dialético pode ser observado a partir das reflexões bibliográficas a respeito dos temas, pela reflexão sobre eles e o contraponto ou a concordância com a realidade vivida.

O terceiro aspecto da pesquisa teve como base a epistemologia, que, segundo Ferreira (2006, p. 52), “representa a teoria da ciência”. Nesse contexto, procedeu-se à elaboração teórica, e as reflexões partiram da intersecção entre os materiais coletados nos depoimentos escritos concedidos e a bibliografia teórica utilizada.

A partir do exercício dialético, a base epistemológica foi construída, de forma a dar corpo a um trabalho que apresenta reflexões sobre um público específico e as diretrizes de políticas públicas.

Nesse sentido, a bibliografia que abarcou os aspectos conceituais, sociais e culturais da adolescência e da juventude teve como base as reflexões de Ariès (1981), Del Priore (1998; 2022) e, no aspecto geracional, Mannheim (1952), além dos diferentes contextos das juventudes em relação à sociedade e à cultura abordados por Abramo (1997) e Sposito (2003).

As políticas públicas e os direitos das juventudes foram embasados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990a), no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), em documentos da Secretaria Nacional de Juventude e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Infância, adolescência e juventude: contexto geracional e políticas públicas

Tradicionalmente, a formação do conjunto de indivíduos de uma geração é composta em essência pela faixa etária determinada e pelas características biológicas voltadas para o desenvolvimento

do corpo e da mente, aspectos que integram um ciclo de vida que se inicia com o nascimento e termina com a morte.

Segundo Ariès, os olhares para as faixas etárias eram ressignificados no decorrer dos séculos desde os tempos antes de Cristo, nos quais ocorriam variações e evoluções de acordo com as determinações sócio-históricas de cada época.

Ariès (1981) denomina como as “idades da vida” o processo evolutivo de nomenclaturas que referenciavam, no período da Idade Média, as faixas etárias, que variavam entre as terminologias “infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade”, que, embora ocupassem um lugar a partir de abordagens científicas, eram carregadas de equívocos, mas representavam um sentido na época.

O autor destaca que foram adotadas algumas dessas terminologias para marcar certos entendimentos que pertenciam a esses primeiros significados, como “puerilidade ou senilidade” (imaturidade e maturidade); esses significados, porém, não estavam embutidos nos primeiros sentidos dessas palavras. Tratava-se de uma nomenclatura com base erudita, mas que foi incorporada no vocabulário com o tempo, devido à sua utilidade. Assim, essas palavras passaram de uma conceituação fundamentada na ciência para um uso comum e foram inseridas em concepções sociais e culturais construídas e que podem adquirir novos conceitos ao longo da evolução histórica.

Mannheim (1952), em seu texto *The sociological problem of generations*, publicado em Londres no *Essays on the sociology of knowledge*, traduzido no Brasil por Claudio Marcondes, apresenta uma significativa abordagem sobre as questões sociológicas das gerações, considerada uma ferramenta indispensável para que possam ser compreendidos os alicerces em relação aos movimentos sociais e intelectuais.

Para Mannheim, “a situação da geração está baseada na existência de um ritmo biológico na vida humana – os fatores de vida e morte, um período limitado da vida, e o envelhecimento” (MANNHEIM, 1952, p. 71). O autor complementa que os

indivíduos nascidos em um mesmo ano formam uma geração, que é influenciada pelos contextos históricos e sociais.

Mannheim defende a compreensão das gerações a partir de abordagens sociais que não sejam limitadas à Biologia e à Antropologia, sem menosprezar suas importâncias, mas que possam ser integradas ao estudo dos processos históricos e culturais que envolvem uma geração. Considera que os indivíduos estão situados em classes sociais – teoria marxista que posiciona o ser na sociedade pelo seu poder econômico –, ao mesmo tempo em que leva em conta as influências culturais de um povo, de uma nação, em que as heranças culturais passam de geração para geração, embora sejam ressignificadas, pois “a medida pela qual os problemas das gerações mais jovens se refletem sobre a mais velha se torna maior, proporcionalmente, ao aumento do dinamismo na sociedade” (MANNHEIM, 1952, p. 84).

A dinâmica social fortalecida proporciona às gerações mais velhas maiores compreensões e receptividade às gerações mais jovens, considerando que a plasticidade mental adquirida por meio das experiências de vida pelas gerações mais antigas pode se adaptar de forma mais flexível em relação a determinadas camadas das gerações mais jovens. Tal adaptação acontece de modo mais acentuado se comparado ao que ocorre com as gerações intermediárias antes da velhice, que ainda não renunciam às suas abordagens originais (MANNHEIM, 1952). O autor complementa:

[...] a contínua mudança nas condições objetivas tem sua contrapartida em uma contínua mudança nas novas gerações seguintes, que são as primeiras a incorporar as mudanças em seu sistema de comportamento. À medida que o ritmo de mudança se torna mais rápido, modificações cada vez menores são experienciadas pelas pessoas mais jovens como sendo significativas, e cada vez mais *nuances* intermediárias de novos impulsos se intercalam entre o sistema de reorientação mais velho e o mais novo (MANNHEIM, 1952, p. 84).

Essa reflexão alerta para a necessidade de uma maior compreensão entre as gerações em meio às mudanças aceleradas da sociedade. Isso pode ser exemplificado com as bruscas

mudanças que a pandemia de COVID-19 ocasionou no sistema escolar, quando professores mais voltados para o contexto analógico tiveram maiores dificuldades de adaptabilidade, enquanto a geração mais jovem teve mais facilidade, por majoritariamente já ter nascido em um contexto digital mais avançado. Além disso, o acesso a equipamentos e redes não foi igualitário a todas as pessoas, prejudicando sobretudo as populações de estudantes mais carentes. Nesse contexto, vale recordar do que afirma Mannheim sobre o acesso de certas gerações aos processos de mudança e avanço ser determinado pela classe, de forma a considerarmos que, a partir das diferentes realidades e acessos econômicos, os seres de uma mesma geração podem ter distintas experiências dentro de uma mesma conjuntura de avanço e tendências sociais.

Adolescência e juventude

León (2005) conceitua adolescência e juventude como elementos de uma constituição a partir de contextos históricos e sociais que se modificam no âmbito da história e da sociedade marcadas por diferentes épocas.

Assim como todas as fases da vida, a infância, a adolescência e a juventude também consistem em passagens etárias com características biológicas semelhantes e relacionadas ao desenvolvimento psicológico e corporal. O que caracteriza essa fase é o percurso a caminho da vida adulta; porém, adolescência e juventude são períodos que estão imbricados.

Segundo o Dicionário Michaelis, a adolescência integra o período do desenvolvimento humano que se dá entre a puberdade e a idade adulta. Tal período é marcado pelas mudanças físicas, como o rápido crescimento, a maturação sexual e as transformações psicológicas.

De forma a disciplinar processos, a responsabilidade de análise da adolescência tem sido direcionada ao campo da Psicologia, considerando como abordagem analítica a psicologia

geral, “a psicologia social, clínica e educacional, o que não ocorre com tanta frequência nas ciências sociais [...]. Neste sentido, as análises acabam por se sobrepor de acordo com os enfoques que são empregados” (LEÓN, 2005, p. 11).

A partir das reflexões realizadas, nota-se que o período da adolescência é caracterizado pela saída da infância e por uma maior cobrança social dos indivíduos, como por mais autonomia, sinalizando aos adolescentes que eles não estão mais na fase da infância, ao mesmo tempo, porém, em que não há uma estrutura física e mental para a maioridade.

Nesse sentido, percebe-se a delicadeza que se apresenta na fase da adolescência, que integra concomitantemente a mudança do corpo, o desmembramento da infância e um percurso a caminho de uma fase social a ser reconhecida como a adulta, fase essa que social e legislativamente emancipa o cidadão.

Dessa forma, as fases entre o final da infância e a chegada da adolescência, o que antecede a maioridade reconhecida na juventude, dialogam entre si, sendo que fatores não bem trabalhados nas fases anteriores se sobrepõem e interferem na fase seguinte, de modo a comprometer a vida de adolescentes e jovens.

Refletindo especificamente sobre a juventude, de acordo com o Dicionário Eletrônico Michaelis, a palavra traz abordagens relacionadas a uma determinada fase da vida, ao período da mocidade que apresenta vigor e frescor, ou seja, “período da vida de uma pessoa entre a infância e a idade adulta; *juventa*, mocidade. A gente moça, a população jovem; mocidade. Qualidade do que é jovem, do que apresenta viço e frescor; mocidade” (MICHAELIS, 2022, *online*). E, no contexto biológico, a mesma palavra se refere a “animal ou planta que ainda não atingiu seu desenvolvimento completo” (MICHAELIS, 2022, *online*).

No que se diz respeito à etimologia da palavra, ela vem do latim *Juventus*. E do grego se refere a uma palavra herdada para “juventude”, que a partir do protoindo-europeu representa “juventude, vigor” (KURY, 2009).

No sentido mitológico, segundo o *Dicionário Etimológico da Mitologia Grega* (2013), o termo se harmoniza com o nome Hebe, que vem da palavra que denota “juventude” e que significa o “auge da vida”. E *Juventus* também constitui “juventude”, como um dos derivados de “juvenil”.

Conta a lenda mitológica que Hebe foi a personificação da juventude, sendo que na mansão dos deuses servia o néctar aos imortais. Também se divertia ao som da lira de Apolo, com as Deusas e as Horas. Se casou com Hércules e simbolizou ao seu filho Alcmena o acesso à eterna juventude (KURY, 2009).

Juventude diz respeito a corpo, mente e espírito de forma integrada, assim como todo ser humano. O que diferencia a pessoa jovem nesse contexto é a faixa etária, que, no Brasil, de acordo com o Estatuto da Juventude é dos 15 aos 29 anos (BRASIL, 2013).

Partindo da conjuntura histórica, de acordo com Del Priore (2022), o século XX trouxe a visibilidade e a noção de que a juventude sempre existiu no Brasil e que permaneceria de forma eterna. Porém, deve-se atentar ao fato de que “a juventude é uma idade social e historicamente determinada, condicionada por fatores evolutivos e condição social de cada jovem. Ela é também um dado biológico que transcende, vertical e horizontalmente, épocas e culturas” (DEL PRIORE, 2022, p. 7).

Nesse contexto temporal, biológico, social e cultural, faz sentido transcender para além da idade e considerar mais de uma juventude: as juventudes, que partem de distintos modos e condições de vida. Ao traçar um olhar para as juventudes brasileiras, principia-se por uma complexa reflexão que tem como base as diversas e desiguais realidades econômicas, sociais e culturais que vive esse público no Brasil.

Também são abordadas as questões geracionais que identificam a juventude como um período de descobertas e intensas mudanças, que requerem um auxílio e uma escuta que possa compreender os indivíduos que se encontram em busca de autonomia e reconhecimento.

A formação de um conceito de juventudes tem que ser cuidadosamente refletida, de forma a estabelecer entendimentos sobre uma fase de vida na qual esses indivíduos estão situados na sociedade, sempre de modo a considerá-los como seres de direitos e protagonistas.

De acordo com Bourdieu (1978), “as classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar¹” (BOURDIEU, 1978, p. 1).

Para o sociólogo francês, tanto a juventude como a velhice são construídas socialmente a partir de uma luta entre gerações, e as relações “entre a idade social e a idade biológica são muito complexas” (BOURDIEU, 1978, p. 2).

Nos dias de hoje, acontece um avanço, no qual há uma distância muito grande entre a primeira infância e a velhice, pois diversos fatores sociais, além dos biológicos, são colocados em pauta, diante da elaboração de olhares específicos para cada fase de desenvolvimento, suas peculiaridades e necessidades.

No Brasil, o Marco Legal da Primeira Infância (2016) contempla os bebês e as crianças de até 6 anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) tem uma abrangência que concebe a infância até os 12 anos de idade e a adolescência até os 18 anos, podendo as determinações desse documento dar cobertura de proteção e assistência para jovens até os 21 anos de idade, considerando a situação de vulnerabilidade social em que esses podem se encontrar nesse momento de suas vidas. O Estatuto da Juventude abarca a faixa etária dos adolescentes (a partir dos 15 anos) aos jovens adultos (dos 18 aos 29 anos). Assim se forma a determinação etária das infâncias, adolescências e juventudes no nosso país.

¹ Entrevista a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Association de Ages, 1978. 9p. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e-apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

A juventude é uma categoria em constante processo de transformação de acordo com o contexto histórico em que é interpretada, e o universo dos jovens compreende o mesmo período cronológico da vida; portanto, cada juventude apresenta características e necessidades próprias, e assim os jovens constroem suas diversas identidades (SPOSITO; CARRANO, 2003).

De acordo com a publicação *Plano Juventude Viva: um levantamento histórico*, publicado em 2018 pela Secretaria Nacional da Juventude, a juventude

[...] é uma construção social, histórica, cultural e relacional. E, como tal, seu conceito é derivado de referenciais sociológicos, biológicos, psicológicos, sociais, econômicos e culturais, associado ao objetivo que se pretende alcançar. Por isso o termo pode associar-se a realidades muito diferentes, relacionadas às diversas formas de estar no mundo, às vivências e às formas de relacionar-se consigo mesmo e com a sociedade. Tais capacidades estão diretamente relacionadas às atuais possibilidades da pessoa jovem em exercitar o seu estilo de vida, escolhido com base em suas próprias decisões, aceitando ou construindo seus próprios valores (BRASIL, 2018, p. 14).

O referido documento também menciona a definição de juventude a partir da Política Nacional de Juventude, na qual ser jovem

[...] é estar imerso – por opção ou por origem – em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Daí a importância do reconhecimento da existência de diversas juventudes no país, compondo um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas no sentido de se promover os direitos dos/das jovens (BRASIL, 2006, p. 5).

Tal definição evidencia a diversidade presente nas juventudes e a necessidade de reconhecimento das diferenças, além de reforçar as reflexões de Mannheim (1952), que situa cada geração dentro de um momento histórico, social e cultural com influências do meio em que os indivíduos pertencentes a essa geração estão inseridos.

As reflexões avançam, na medida em que não deixam de considerar que indivíduos de mesma faixa etária têm uma classificação plural, como no caso das juventudes, que são

influenciadas pelas diferentes configurações a respeito de se situar e estar no mundo, que dão origem ao conceito de juventudes.

Regina Novaes, estudiosa dos aspectos das juventudes brasileiras, em seu texto *Juventudes e participação social: apontamentos sobre a reinvenção política*, destaca:

Certamente é válido começar definindo o que se entende por “juventude”. Biologicamente, o jovem é aquele que, em tese, está mais longe da morte. Biologicamente mais predisposto à vida, tem gosto pela aventura, tem maior curiosidade pelo novo. Em consequência, tem um lado mais propenso ao revolucionário. Entretanto, se pensarmos mais um pouco nos aspectos históricos e temporais, perceberemos que existem várias Juventudes que convivem num mesmo tempo, no mesmo espaço social. Isto é, quando falamos de juventude, muitas vezes o fazemos como se houvesse um ciclo natural e universal da vida. Fala-se como em todas as sociedades as etapas da vida. Porém, além do fato de a ideia de “etapas da vida” ser a produção de um processo histórico, há diferenças entre os jovens que são contemporâneos e vivem em uma mesma sociedade (NOVAES, 2002, p. 46-47).

Nesse sentido, a autora apresenta uma reflexão acerca do conceito restrito de juventude enquanto uma fase vigorosa, com seres distantes da morte, de caráter revolucionário e predispostos biologicamente às aventuras e às descobertas, o que ela critica, por representar um olhar limitado para as fases da vida, reduzindo o conceito de “juventude” a uma forma vazia.

As juventudes de hoje no Brasil não podem ser definidas como uma faixa etária distante da morte, uma vez que milhares de jovens negros e da população LGBTQIAP+ têm expectativas de vida inferiores aos 30 anos.

As reflexões da autora também chamam atenção, assim como as de Mannheim (1952), para estender o olhar para uma consideração plural de juventudes, pois elas estão inseridas em diferentes contextos históricos e sociais, construindo seu processo histórico.

Prosseguindo suas reflexões, Novaes propõe que, entre os jovens brasileiros, há diferenças muito importantes em decorrência do pertencimento a classes sociais distintas, das relações de gênero,

de estilos de vida, do local que habita. A concepção de classe surge novamente. Mannheim, com base em Marx, situa os indivíduos das gerações em classes de acordo com o poder econômico e o lugar social, e Novaes amplia essa ideia para as outras relações concernentes à época atual (NOVAES, 2002).

Assim como Ariès (1981), Novaes (2002) define “etapas da vida” como uma questão de disputas sociais. Um indivíduo jovem, por exemplo, pode ser associado à falta de maturidade para algo, à ausência de poder, ou, ao contrário, pode-se reconhecer a presença de maturidade somente para que esse sujeito adentre no mercado de trabalho, sem enfatizar suas potencialidades.

Destaca-se ainda, nesta reflexão, que os períodos da adolescência e da juventude são consonantes, mas se diferenciam por aspectos psicológicos e biológicos e pelo reconhecimento da maioridade a partir dos 18 anos, o que designa o jovem para a vida adulta, enquanto o adolescente ainda não tem essa autonomia.

De forma majoritária, as abordagens tanto de estudiosos como de instituições reconhecem a diversidade das juventudes a partir de contextos sociais, econômicos e culturais e frisam a necessidade de considerar os jovens como sujeitos de direitos.

Nesse sentido, é importante ter a consciência de que os jovens estão em uma fase de transição na vida, fase essa que vem carregada de inúmeros desafios; assim, eles buscam um rumo para a vida adulta e requerem o cuidado e o respeito da sociedade.

Políticas públicas de proteção: da infância à adolescência

As políticas de proteção antecedem ao reconhecimento das questões sensíveis e vulneráveis em relação à sociedade e aos povos; assim, originam os processos do direito que fundamentam os amparos e a necessidade de cumprimento de regras sociais.

Quanto às infâncias e adolescências, o que antecede ao reconhecimento de direitos é a própria ciência social sobre a existência de pessoas que passam por fases da vida, nas quais o desenvolvimento e as transformações físicas, psicológicas e

biológicas se encontram concentrados; assim é fundamental que haja proteção e respeito a necessidades específicas, além de reconhecimento como seres sociais, atuantes em suas gerações.

Segundo Bobbio, “não há direito sem obrigação; e não há nem direito nem obrigação sem uma norma de conduta” (BOBBIO, 2004, p. 10). Porém, o reconhecimento de direitos e de especificidades humanas não foi harmonioso no decorrer dos séculos, e esses direitos continuam passando por inúmeras mudanças conforme acontecem as transformações sociais e surgem as demandas de proteção e de necessidade de reconhecimento e respeito.

Um exemplo dessa desarmonia é o surgimento da Liga das Nações², em 1919, durante o final da Primeira Guerra Mundial, como uma forma de organização para que os países pudessem discutir estratégias de paz e evitar a guerra.

Na Liga das Nações surge no âmbito mundial em 1924 o reconhecimento e a adição da Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, concebida por Eglantyne Jebb, a fundadora do fundo Save the Children³. Essa declaração determinava que “todas as pessoas devem às crianças: meios para seu desenvolvimento; ajuda especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e assistência; liberdade econômica e proteção contra exploração; e

² A Liga das Nações foi uma organização internacional criada em abril de 1919, quando a Conferência de Paz de Paris adotou seu pacto fundador, posteriormente inscrito em todos os tratados de paz (LIGA..., c2020, *online*).

³ A primeira associação Save the Children foi criada em Londres, em maio de 1919, por Eglantyne Jebb e sua irmã Dorothy Buxton. Chocadas diante das consequências da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, ambas decidiram criar uma poderosa organização internacional com ramificações nos lugares mais remotos do planeta, voltada à melhoria das condições de vida das crianças. No ano seguinte, foi fundada a união internacional, que se colocou na vanguarda da luta pelos direitos da infância no mundo ao elaborar a Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela Sociedade das Nações, em 1924, que foi a base da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada pela Assembleia Geral da ONU. Durante a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial, Save the Children continuou suas atividades, particularmente graças às organizações dos países neutros (SAVE..., [2021]).

uma educação que instigue consciência e dever social” (LIGA..., c2020, *online*).

Pouco mais de uma década após o reconhecimento na Liga das Nações da Declaração dos Direitos da Criança, entre os anos de 1936 e 1945 corre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, eventos que, além de ferir diversas faixas etárias, marcou com ênfase a morte de milhares de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas, em 1948, “concebida em um período pós-guerra, em que as sociedades em várias partes do mundo buscavam a sua reconstrução” (SOUZA, 2021, p. 35). A declaração reconhece as crianças como sujeitos de direitos, junto da maternidade, e, em seu artigo 25, parágrafo 2º, afirma que: “A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social”. O parágrafo orienta para mães e crianças o direito a proteção e “cuidados e assistências especiais” (SOUZA, 2021).

No ano de 1959, é instituída a Declaração dos Direitos da Criança, acolhida pela Assembleia Geral das Nações Unidas e formada por dez artigos, cuja redação teve como base a Declaração de Genebra de 1924. O documento foi direcionado a todas as nações, e as suas bases estão inseridas nos documentos de organizações de vários países, como a sua ratificação na Constituição Brasileira de 1988. A declaração preconiza que:

[...] esta Declaração dos Direitos da Criança, visando que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas (DECLARAÇÃO, 1959).

No dia 20 de novembro de 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança, com 54 artigos, foi adotada pela Assembleia Geral das

Nações Unidas e reconhecida como um êxito histórico dos direitos humanos, com adoção por 196 países. O dia 20 de novembro passa, então, a ser considerado o Dia Mundial da Criança.

De acordo com Florence Bauer, representante do UNICEF no Brasil, a Convenção sobre os Direitos da Criança consiste na concordata mais aceita na história da humanidade, além de apresentar uma abrangência ampla de instrumentos legalizados que contam a favor da proteção das crianças (REIS *et al.*, 2019, p. 7).

A convenção complementa os princípios da Declaração dos Direitos da Criança e propõe uma conceituação ampla da criança, que é reconhecida como sujeito de direitos na sociedade. Além disso, estabelece diretrizes que possam assegurar a proteção dos direitos das infâncias.

O Brasil reconheceu a Convenção sobre os Direitos da Criança e a promulgou em 21 de novembro de 1990, como integrante da Constituição Federal, por meio do Decreto n. 99.710 (BRASIL, 1990b).

Antes dessa ratificação constitucional, no Brasil o cenário de reconhecimento de direitos marca que as conquistas de políticas públicas para a população, de forma geral, partiram de fortes empenhos e militâncias para as devidas efetivações; em relação às infâncias e juventudes, não aconteceu de forma diferente.

Graciani (2001) apresenta uma abordagem sobre a história das lutas em benefício das crianças no Brasil. Segundo a autora, elas tiveram a sua origem em iniciativas da sociedade civil por meio de esforços constantes até a adoção de políticas de governo que olhassem para esse público. Na época colonial, entre os séculos XVI e XVII, “os trabalhos com as crianças eram realizados pela Companhia de Jesus a partir da sua proposta catequética, fazendo-se reuniões com os órfãos para ensinar a ler, a escrever e a se evangelizar (aprender bons costumes), nas denominadas *Casa dos Muchachos*” (GRACIANI, 2001, p. 256)

Conforme mencionado por Lima e Venâncio (1998, p. 66-67), o Brasil foi marcado pelo abandono de crianças nas ruas desde o século XVII, e, como consequência, o governo da época, na

Capitania do Rio de Janeiro, era sobrecarregado com altos custos. Como forma de resolver o problema, foi fundada a Roda dos Expostos na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, com inspiração nas tradições de Portugal. A roda acolhia as crianças e as encaminhava às criadeiras pagas pela Santa Casa, que prestavam cuidados nos primeiros meses de vida e depois enviavam as crianças para adoção ou para o Arsenal da Marinha.

De acordo com Graciani (2001, p. 257), não houve no Brasil iniciativas públicas que olhassem para a chamada “infância desvalida”, sem proteção, durante os primeiros quatro séculos que formaram a história. Todas as iniciativas partiram em primeiro lugar das instituições religiosas, entre as quais as igrejas, as Santas Casas de Misericórdia, as congregações e as irmandades.

Naquela época, a criança não era vista como indivíduo a ser protegido e com demanda de cuidados, e as necessidades de proteção e cuidado em relação às crianças vulneráveis, majoritariamente as crianças negras, eram denominadas como a “questão do menor” (GRACIANI, 2001).

A promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871 é considerada historicamente como a primeira ação governamental de proteção à criança, e determinava que:

A escrava, durante a prenhez e passado o terceiro mês, não será obrigada a serviços violentos e aturados; no oitavo mês só será ocupada em casa, depois do parto terá um mês de convalescença e, passado este, durante um ano, não trabalhará longe da cria (SECRETARIA..., 2021, *online*).

Nesse período, inicia-se um grande problema social no contexto das infâncias no Brasil, pois não se assegurava a essas crianças nenhum dever de proteção e cuidado, uma vez que as suas mães já viviam em situações precárias, e também assim viviam os seus filhos e filhas quando nasciam, o que não demonstra uma eficácia da referida lei. A esse respeito, Lima e Venâncio assinalam que:

Ao lado da denúncia da perpetuação de fato de sua condição de escrava, destacou-se o prognóstico do número de abandonos dos filhos de suas

cativas, por parte dos senhores. E verificamos que, ao menos no Rio de Janeiro, esse prognóstico se cumpriu, renunciando o trágico futuro que esperava a criança negra no Brasil. Hoje, há mais de cem anos de Abolição, convivemos com cerca de 12 milhões de crianças abandonadas nos centros urbanos do país, das quais a maioria absoluta é de origem negra (LIMA; VENÂNCIO, 1998, p. 73).

Esse período da história foi um dos fatores significativos que contribuíram para a consolidação do “racismo estrutural”, que reforça as desigualdades sociais e econômicas pautadas na raça. Essa é uma consequência do longo processo desumanizado do tráfico de pessoas para serem escravizadas no Brasil, que veio a gerar a marginalização e a luta permanente por dignidade e respeito pela população negra, “em uma sociedade conturbada economicamente e culturalmente, que dá continuidade e fortalecimento ao preconceito racial que mata e que discrimina inúmeros e inúmeras jovens negros e negras até os dias de hoje” (SOUZA, 2021, p. 28).

Considerando tais fatores, de acordo com Graciani (2001), a partir do século XIX, na época do Brasil República, o olhar para a criança desprotegida era identificado como um “problema social” e que, portanto, deveria ser tratado pela polícia. O intenso aumento de crianças nas ruas foi acentuado com a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, em uma época marcada pelo aumento da migração europeia para o Brasil, já que os fazendeiros, recusando-se a pagar pelos serviços de seus antigos escravos, preferiram trazer trabalhadores europeus brancos. O fato de haver uma grande quantidade de crianças abandonadas nas ruas era criticado de forma acirrada nos jornais da época.

No final do século XIX, o Brasil se encontra com uma precária estrutura social, econômica e cultural, em meio aos processos de marginalização da população negra e a milhares de crianças e jovens abandonados nas ruas. Nesse período, surge o Código Republicano de 1890, que foi visto como “um marco na legislação”, no qual se menciona um suposto olhar para a criança.

O código determinava que as crianças e os adolescentes entre 9 e 14 anos fossem designados para avaliação judicial e para análises da responsabilidade penal, caso se envolvessem em ações consideradas crimes na época. O código também determinava que menores de 9 anos não poderiam ser responsabilizados penalmente.

Para agravar a situação, na época, as crianças e os adolescentes considerados infratores tinham seu nome e sua idade expostos nos jornais impressos e nos noticiários, fator que reforçava ainda mais a exclusão social, conforme assinala Lodoño:

[...] a partir do século XIX e começo do século XX a palavra *menor* aparecia frequentemente no vocabulário jurídico brasileiro. Antes desta época o uso da palavra não era tão comum e tinha significado restrito. A partir de 1920, até hoje em dia, a palavra passou a referir e indicar a criança em relação à situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem (LODOÑO, 1998, p. 129).

Os registros históricos desse período ressaltam o percurso doloroso que esses indivíduos percorriam ao viver às margens da sociedade, sem esperança e possibilidades de alcançarem uma vida com segurança e dignidade.

Ao mesmo tempo em que essa situação acontecia, também cresciam as concepções de instituições de assistência voltadas para o atendimento de crianças órfãs e abandonadas. As crianças consideradas delinquentes eram encaminhadas para as instituições da Igreja Católica que desenvolviam práticas educativas com foco no ensino moral e na preparação para o trabalho (GRACIANI, 2001).

Na primeira década dos anos 1900, os sindicatos e as entidades passaram a pressionar o Estado para a criação de políticas públicas direcionadas para as crianças abandonadas e exploradas como mão de obra nas fábricas e lavouras.

De acordo com Graciani (2001), no ano de 1920 é criado o 1º Juizado de Menores no Brasil, e as políticas públicas passam a autorizar a criação de serviços assistenciais para a criança em

situação de abandono e àquelas denominadas na época como delinquentes.

Segundo Lima e Venâncio (1998, p. 9), o intervalo da história do Brasil compreendido entre o período colonial e o republicano dos anos 1930 consolida a criança como ausente na história – fato que se estendia a um contexto mundial, marcado pela Revolução Industrial, na qual as crianças trabalhavam ao lado de adultos em condições inseguras e de insalubridade.

Em 1927, é consolidada no Brasil, pelo Decreto n. 17.943-A, no dia 12 de outubro desse ano, a Lei de Assistência e Proteção aos Menores, conhecida como o Código de Menores, que determina a maioridade penal aos 18 anos e que é vista como uma forma de proteção às crianças e aos adolescentes ao não os responsabilizar criminalmente.

No ano de 1964, foi criada, pelo governo federal, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), cujo objetivo era coordenar instituições estaduais que atuavam com a proteção de crianças e adolescentes; essa fundação veio a substituir o Serviço de Assistência a Menores (SAM), criado em 1941.

Acerca desse contexto histórico:

No ano de 1979, no Brasil, é decretado um novo Código de Menores, criado em meio ao regime político militar, e que trazia o princípio de proteção integral da criança. Destaco neste contexto, a partir da abordagem da professora Dr^a. Lucineia Rosa dos Santos⁴, que o termo “menor” integrou os processos de discriminação racial contra as crianças negras; este termo sempre era dirigido, principalmente, aos meninos considerados infratores, repreendidos e encaminhados, no caso do estado de São Paulo, para a extinta Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), fundada em 1976; e desde 2006 Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA). Estas crianças eram, na maioria, vítimas de inúmeras situações de vulnerabilidade, e as marcas de seu sofrimento são oriundas e marcadas desde os tempos da escravidão. Neste sentido, se declara que estes

⁴ Grande referência na área de Direitos Humanos no Brasil, durante a sua participação em uma *live* realizada na programação *online* do Sesc São Paulo, com o tema “30 anos do ECA: Perspectivas para as Infâncias e Adolescências”, realizada em 15 de julho de 2020 (IDEIAS..., 2020, *online*).

dois primeiros códigos se referiam às crianças vulnerabilizadas, na sua maioria negras, como marginais⁵ (SOUZA, 2021, p. 31).

Houve muitas lutas no Brasil para que o reconhecimento de direitos e a não punição de crianças e adolescentes vigorassem como política de proteção. Houve muitos movimentos, conforme mencionado no decorrer deste texto, a partir das reflexões de Graciani (2001).

Em meio a esses percursos históricos, um processo de evolução após essas lutas se consolidou na Constituição Federal Brasileira no dia 5 de outubro de 1988, que determina, no seu artigo 227, um primeiro olhar para a proteção de crianças e adolescentes:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A Constituição Brasileira também teve como base os Direitos Humanos, ratificados no Brasil por meio de pactos internacionais.

Na mesma época de promulgação da Constituição Brasileira, já aconteciam movimentos de diferentes agentes da sociedade que se empenharam no reconhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual foi aprovado em 13 de julho de 1990:

O ECA elimina o termo “menor” e reconhece, em meio aos desafios que ainda perpetuam, que todas as crianças e adolescentes, independentemente de qualquer classe social, econômica e cultural, merecem ser tratadas(os) e protegidas(os) de forma igualitária. Formado por 250 artigos, reconhece estes indivíduos como sujeitos de direitos, e, entre as suas evoluções, está

⁵ Para ampliar o entendimento desse percurso histórico no Brasil, indica-se o vídeo publicado no ano de 2015 pela agência de comunicação do Senado Federal “Em 1927, o Brasil fixava a maioria penal em 18 anos”, que aborda o contexto histórico desde o Código do Menor até o Estatuto da Criança e do Adolescente (EM 1927..., 2015, *online*).

acrescido o direito à defesa; e, para isso, conta com uma rede na qual se incluem os defensores públicos (SOUZA, 2021, p. 38).

O Estatuto da Criança e do Adolescente marca fortemente a obrigatoriedade de toda a sociedade proteger as crianças e os adolescentes dos 0 aos 18 anos. No decorrer dos anos, o estatuto passou por avanços, mas não supre todas as questões que venham a cobrir as necessidades desse público no sentido da vulnerabilidade econômica e social, o que depende em grande parte do reforço e da criação de políticas públicas consistentes.

Em 1991, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), órgão que tem como missão integrar as definições de políticas públicas para as infâncias e fiscalizar as ações executadas pelo poder público. Após a criação do CONANDA, destacam-se no contexto das leis de proteção às infâncias:

- Lei da Primeira Infância (Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016) implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral;
- Lei Menino Bernardo (Lei n. 13.010, de 26 de junho de 2014) estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos; e
- Lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012) – regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.
- Lei que instituiu a Escuta Especializada (Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017) – estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 2021a, p. 10).

Nesse cenário, enfatiza-se que o Brasil representa uma referência mundial a respeito da criação de políticas de proteção às infâncias. Porém, o país ainda carece do reconhecimento integral de todas as partes da sociedade para o cumprimento da legislação,

sendo que ainda há um grande número de crianças e adolescentes em estado de atenção social e econômica no país.

Portanto, reflete-se sobre o quanto é necessário o envolvimento dos processos de pesquisas em consonância com a ação de proteção ao público composto de crianças, adolescentes e jovens, considerando que o Sesc São Paulo, enquanto instituição inserida na sociedade e com foco nos públicos infantojuvenis, fundamenta suas ações nos preceitos legais e estatutários que abrangem não apenas as infâncias e juventudes, mas também o Estatuto do Idoso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outras referências normativas. Vale destacar que a própria existência e a sustentação da instituição estão ancoradas no artigo 149 da Constituição Brasileira de 1988.

Novos paradigmas das políticas públicas para as juventudes

Guiada pelos processos históricos e sociais, as juventudes brasileiras atravessaram diferentes períodos desde a época inicial da colonização.

O período colonial, abrangendo o intervalo temporal de 1500 a 1822, representa uma fase crucial na formação da juventude brasileira, fase essa marcada por dinâmicas complexas e influências heterogêneas. Essa análise histórica propicia um entendimento mais profundo da juventude durante esse período, destacando especificamente duas categorias distintas: a juventude indígena e a juventude negra – ambas moldadas por circunstâncias singulares e desafiadoras.

A juventude indígena, que inicialmente vivenciava uma existência integrada à natureza e à sua cultura, foi impactada significativamente pelo contato com os invasores, colonizadores e jesuítas. Esse encontro resultou em mudanças profundas no cotidiano desses jovens, introduzindo influências externas que moldaram suas perspectivas e experiências. A imposição de valores e práticas alheios à sua cultura original teve implicações

duradouras na identidade e na vivência desses jovens, configurando um cenário de complexidade cultural e social.

Por outro lado, a juventude negra experimentou um contexto ainda mais desafiador durante o período escravocrata. Privada do mais básico direito à dignidade, essa juventude enfrentou uma realidade marcada pela desumanização, sendo rotulada como “sem alma”. A partir de um olhar fundamentado na Sociologia, esse estigma vem a demonstrar uma negação do respeito e da valorização da dignidade humana. As condições adversas do sistema escravista moldaram profundamente a experiência juvenil negra, impondo-lhe um fardo de desumanização que perdurou ao longo dos séculos. As reflexões sobre as juventudes durante o período colonial enfatizam os desafios e as injustiças que a população jovem enfrentou, e que se fazem presentes nos dias de hoje.

Os anos de 1822 até 1930, período entre o Império e a Proclamação da Independência, são marcados pela mudança para um regime político republicano, o que trouxe grandes transformações para a juventude brasileira, como a expansão do acesso ao ensino, ainda que de uma forma restrita, destinada majoritariamente para os meninos, em sua maioria filhos da elite.

A Era Vargas, durante o governo de Getúlio Vargas de 1930 a 1945, destacou-se com a promoção dos avanços em relação à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o que veio a atingir as juventudes que habitavam os territórios urbanos pelo desenvolvimento da indústria. As oportunidades nos centros urbanos foram expandidas a partir de um processo de desenvolvimento, gerando um forte impacto da migração de jovens das regiões rurais para as cidades em busca da melhoria das condições de vida.

Com esse crescimento, também houve avanços em relação ao desenvolvimento de um ensino técnico e profissionalizante a fim de formar mão de obra para trabalhar nas indústrias. Nesse cenário, em 1942, é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que atua até hoje com esse foco de formação.

A Ditadura Militar, de 1964 a 1985, é marcada pelo protagonismo das juventudes nos movimentos sociais, pela militância estudantil e pelas transformações culturais que caracterizaram o surgimento da contracultura.

Trata-se de um período de perseguição e imposição de censura, no qual jovens que pertenciam aos movimentos culturais e de expressões artísticas eram perseguidos e exilados em outros países. Esse momento é caracterizado pela opressão e pelo controle militar, que se utilizava das formas mais terríveis de violência, como imposição de poder e tortura, contra uma juventude que se apresentava (ou era suspeita de ser) resistente ao regime. Foi uma época marcada por grande violação dos direitos humanos, condenação de inocentes e perseguição aos jovens que atuavam no ativismo político contra o regime.

A Lei de Anistia de 1979 foi um ato jurídico que influenciou os caminhos a serem percorridos para a conquista da democracia. Desde a consolidação da democracia no Brasil, no ano de 1985, a juventude brasileira marcou a sua presença na construção política e na conquista de direitos.

Os anos 1970 e 1980 são caracterizados pela formação de grupos de jovens com muito engajamento político e precursores de grandes movimentos na cultura brasileira, como nas áreas do teatro e da música. Eram jovens nascidos durante a Ditadura Militar, com pouca liberdade para expressão e permeados por momentos de forte repressão, em meio a perseguições, assassinatos e exílio; porém, essa também era uma juventude marcada pela esperança e pelo desejo de transformação.

Essa geração dos anos 1980 também protagonizou o movimento das Diretas Já, que buscava a volta do Brasil democrático e manifestava um desejo de transformação. Jovens que faziam parte dos movimentos sociais, pastorais, grupos populares também eram ligados a sindicatos, que almejavam não somente a justiça para o trabalhador como a mudança da sociedade.

Durante a Ditadura Militar, os grêmios escolares foram fechados, e em 1985 a Lei do Grêmios Livres possibilitou aos

estudantes secundaristas a oportunidade de voltarem a participar dessas organizações e contribuir para a administração de suas instituições de ensino.

Em 1988, a partir de movimentos e lutas pela democracia protagonizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), pela União da Juventude Socialista (UJS) e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), nasceu a campanha “Se liga 16”, que conquistou a inclusão da proposta do voto aos 16 anos na Constituição Brasileira de 1988.

Adolescentes na década de 1990 protagonizaram o Movimento dos Meninos e Meninas de Rua em Brasília, em defesa da legalização do Estatuto da Criança e do Adolescente. Jovens dessa década também foram protagonistas de movimentos que incentivaram o *impeachment* do primeiro presidente escolhido por meio de eleições diretas no Brasil.

Já os anos 2000, período marcado pelo neoliberalismo, traz a impressão de uma sociedade voltada para a meritocracia, competitiva, erudita, distante dos valores populares. Um grande movimento de desemprego atinge as classes mais pobres e a classe média. Começam as discussões sobre o aquecimento global.

O final da primeira década dos anos 2000 também é marcado pela ascensão das redes sociais, como o Orkut, pelas conversas em *chats online* e pelo crescimento do acesso a aparelhos celulares.

Após os anos 2010, a juventude é caracterizada pelo aumento gradativo do acesso a itens tecnológicos, pela criação de aplicativos e pela grande exposição em redes sociais.

Em 2012, as juventudes puderam comemorar a Lei de Cotas no ensino, um reparo a milhares de estudantes negros que não tiveram a oportunidade de acesso ao nível superior e tampouco o teriam se não fosse essa iniciativa estatal durante o Governo Lula.

O ano de 2013 tem a marca dos protestos estudantis e do Movimento Passe Livre. Em 2014, houve a criação do Movimento Brasil Livre (MBL), que traz uma juventude que se contrapõe aos movimentos juvenis até então presentes. No mesmo ano, também

nasceu o Estatuto da Juventude, que será abordado nos próximos capítulos deste estudo.

Em razão dos movimentos juvenis de 2012, foi aprovada, em 2015, a PEC n. 74/2013, que reconheceu o transporte público como direito da sociedade, assim como a saúde, a moradia e a educação.

O movimento juvenil de 2014 levou à conquista da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que garante a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) a essa área. Ressalta-se, ainda, a conquista de que 50% do Fundo Social do Pré-Sal e 75% dos *royalties* do petróleo também sejam destinados à educação.

Em 2016, após um novo golpe político e o *impeachment* da primeira mulher eleita presidenta do Brasil, aconteceu o movimento de ocupação das escolas, com as juventudes do Ensino Médio inconformadas com a maneira como o Governo Temer e o governo do estado de São Paulo estavam conduzindo os rumos da educação brasileira. Houve protestos a favor da qualidade da merenda, da qualidade dos espaços, da qualidade do ensino, da valorização das professoras e dos professores.

Nos anos de 2020 e 2021, toda a população mundial passou pela pandemia da COVID-19, e as juventudes foram especialmente afetadas nesse contexto, tornando-se foco de atenção para o fortalecimento de assistências e projetos voltados para as áreas de Educação, Saúde e Empregabilidade.

Muito distante da realidade mitológica de Hebe, ser jovem no Brasil se tornou uma questão de resistência. Corpos diversos vivem a passagem pela juventude a partir de distintas realidades. São corpos coletivos e sobreviventes ao preconceito, à submissão a deficientes condições de trabalho, à discriminação e à meritocracia. São corpos alvos da sociedade, que os mira e julga, enquanto aparelhos ideológicos de segurança do Estado decidem, em questão de segundos, se devem viver ou não, o que se configura como genocídio de grande parte da juventude negra e de travestis no país, além dos corpos violentados e desrespeitados dentro do universo feminino, entre outras barbáries.

É nesse contexto que as juventudes de hoje caminham para se tornarem as gerações adultas do futuro, mas é crucial respeitar o seu momento presente, no qual se fazem importantes a escuta e a valorização de seus protagonismos, ou seja, é fundamental refletir, planejar e executar os planos com os jovens a partir de suas realidades e necessidades.

Diferentes vertentes da sociedade, nos âmbitos governamental, público e privado, devem estender seus olhares para as juventudes, para que vivam o presente saudável e justo e para que essas condições continuem em suas fases adultas e na velhice.

O Estatuto da Juventude foi aprovado no dia 5 de agosto de 2013 pela Câmara dos Deputados por meio do PL n. 4.529/04 – Lei n. 12.852, que dispõe de princípios e diretrizes das políticas públicas para a faixa etária de 15 a 29 anos.

Considerando que o ECA vem assegurar os direitos desse público até os 18 anos, o Estatuto da Juventude, que completou 10 anos de existência em 2023, busca trazer a conscientização de que esses cidadãos dispõem de direitos e políticas públicas, conforme se observa no Artigo 2º do referido documento, que é regido pelos seguintes princípios:

- I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;
- IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, 2013).

A adoção desse estatuto como prioridade e sua aprovação foram objeto de um longo debate, e foram necessários nove anos no congresso Nacional para chegar a um consenso que reconhecesse o papel da juventude no desenvolvimento do país.

Entre os direitos específicos que esse documento garante estão: o direito à participação social e política e à representação dos jovens, o direito ao profissionalismo, à diversidade e à sustentabilidade.

Outros dois benefícios estabelecidos pela legislação foram o direito à meia-entrada em eventos culturais e esportivos para estudantes e jovens de baixa renda; também foi garantido a esses últimos o direito ao transporte interestadual gratuito e de baixo custo.

Ainda com base no estatuto, foi possível instituir o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), que visa propor ações que estimulem a participação dos jovens na formulação, na implementação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas que lhes digam respeito.

Várias instâncias da sociedade civil e pública atuam para garantir os direitos das juventudes, como o Conselho Nacional de Juventude, o Comitê Interministerial da Política de Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude, os Órgãos Gestores Estaduais/Distrital e Municipais de Juventude e os Conselhos Estaduais/Distrital e Municipais de Juventude.

A Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), um órgão ligado à Presidência da República, foi criada no ano de 2005 e se tornou um marco para o desenvolvimento de políticas voltadas para as juventudes brasileiras. Atualmente, o jovem Ronald Sorriso é o secretário nacional.

Esses esforços, ainda que representem uma conquista importante da juventude, não se traduzem necessariamente numa ação eficaz que represente as atuais políticas públicas para a juventude. Pelo contrário, nos últimos anos os jovens estão carecendo do espaço estratégico e dos orçamentos correspondentes para garantir a proteção e a aplicação dos seus direitos legais.

O século XX foi reconhecido como a Era dos Direitos. Nesse sentido, destaca-se o olhar que se abriu para a escuta das vozes e a participação juvenil em diferentes instâncias sociais na defesa de seus direitos.

Antonio Carlos Gomes da Costa (1949-2011), reconhecido pedagogo brasileiro e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente, propõe que o protagonismo das juventudes a partir das ações educativas “é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (COSTA, 2007, p. 10).

Por outro lado, o autor também alerta que nem toda participação implica na prática do protagonismo, havendo, inclusive, casos que a negam, como ocorre, por exemplo, com a participação manipulada, a participação simbólica e a participação decorativa, que são formas, na verdade, de não participação (COSTA, 2007, p. 10).

A autenticidade da participação manifesta-se de maneira significativa quando ocorre em um contexto caracterizado por princípios democráticos. A ausência de democracia na participação conduz à manipulação, contrariando sua finalidade original de enriquecer o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, podendo, em vez disso, comprometer sua formação. Esse fenômeno é especialmente crítico quando a intenção é cultivar a autonomia, a solidariedade e a competência no indivíduo jovem (COSTA, 2007, p. 10).

A participação genuína traz benefícios para o jovem e se configura como um acréscimo substancial para sua autonomia, autoconfiança e autodeterminação, especialmente em um período de sua existência no qual ele se encontra em busca de autodescoberta e experimentação. Esse engajamento se revela crucial durante a fase de construção de sua identidade pessoal e social, bem como na elaboração de seu projeto de vida (COSTA, 2007, p. 10).

Com a valorização do protagonismo juvenil, a sociedade beneficia-se substancialmente, por favorecer a consolidação de práticas democráticas, ampliando sua capacidade para confrontar e resolver desafios prementes. A energia, a generosidade, a força empreendedora e o potencial criativo inerentes à juventude representam um recurso de imensa riqueza e um patrimônio significativo que o Brasil ainda não conseguiu empregar de maneira adequada (COSTA, 2007, p. 10). As sociedades de todo o mundo têm muito o que aprender com as juventudes.

Nesse sentido, destaca-se ainda, nesta dissertação, a trajetória de profissionais atuantes e que têm entre as suas missões a de contribuir para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, sendo que o lócus desta pesquisa, o Sesc São Paulo, também é um dos agentes nesse contexto para as juventudes do Brasil.

Considerações finais

As construções geracionais no decorrer dos séculos passaram pelas influências históricas e sociais de cada época, e ressalta-se que cada geração vivencia as suas experiências de acordo com os fatores influenciados pela sociedade e pela realidade na qual vivem.

Nesse sentido, se faz necessária a compreensão de que as gerações e seus contextos sociais influenciam significativamente a forma de atuação dos profissionais que lidam com determinados públicos, neste caso, as juventudes, pois as distintas gerações são influentes na construção de suas histórias, que são delineadas pelas conjunturas vivenciadas

Nesse contexto, foi abordada a construção social de juventude como um aspecto que ultrapassa a noção de se tratar de uma fase da vida. A juventude é marcada pelas potências e necessidades de reconhecimento dos indivíduos como sujeito de direitos atuantes na sociedade, e que, ao mesmo tempo, demandam políticas de atenção e favorecimento do seu desenvolvimento, assim como suportes nas áreas de Educação, Saúde, Emprego e demais

iniciativas sociais que venham a contribuir para o seu desenvolvimento.

Compreender de forma específica os direitos relativos às adolescências e juventudes foi importante para o reconhecimento e a inter-relação entre os períodos da adolescência e da juventude, que, para além de transformações psicológicas e biológicas, também são marcados por processos históricos em contextos sociais e culturais que demandam olhares de diversos segmentos sociais e políticos. Este trabalho também incorporou a dimensão jurídica, destacando o papel do Direito na organização e na orientação das questões sociais. Desse modo, foram apresentadas as construções de políticas públicas destinadas às infâncias e às juventudes, assim como as transformações e os avanços ao longo dos séculos.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 18 de jun. 2023.

ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, Maria; SPOSITO, Marília Pontes (org.). *Juventude em debate*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Apresentação Celso Lafer. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. Entrevista com Pierre Bourdieu. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1978. p. 112-121. Disponível em: <https://observatoriod>

oensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e-
apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Constituição.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto n. 5.490, de 14 de julho de 2005*. Dispõe sobre a composição e funcionamento do Conselho Nacional de Juventude – CNJ, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5490.htm#:~:text=DECRET O%20N%C2%BA%205.490%2C%20DE%2014%20DE%20JULHO%20DE%202005.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20composi%C3%A7%C3%A3o%20e,CNJ%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5490.htm#:~:text=DECRET%20N%C2%BA%205.490%2C%20DE%2014%20DE%20JULHO%20DE%202005.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20composi%C3%A7%C3%A3o%20e,CNJ%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF: Presidência da República, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. *Lei n. 1.129, de 30 de junho de 2005*. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis n. 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/570578/publicacao/15724584>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. *Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 1º dez. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016*. Marco Legal da Primeira Infância. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 1º dez. 2023.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Plataforma da Juventude Rural. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/snj/pt-br/temas/plataforma-juventude-rural>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Conselho Nacional de Juventude. *Caderno de Resoluções da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude*. Brasília: SNJ; CONJUVE, 2008. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/>

pdfs/conferencias/Juventude/relatorio_deliberacoes_1_conferencia_l_juventude.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Plano Juventude Viva: um levantamento histórico*. Brasília: SNJ, 2018. 52 p.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo*. 2007. Disponível em: <https://smeduquede.caxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS da Criança, 1959. In: BIBLIOTECA Virtual de Direitos Humanos. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História dos jovens no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

DICIO. *Significado de Curumim*. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curumim/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DICIONÁRIO etimológico da mitologia grega. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/409973/mod_resource/content/2/demgol_pt.pdf. Acesso em: 1º dez. 2022.

EM 1927, o Brasil fixou a maioria penal em 18 anos. Brasília, DF, 7 jul. 2015. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Senado Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NdKME9oR4LM>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FERREIRA, Maria Nazareth. *Alternativas metodológicas para a produção científica*. São Paulo: CELACC – ECA/USP, 2006.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, 2001.

GROPPO, Luís Antonio. *Introdução à sociologia da juventude*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

IDEIAS: 30 anos do ECA: perspectivas para as infâncias e adolescências. São Paulo, Sesc São Paulo, 15 jul. 2020. 1 vídeo (1h 43min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g9JZDGyH6wQ>. Acesso em: 18 jun. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). *Atlas da violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2018.

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Disponível em: https://visionvox.net/biblioteca/m/M%C3%A1rio_da_Gama_Kury_Dicion%C3%A1rio_de_Mitologia_Grega_e_Romana.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

LEÓN, Dávila Oscar. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referenciais conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 9-18.

LIGA das Nações. *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945*. Rio de Janeiro, CPDOC FGV, c2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenarioIndependencia/LigaDasNacoes>. Acesso em: 18 jun. 2023.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORI, Mary (org.). *A história da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

LODOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: DEL PRIORI, Mary (org.). *A história da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.

MANNHEIM, Karl. *O problema sociológico das gerações*. Tradução Cláudio Marcondes. In: FORACCHI, Marialice M. (org.) *Karl Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.

MANNHEIM, Karl. The problem of Generations. In: *Essays on the Sociology of Knowledge*. Introdução e organização Paul Kecskemeti. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1952. p. 276-322.

MICHAELIS. *Significado de Juventude*. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/juventude/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NERI, Marcelo. *Atlas das juventudes: jovens, população e percepções*. Rio de Janeiro: FGV Social, 2021.

NOVAES, Regina R. Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena; FREITAS, Maria; SPOSITO, Marília. (org.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 46-69.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

REIS, Elisa Meirelles *et al.* (coord.). *30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil*. São Paulo: UNICEF, 2019.

RESSEL, Sandra. A evolução da imputabilidade penal no Brasil. *Âmbito Jurídico*, 31 maio 2007. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/menoridade-penal/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SAVE THE CHILDREN. Fairfield, [2021]. Disponível em: <https://www.savethechildren.org/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Lei do Ventre Livre*, 1871. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SOUZA NETO, João Clemente de. *A trajetória do menor a cidadão*. São Paulo: Expressão & Arte, 2003.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e o seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, Vitória, v. 16, n. 32, jul./dez. 2010, p. 29-64. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4404/3446/7744>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SOUZA, Ana Cristina. *Percursos reflexivos sobre os direitos de expressões e escutas das infâncias*. 2021. Orientação de Adriana Friedmann. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Pós-Graduação *Lato-Sensu* “A vez e a voz das crianças”: escutas antropológicas e poéticas das infâncias – A Casa Tombada, São Paulo, 2021. 96 f.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 24, p. 16-39, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dH674czshpNpQDsJ8vsJHLh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

UNICEF BRASIL. *História dos direitos da criança*. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 18 jun. 2023.

UNICEF BRASIL. *Sobre o UNICEF*. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 27 jul. 2021.

WELLER, Wivian. O conceito de gerações e de juventude na obra de Karl Mannheim. *In: XXVII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA*. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación

Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2007. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-062/1800.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

WIKIPEDIA. *Save the Children*. San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Save_the_Children. Acesso em: 27 jul. 2021.

5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO GÊNERO FÁBULAS

Julia Colácio Moreira
Maria Elisa Pereira Lopes

Introdução

O presente artigo propõe-se a relatar uma experiência vivenciada em uma turma do 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através da elaboração e execução de uma sequência didática. As atividades expostas integram o Projeto PIBID – Mackenzie, visando a construção colaborativa de sequências didáticas para promover avanços no processo de alfabetização. Este projeto envolve bolsistas do curso de Pedagogia, a docente universitária e a professora da instituição de ensino público.

A estrutura do artigo compreende a contextualização da pesquisa na primeira parte, seguida pela discussão dos conceitos de alfabetização, letramento e sequência didática e do gênero abordado. Por fim, procedemos à análise do trabalho realizado em sala de aula, culminando em considerações sobre a experiência didática.

Contexto da experiência: a escola, a professora e a sala de aula

A instituição selecionada para a execução do projeto está situada na zona ocidental de São Paulo. O bairro é predominantemente de classe média, caracterizado por uma mistura de residências e estabelecimentos comerciais. Os alunos residem tanto nas imediações da escola quanto em áreas mais distantes. Conforme delineado no PPP- Plano Político Pedagógico (2020/2023), a instituição almeja a formação de indivíduos autônomos, criativos, dotados de valores intrínsecos e dotados de

sólidas competências e habilidades, capazes de participar de forma ativa em uma sociedade democrática e pluralista (PPP, p. 5). Em sua busca por uma educação que promova a autonomia e a emancipação, a escola oferece um ambiente livre de preconceitos e violência, favorecendo a conscientização de valores éticos, responsabilidade social, diálogo, cooperação e resolução pacífica de conflitos.

No que tange aos processos de aprendizagem, a escola adota uma abordagem socioconstrutivista interacionista. Em outras palavras, há a convicção de que "a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças ingressam na vida intelectual daqueles que as cercam" (VYGOTSKY, 2007, p.100).

A instituição segue as diretrizes do Currículo Paulista no que diz respeito às aprendizagens dos alunos, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (SÃO PAULO, 2019, p. 12). A elaboração de seu currículo teve como referência a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, tendo como objetivo primordial a Educação Integral, visando garantir o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões - cognitiva, social e emocional (PPP, p. 55).

O corpo docente da escola é composto por: "professores titulares de cargo, aprovados em concurso público, por professores Ocupantes de Função Atividade admitidos, com fundamento na Lei 500/74 (categoria F) e professores contratados, Lei 1.093/2009 (categoria O). Contamos ainda com professores readaptados e eventuais" (PPP, p. 12).

A docente responsável pela turma acompanhada, 3º ano B, graduou-se em Pedagogia no ano de 2019 e iniciou suas atividades como professora em 2020, porém, somente a partir de 2021 iniciou sua experiência nesta escola. Desde então, atua como professora nesta instituição.

A sala de aula na qual a referida professora leciona é equipada com mesas e cadeiras dispostas em fileiras, duas lousas - uma verde à frente dos alunos e uma branca na lateral da sala. Acima da lousa verde, estão dispostas letras do alfabeto, uma tabela numérica (do número 1 ao 100), uma caixa de som, um ventilador e uma câmera. Na lousa branca, encontra-se esquematizada uma rotina, os dias da semana, os meses do ano, um calendário, uma lista de combinados e de valores humanos, além de um relógio. Ao fundo da sala, há armários nos quais os alunos guardam os livros didáticos, uma televisão fixada na parede e um mapa-múndi. Na lateral oposta, onde estão localizadas as janelas, é possível vislumbrar a paisagem arborizada ao redor da escola.

Antes de apresentarmos um trecho da sequência didática desenvolvida no 3º ano, discorreremos sobre o conceito de alfabetização e letramento, e em seguida o conceito de sequência didática adotado no projeto e o gênero escolhido.

Conceito de alfabetização e Letramento

Usaremos para a compreensão do conceito as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, duas renomadas pesquisadoras cujas contribuições fundamentais revolucionaram a compreensão da alfabetização e letramento. Segundo Ferreiro, a alfabetização não é apenas um processo de ensino e aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, mas sim uma construção ativa do conhecimento pelo sujeito. Sua Teoria da Psicogênese da Língua Escrita destacou a importância de compreender as concepções iniciais das crianças sobre a escrita e como essas concepções evoluem ao longo do tempo (Ferreiro, 1985).

Para Ferreiro (1985), alfabetização é um processo ativo em que o aprendiz constroi sua compreensão do sistema de escrita a partir de suas próprias experiências e interações com o ambiente. Ela destaca a importância de compreender as concepções que as crianças têm sobre a linguagem escrita, pois isso influencia a forma como elas aprendem a ler e escrever

Já Ana Teberosky enfatiza a dimensão social e cultural da alfabetização e letramento. Ela argumenta que a compreensão da leitura e escrita está intrinsecamente ligada ao contexto em que as crianças estão inseridas. Para Teberosky, o letramento vai além das habilidades mecânicas de decodificação e inclui o uso significativo da linguagem escrita em diferentes contextos sociais e culturais. Seu trabalho destaca a importância de uma abordagem mais ampla para o ensino da escrita, que leve em consideração as experiências e conhecimentos prévios dos alunos (Teberosky, 1999)

Em conjunto, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky têm influenciado profundamente as práticas de ensino da leitura e escrita em todo o mundo. Seu trabalho levou a uma abordagem mais construtivista e centrada no aluno, na qual se reconhece a importância de considerar as concepções iniciais das crianças sobre a escrita, bem como o papel crucial do contexto social e cultural no processo de alfabetização e letramento.

Na obra "Psicogênese da Língua Escrita", as autoras supracitadas descrevem detalhadamente os estágios pelos quais as crianças passam ao construir suas hipóteses sobre a escrita, iniciando com a hipótese pré-silábica, onde as crianças veem a escrita como uma série de símbolos ou rabiscos sem relação com a linguagem falada. Eles - os pequeninos - ainda não entendem que a escrita representa a linguagem oral. Em seguida, de acordo com a hipótese silábica, neste estágio as crianças começam a perceber que as palavras podem ser divididas em unidades menores, geralmente sílabas. Elas podem representar cada sílaba com um símbolo ou grafia diferente, sem se preocupar com a correspondência exata entre letras e sons (Ferreiro; Teberosky, 1985).

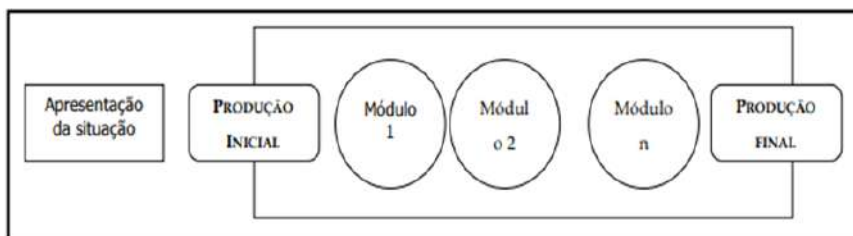
Em seguida, encontramos a hipótese silábico-alfabética considerada como um estágio intermediário, em que as crianças combinam elementos da hipótese silábica com a compreensão emergente da correspondência entre letras e sons. Elas podem usar letras para representar partes de sílabas ou partes de palavras, mas ainda não dominaram completamente as convenções ortográficas. Por último, chegamos à hipótese alfabética, caracterizada pelo

reconhecimento e aplicação das correspondências entre letras- sons (grafemas e fonemas) de maneira mais consistente. As crianças entendem que as letras representam sons individuais e começam a aplicar as regras ortográficas de forma mais precisa (Ferreiro; Teberosky, 1985).

As autoras explicam como essas hipóteses refletem o processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita pelas crianças e como elas interpretam a escrita com base em suas percepções iniciais da linguagem oral.

3. Conceito de sequência didática e do conteúdo trabalhado

A sequência didática é um compilado de atividades escolares que seguem uma organização sistêmica, de caráter modular, em torno do trabalho com o gênero textual que “o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (Dolz, 2012, p.97), tendo por objetivo a facilitação da compreensão dos alunos a fim de que estes tornem-se aptos a escreverem ou falarem “de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz, 2012, p.97). Imagem 1: A estrutura basilar da sequência didática é representada pelo seguinte esquema:



Fonte: Esquema da sequência didática (Dolz, 2012, p. 97).

Conforme o esquematizado, o primeiro ponto consiste na exposição da circunstância na qual será “detalhadamente explicada a incumbência de expressão verbal ou escrita que os educandos devem cumprir” (Dolz, 2012, p. 98). Seu propósito é elucidar o que

será efetivado “verdadeiramente na conclusão final” (Dolz, 2012, p. 98) ao mesmo tempo que estimula a realização da produção inicial. Dessa forma, a exposição da situação é o momento no qual a classe compreende a atividade de linguagem desejada, o tipo que será explorado, a quem será direcionado, a configuração que a produção assumirá e quais serão os participantes.

Avançando para o próximo estágio, encontra-se a criação preliminar que representa a tentativa da escrita de um texto inicial, revelando assim “para si próprios e para o docente as representações que possuem sobre esta tarefa” (Dolz, 2012, p.100). Quando a fase anterior é suficientemente clara, os estudantes conseguem seguir as instruções fornecidas e produzir um texto inicial “mesmo que não adiram a todas as características do estilo” (Dolz, 2012, p.100). Desta maneira, a primeira elaboração constitui uma avaliação diagnóstica que estimula o aluno e a sequência, pois, (Dolz, 2012, p.101) “possibilita descobrir o que já dominam e tomar consciência dos obstáculos”, sendo crucial para definir o ponto de partida da construção de um trajeto a ser seguido.

Para o educador, as primeiras elaborações representam um momento de aprimoramento da sequência, permitindo “ajustá-la e adequá-la de maneira mais precisa às habilidades reais dos alunos de uma determinada turma” (Dolz, 2012, p.102) e fornecendo as ferramentas necessárias, “uma a uma e de forma independente” (Dolz, 2012, p.102), para superar os problemas apresentados. Essa abordagem desmembrada e diversificada na apresentação das atividades deve facilitar o acesso “por meio de diferentes métodos, aos conceitos e instrumentos, aumentando, assim, suas chances de êxito” (Dolz, 2012, p.104). Em resumo, essa decomposição corresponde aos módulos.

Os módulos podem abordar “três principais categorias de atividades e exercícios”, (Dolz, 2012, p.104-105) que são: tarefas de observação e análise de textos que evidenciem os aspectos do funcionamento textual; atividades simplificadas de escrita que levem o aluno a concentrar-se em detalhes mais específicos da composição de um texto, reorganizando conteúdos, inserindo

partes ausentes, revisando um texto etc.; e desenvolvimento de uma linguagem compartilhada para discutir os textos, comentá-los, melhorá-los “sejam textos próprios ou de terceiros” (Dolz, 2012, p.105). É importante ressaltar que as atividades selecionadas devem ser “ajustadas e adaptadas às necessidades dos alunos [...] e complementadas com outras situações de aprendizagem da expressão, fora do contexto das sequências didáticas” (Dolz, 2012, p. 110). Com o conhecimento adquirido ao longo dos módulos,preceitua-se que:

A sequência é concluída com uma produção final que permite ao aluno aplicar as noções e ferramentas trabalhadas separadamente nos blocos. Essa produção também possibilita ao professor realizar uma avaliação somativa” (Dolz, 2012, p.106).

Para o aluno, este é o momento de refletir sobre o que foi aprendido e o que ainda precisa ser feito. Assim, ele pode “regular e controlar seu próprio desempenho na produção de textos, durante a revisão e a reescrita” (Dolz, 2012, p. 106). Além disso, é o momento mais propício para uma avaliação somativa, pois o professor pode “observar as aprendizagens alcançadas e planejar o próximo passo, permitindo revisões em áreas mal compreendidas” (Dolz, 2012, p. 107).

Os objetivos gerais da sequência didática são: preparar os alunos para dominarem sua língua em situações do dia a dia, proporcionando-lhes recursos para aprimorarem sua escrita; desenvolver nos alunos a consciência de seu comportamento linguístico, promovendo sua autorregulação; construir nos alunos “uma representação da atividade de escrita e fala em situações complexas, como resultado de um processo gradual” (Dolz, 2012, p.110). A sequência de ensino concentrou-se no estilo das Fábulas, caracterizado por:

uma narrativa curta, em prosa ou verso, com personagens predominantemente animais e, através de uma alegoria, transmite uma

instrução, um princípio ético, político ou literário geral, que emerge naturalmente do enredo (Portella, 1983, p.121).

Assim, essencialmente, a fábula apresenta uma narrativa concisa e uma moral ou ensinamento. A fábula surge em um contexto de desequilíbrio, onde há “um conflito de ambições e desejos, uma ação conflituosa” (Portella, 1983, p.127), e essa ação deve ser unificada, ou seja, deve existir um único conflito que conduza a uma verdade geral, e essa objetividade justifica sua brevidade. Esse conflito unificado ocorre no presente, com pouca importância atribuída ao passado e ao futuro e deve ser “total, completa, concluída” (Portella, 1983, p. 128). Portanto, detalhes, ambientações e descrições são secundários; o fundamental na fábula é sua concisão, a presença de um conflito e a transmissão de verdades derivadas da experiência humana.

Em termos de linguagem, de acordo com (PORTELLA, 1983, p.131): é relevante salientar que na fábula “todas as palavras são medidas e direcionadas para um propósito bem definido, mesmo consistindo em imagens e linguagem figurativa, não permanece vazia”. Isso ocorre porque a fábula está relacionada à realidade e à objetividade, então, cada palavra e imagem devem ser de “fácil entendimento para que o leitor possa estabelecer a semelhança.”

Na linguagem da fábula, os diálogos assumem um papel central, sendo utilizados pelo fabulista para introduzir divergências e conflitos entre personagens que conduzem o breve drama em direção a ações e reações que culminam em um desfecho. Esses diálogos podem ser diretos, nos quais as personagens conversam entre si de forma explícita, indiretos, nos quais o fabulista narra a conversa dos interlocutores, mistos, nos quais um interlocutor é substituído pelo narrador, ou ainda monólogos, que ocorrem na mente da personagem. Além disso, a fábula é marcada pela preferência do fabulista por personagens animais, aproveitando suas características amplamente reconhecidas e associadas a comportamentos humanos, como astúcia, inteligência, periculosidade e persistência. Essa escolha facilita a identificação

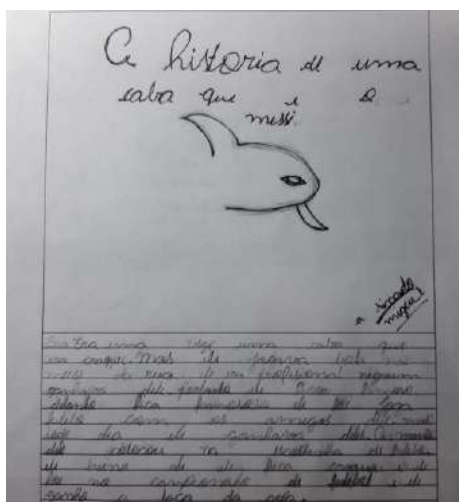
do leitor com as situações narradas, uma vez que tais associações são comumente presentes no imaginário popular.

No entanto, é importante ressaltar que essas associações não são fixas, variando conforme a narrativa e permitindo que um mesmo animal represente diferentes qualidades humanas em diversas fábulas. Essa flexibilidade confere ao fabulista uma ampla gama de possibilidades criativas na construção de suas histórias, possibilitando a exploração de diferentes nuances e desdobramentos. Portanto, ao atribuir características humanas aos animais, o fabulista não apenas constroi uma trama envolvente e cativante, mas também permite ao leitor refletir sobre aspectos da natureza humana e suas relações sociais de forma lúdica e acessível (Portella, 1983).

Resultados e discussões:

A seguir iremos utilizar como exemplo uma produção inicial elaborada pelo aluno M.C. Na produção

Texto 2: “A história de uma cabra que e o Messi” – M. C.



(Imagem 4) Produção inicial M. C.

Durante a leitura, é possível encontrar pontos convergentes ao gênero de fábula: a cabra tem caracterizações humanas e é uma narrativa breve e em prosa. Os pontos divergentes encontrados foram: Ausência de aspectos considerados fundamentais de uma fábula, tais como: A) não há desequilíbrio que aponte para uma moral, isto é, o considerado ‘momentum’ não existe; B) não há moral ou outra estrutura que oriente o leitor. Logo, o texto se torna mais um discorrer de informações sem equipamentos de problematização e resolução.

Em relação à escrita ortográfica das palavras, o aluno comete equívocos por considerar a sua forma falada, como por exemplo: “ditanto” no lugar de “de tanto”, “manhe” ao invés de “mãe”, “campionato” no lugar de campeonato e “joga” quando deveria ser jogar.

Portanto, é visível a ausência de dois pontos importantes para dar sentido ao texto: falta de vírgulas e a falta do uso da conjunção adversativa “mas”, que serve para transmitir a ideia de oposição.

Usando como base a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro e Teberosky, as autoras descrevem a maneira como as crianças constroem suas próprias hipóteses iniciais sobre o sistema de escrita, muitas vezes com base em sua compreensão da habilidade da fala, o que justifica a presença de alguns erros na produção feita por M.C. As autoras explicam como as crianças tendem a interpretar o escrito ao abstrair relações fonético-sonoras ou características visuais, em vez do que as convenções inventariam. Diferentes posicionamentos são chamados de “H.”. silábica, “H.” alfabética com valor sonoro ou sem (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Se um aluno está usando a forma falada para escrever, ela provavelmente está na fase da “Hipótese Silábica”. Nesta fase, as crianças começam a perceber que as palavras podem ser divididas em unidades menores, geralmente sílabas, e tentam representar cada sílaba com um símbolo ou grafia diferente. Eles ainda não entenderam completamente a correspondência entre letras e sons,

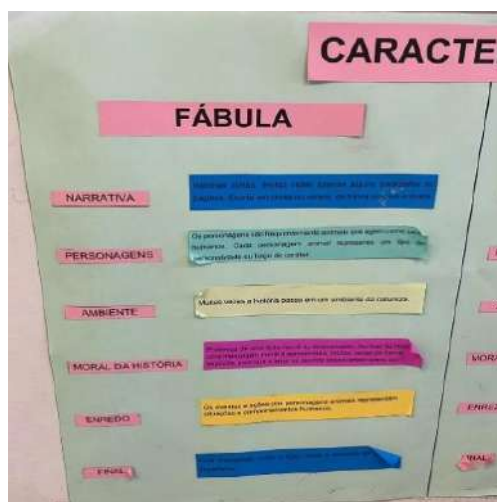
então sua escrita reflete mais a forma como as palavras soam do que a ortografia correta. (Ferreiro; Teberosky, 1985).

É importante notar que a progressão, através das fases descritas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, não é necessariamente linear ou rígida, e que as crianças podem passar por estágios diferentes em diferentes momentos de seu desenvolvimento como leitores e escritores.

Há várias estratégias que podem ser úteis ao trabalhar com crianças na hipótese silábica, aqui discorreremos sobre algumas possibilidades: A) Atividades de segmentação de palavras: As atividades nas quais as crianças segmentam palavras em partes, seja oralmente ou em cartões de palavras marcados com sílabas, reforçarão a noção de palavra como um padrão composto de sílabas menores. B) Modelagem e *Feedback*: Demonstrar como fazer a separação correta das sílabas e como juntá-las em uma escrita. Sempre trazer um *feedback* construtivo sobre as tentativas de escrita, destacando os acertos e apontando as melhoras. C) Leitura Compartilhada: Ler em voz alta para as crianças e incentivá-las a acompanhar com o dedo as palavras enquanto são lidas. Isso ajuda a fortalecer a conexão entre a linguagem oral e escrita. Por último, D) Escrita dirigida: Proporcionar oportunidades para que as crianças pratiquem a escrita de palavras simples e familiares, encorajando-as a representar cada sílaba que ouvem. Por exemplo, pedir para que escrevam nomes de animais, objetos ou cores.

Para relembrar e fixar conceitos foi pensado em uma nova apresentação de conceitos gerais do gênero fábulas. Seguindo o seguiu o movimento “do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessárias ao domínio de um gênero” (Dolz, 2012, p. 103). Através de um cartaz, foi elencado em tópicos as características principais presentes em uma fábula e conto de fadas, com o propósito de distinguir e evidenciar suas principais divergências. Durante a aula os alunos puderam refletir sobre sua primeira escrita e escolher os principais tópicos dos gêneros textuais para a composição do cartaz. Após essa sintetização, o cartaz foi fixado em uma parede ao fundo

da sala para possíveis futuras consultas. síntese ficou exposta na sala para consultas futuras.



(Imagem 7) Cartaz de características do gênero.

A introdução de diferentes gêneros literários no processo de alfabetização desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças. Dentre esses gêneros, a fábula se destaca como uma ferramenta valiosa para estimular a imaginação, promover a reflexão moral e ampliar o repertório linguístico dos alunos desde os primeiros anos escolares.

Em seus estudos, Ferreiro destacou a importância de considerar a diversidade de textos e gêneros literários no ensino da leitura e escrita, reconhecendo que cada gênero apresenta características específicas que contribuem para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. A fábula, por exemplo, além de entreter, oferece uma narrativa simples e acessível, repleta de personagens antropomórficos e situações que permitem às crianças refletirem sobre questões éticas e morais de forma lúdica e envolvente. (Ferreiro; Teberosky, 1985).

A introdução da fábula na alfabetização não apenas estimula a imaginação e a criatividade das crianças, mas também promove

o desenvolvimento da compreensão leitora, da capacidade de inferência e da análise crítica. Esse processo possibilita que ao escrever, a criança não reproduz graficamente os sons da fala, mas tal como no desenho, expressando suas ideias acerca desse sistema de representação, “logo, escrever não é copiar um modelo e ler não é decifrar” (Ferreiro; Palacio, 1982, p. 132).

Em suma, a introdução de diferentes gêneros literários, como a fábula, no processo de alfabetização desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais das crianças. Ao explorar as fábulas, os alunos são desafiados a refletir sobre questões éticas e morais, expandindo assim seu repertório de habilidades e ampliando sua compreensão do mundo ao seu redor.

Considerações finais e conclusão

As dificuldades enfrentadas por crianças nas fases finais da alfabetização ao trabalharem na criação de um texto autoral de fábulas são multifacetadas e podem ser problematizadas a partir de uma perspectiva que integra os conceitos de sequência didática, alfabetização e letramento. De acordo com as principais autoras trabalhadas, a alfabetização não se limita apenas à aquisição das habilidades de decodificação das palavras, mas também envolve a compreensão dos processos de construção do texto e o desenvolvimento de habilidades discursivas mais complexas. Nesse sentido, as crianças nas fases finais da alfabetização podem encontrar dificuldades em expressar suas ideias de forma coerente e coesa, especialmente ao lidar com um gênero textual tão específico quanto as fábulas.

A partir do conceito de sequência didática delineado por Dolz, consideramos que a etapa inicial de apresentação da situação é fundamental para que os alunos compreendam os elementos essenciais de uma fábula, como a estrutura narrativa, os personagens e a moral da história. No entanto, crianças que ainda estão consolidando suas habilidades de leitura e escrita podem

enfrentar obstáculos para internalizar estes conceitos de forma significativa. Isso pode ser evidenciado na produção inicial, onde os alunos tentam elaborar um primeiro texto baseado em suas representações individuais da atividade, conforme mencionado por Dolz.

Além disso, a modulação e adaptação da sequência didática conforme as necessidades dos alunos, conforme sugerido por Dolz, pode ser um desafio adicional. Os professores precisam identificar as lacunas no conhecimento dos alunos e fornecer suporte adequado para que possam avançar na compreensão e produção de textos de fábulas. No entanto, isso requer uma compreensão aprofundada das dificuldades específicas de cada criança, bem como recursos e estratégias pedagógicas adequadas.

Outro aspecto a ser considerado é a relação entre alfabetização e letramento. Conforme destacado por Ferreiro e Teberosky (1985), o letramento vai além da simples decodificação das letras e envolve o uso eficaz da escrita em contextos sociais e culturais diversos. Portanto, ao trabalhar com a criação de fábulas, é importante não apenas focar nas habilidades linguísticas das crianças, mas também desenvolver sua capacidade de compreender o propósito e o público-alvo do texto, bem como refletir sobre os valores e as mensagens transmitidas pelas fábulas.

Diante dessas considerações, é fundamental que os professores adotem uma abordagem integrada que combine elementos da sequência didática, conceitos de alfabetização e letramento, a fim de apoiar efetivamente as crianças nas fases finais da alfabetização na criação de textos autorais de fábulas. Isso requer uma compreensão integral das necessidades individuais dos alunos, bem como estratégias pedagógicas flexíveis e contextualizadas.

Referências

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

EYNG, Ana Maria. Currículo escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Literacy before schooling. Exeter, NH: Heinemann, 1986.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTELLA, O. Oswaldo. A Fábula. UFRP, Letras. Curitiba, (32), p. 119-138, 1983.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SÃO PAULO, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual, São Paulo, 2020/2023.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. São Paulo: Ática, 2003.

TEBEROSKY, Ana. Contribuições de Ana Teberosky para a Alfabetização e Letramento. São Paulo: Editora Ática, 1999.

6. ENSINO SUPERIOR E TPACK: ALGUNS ESTUDOS CORRELATOS

Jeferson Luz Bona
Maria de Fátima Ramos de Andrade

Introdução

No contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser hipervalorizado, em contrapartida, não deve em nenhuma instância ser ignorado. As novas tecnologias e o aumento exponencial da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessária a especialização dos saberes por parte dos docentes universitários.

Um dos grandes desafios do Ensino Superior no século XXI é inserir tanto o professor quanto o aluno na cultura digital. Como sabemos, o uso dos recursos tecnológicos para muitos ainda é um desafio. Além disso, cada vez mais é exigido do professor que oriente seus alunos acerca de como colher, pesquisar, abstrair e utilizar toda a informação que o mundo tecnológico disponibiliza, agregando e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhada da conscientização da necessidade de incluirmos nos currículos docentes, as habilidades e competências fundamentais para lidarem com essas novas tecnologias, agregando, assim, uma epistemologia relevante ao ensino no âmbito universitário. A incorporação das novas tecnologias pode contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem dentro e fora dos círculos acadêmicos.

Diante do exposto, o presente artigo tem como proposta apresentar alguns estudos que tratam do Ensino Superior e o

conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK). Para tal, inicialmente, apresentamos o conceito sobre o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK), procurando fazer relações com a formação do professor. Na sequência, apresentamos os dados coletados e, por último, tecemos algumas considerações.

A formação do professor e o TPACK

A preocupação com a melhoria do ensino, segundo Shulman (2014), tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores. É interessante observar que, um dos temas recorrentes é a profissionalização do ensino, ou seja, a elevação do ensino para um patamar de notoriedade, por meio de melhores remunerações. Como afirma esse autor: A afirmação de que o ensino merece status profissional é baseada numa premissa mais fundamental:

a de que os padrões pelos quais a educação e o desempenho dos professores devem ser julgados podem ser elevados e mais claramente articulados. Os defensores da reforma profissional baseiam seus argumentos na crença de que existe “uma base de conhecimento de ensino” – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo. Os relatórios do Grupo Holmes (1986) e da Força Tarefa Carnegie (1986) repousam nessa crença e, além disso, afirmam que a base de conhecimento está crescendo. Argumentam que essa base deveria ser também a base da formação de professores e informar diretamente a prática de ensino. (SHULMAN. 2014, p. 200).

Shulman (2014) ainda afirma que a retórica relacionada à base de conhecimento do professor raramente especifica o caráter desse conhecimento, ou seja, não aponta o que os professores deveriam saber, fazer, entender ou dizer para que o ensino se tornasse mais significativo, não sendo meramente um trabalho individual do docente. 43 Ao responder quais são as fontes da base de conhecimento do professor, o referido autor segue as abordagens

de pesquisadores como Dewey (1904), Scheffler (1965), Green (1971), Fenstermacher (1978), Smith (1980) e Schwab (1983).

No estudo de Shulman (2014), destacamos seu argumento de que os resultados da pesquisa sobre a eficácia do ensino, embora válidos, não representam a única fonte de informação para definir a base de conhecimento de ensino. E pondera: Essas fontes deveriam ser entendidas como muito mais ricas e abrangentes. Na verdade, compreendidas adequadamente, as fontes verdadeiras e potenciais de uma base de conhecimento para o ensino são tantas que nossa pergunta não deveria ser: “Há mesmo muita coisa que é preciso saber ensinar?” Em vez disso, a pergunta deveria expressar nosso espanto: “Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores? (Ibid., p. 205). Para autora, o professor pode transformar a compreensão de um conteúdo em habilidades didáticas. Logo, para que haja o verdadeiro ensino, é fundamental que o professor compreenda o que deve ser aprendido e como esse conteúdo deve ser ensinado. Embora o aprendizado seja, em linhas gerais, de responsabilidade dos alunos, o ensino conclui com uma nova compreensão tanto do docente como do discente. Esse ensino deve ser compreendido como algo mais do que mera melhoria da compreensão. O referido autor ainda diz: “Mas, se não for nem mesmo isso, então serão discutíveis as questões relacionadas ao desempenho de suas outras funções”. (Ibid., p. 206).

Shulman também afirma que o ensino é uma profissão que exige formação acadêmica. Isso implica dizer que o professor é, naturalmente, um membro da comunidade acadêmica, ou seja, ele deve compreender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual, como também os princípios da investigação que ajudam a responder a duas questões em cada área de conhecimento: 1) Quais são as ideias e habilidades importantes desta área? 2) Como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras que são consideradas deficientes pelos quais produzem conhecimento nesta área? Nesse aspecto, pondera Shulman: 44 Em outras palavras, quais são as regras e

procedimentos da boa pesquisa ou produção acadêmica na área? Essas questões são paralelas ao que Schwab (1964) caracterizou como conhecimento de estruturas substantivas e sintáticas, respectivamente. Esta visão das fontes relacionadas ao conteúdo do conhecimento necessariamente implica que o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão. (Ibid., p. 208). De acordo com o autor, o professor tem responsabilidades inerentes e especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. Isso significa que o modo ao qual essa compreensão é comunicada, pode transmitir ao aluno aquilo que é de suma importância, como também, aquilo que é periférico na disciplina. Continua Shulman: Diante da diversidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos e princípios. Conscientemente ou não, o professor transmite ideias sobre como a “verdade” é determinada numa área e um conjunto de atitudes e valores que influenciam notoriamente compreensão do aluno.

Essa responsabilidade demanda especialmente a profundidade de compreensão do professor das estruturas da matéria, assim como suas atitudes e entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido. (Ibid., p. 208). Após observar esses aspectos do conhecimento do conteúdo que são abordados por esse autor, podemos afirmar que o conhecimento pedagógico do conteúdo consiste em característica central e fundamental para a base de conhecimento para o ensino.

Nesse contexto, para que os objetivos possam ser atingidos, são criados materiais e estruturas para ensinar e aprender, sendo alguns deles a importância e relevância dos currículos, com seus escopos e sequências didáticas, as avaliações, bem como os materiais relacionados às instituições de ensino, com seus mecanismos, normas e regimentos, organizações profissionais de

professores, com suas funções de negociação, mudança social e proteção mútua; as agências governamentais em 45 todos os seus níveis, do distrito escolar ao estado e à federação; e mecanismos gerais de gestão e finanças. Logo, os professores transitam e operam dentro de uma matriz criada por esses elementos, utilizando-os e sendo utilizados por eles. Assim, fica evidente que os princípios, as políticas e os fatos relacionados ao seu funcionamento deveriam compor uma fonte de base para o conhecimento para o ensino. Observando e analisando esses aspectos fundamentais para a base de conhecimento, surge a importância da formação acadêmica formal em educação, ou seja, uma formação voltada para à compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado. Uma outra fonte da base de conhecimento consiste na sabedoria da prática. Esta, a menos estudada de todas as outras comentadas, significa a própria sabedoria adquirida por meio da prática docente. Observamos que uma das tarefas mais significativas para a comunidade acadêmica consiste em trabalhar com os educadores para que sejam desenvolvidas representações codificadas de sabedoria pedagógica, que são adquiridas com a prática relevante e conscientes de professores competentes.

Considerando, portanto, que estamos inseridos na sociedade do conhecimento, uma das principais funções do professor, consiste em preparar o aluno para um contexto que está em constante transformação. Como afirma Moran (2017),

a missão do ensino é transmitir não um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. [...]. Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (MORIN, 2017, p.).

Cada professor possui uma forma peculiar de reflexão e esta é influenciada pelos valores que julga fundamentais. Em consequência, esse professor irá influenciar seus alunos e ajudá-los a desenvolver novas formas de se compreender a realidade. E isso,

mesmo sendo de caráter individual de cada docente, precisa estar alinhado, muitas vezes, às dinâmicas sociais.

Para o exercício da profissão docente, é necessário compreender a importância dos saberes da área para o desenvolvimento da prática pedagógica, ou seja, o que compõe a base de conhecimento do professor. Isso implica em conhecer o que deve ser aprendido e construído pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada.

Observando a literatura acadêmica, o termo do conhecimento, abordado por Shulman (2001), refere-se aos conhecimentos que o professor possui e que servem como referencial de onde partir para analisar, compreender e propor novas dinâmicas (atividades) que proporcionem a aprendizagem dos alunos.

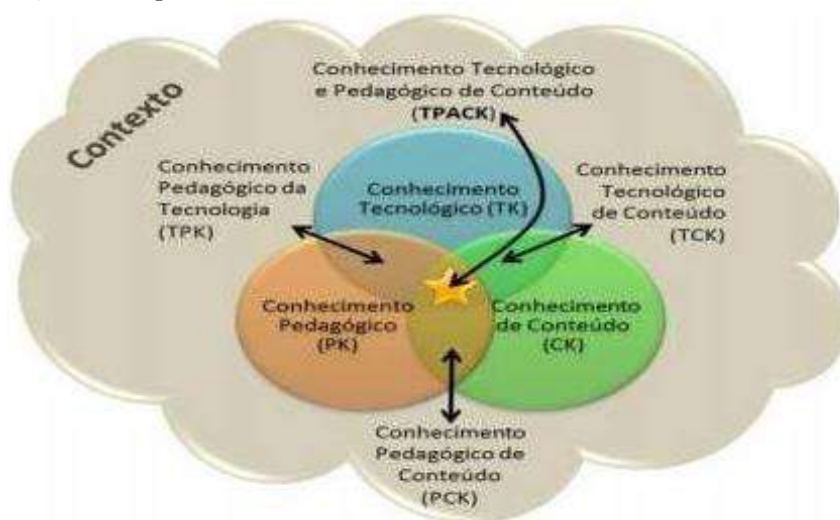
Portanto, cabe ao docente universitário o desafio de dialogar com as novas tecnologias sem perder, no entanto, a sua didática interativa na construção dos saberes em sala de aula. Lee Shulman (2014), ao explicitar as categorias da base de conhecimento do professor aponta que, no mínimo, deveríamos incluir:

- a) Conhecimento do conteúdo;
- b) Conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- c) Conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- d) Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- e) Conhecimento dos alunos e suas características;
- f) Conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- g) Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (2014, p. 206).

Utilizando a base de conhecimento desenvolvida por Shulman (2014), mais especificamente, a categoria conhecimento pedagógico do conteúdo, Koeher e Mishra (2005) estruturou a teoria do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge modelo TPACK).

O gráfico a seguir ilustra o que seria a articulação entre conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo e o conhecimento tecnológico

Figura 1: Esquema do TPACK



Fonte: CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017, p. 13

BDTD: O que encontramos

Com a intenção de conhecer um pouco mais como as tecnologias estão inseridas na base de conhecimento do professor, inicialmente, fizemos um levantamento no banco de dados Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no período de 2015 a 2019, utilizando os descritores “Ensino Superior e TPACK” (Quadro I).

Após a leitura, identificamos oito trabalhos que tratam de TPACK no Ensino Superior. Na sequência, apresentamos a análise dos resultados encontrados.

Quadro 1: Trabalhos apresentados por ordem cronológica – anos 2015 – 2019 / TPACK

Título do Trabalho	Autor	Universidade	Ano de publicação
Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior: práticas pedagógicas com o uso de tecnologia (**)	Marilia Pizzatto. Bratti	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2015
Formação de Professores de Matemática da Educação Superior e as Tecnologias Digitais: Aspectos do conhecimento revelados no contexto de uma comunidade de prática online (**)	Andriceli Richit	Universidade Estadual Paulista - Unesp	2015
O conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK) aplicado ao ensino de geografia (**)	Marcelo Augusto Rocha	Universidade Estadual de Londrina	2015
O Laboratório didático de química e a educação a distância: investigação preliminar de uma atividade prática (**)	Wander Natan de Sena Naujales	Universidade Estadual Paulista - Unesp	2016

A utilização das TIC no planejamento da aula de música dos egressos do curso de licenciatura em música à distância da UNB (**)	Josué Berto dos Santos	Universidade de Brasília	2017
Formação de professores de Matemática e tecnologias digitais: um estudo sobre o teorema de Tales (**)	Rubervan da silva leite	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	2017
Construcionismo, Conhecimentos Docentes e geogebra: uma experiência envolvendo licenciandos em Matemática e professores (**)	Rita de Cássia Idem	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2017
Ensino híbrido na educação superior: desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem (**)	Eli Candido Júnior	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2019

Fonte: Os autores (2020).

Constatamos que há uma diversidade de áreas nos trabalhos relacionados ao Ensino Superior, referente às áreas da Pedagogia, Matemática, Geografia, Química e Música, com ênfase na utilização do TPACK. A seguir, apresentamos as pesquisas, procurando ressaltar os objetivos e as conclusões de cada estudo.

Na tese **“Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Superior: Práticas Pedagógicas com o uso da Tecnologia”** (2005), Marília Pizzatto Bratti apresenta uma análise das trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Superior que utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula. A autora afirma que essa problemática surge da necessidade imposta ao docente universitário de efetuar a incorporação das

tecnologias digitais em sua prática, superando, assim, a utilização tecnicista desses mecanismos. Por fim, após realizar uma pesquisa com dez docentes que atuam na docência universitária há anos, pondera que somente se dará uma incorporação efetiva das tecnologias digitais, quando os professores assumirem o protagonismo de suas práticas, por meio de responsabilidade e compromisso permanente com os processos de formação profissional e, também, quando as políticas educacionais considerarem que o trabalho docente se desenvolve além da esfera de executor de planos e programas planejados alheios a sua participação.

Na tese **“Formação de Professores de Matemática da Educação Superior e as Tecnologias Digitais: Aspectos do conhecimento revelados no contexto De uma comunidade de prática online”** (2015), de autoria de Andriceli Right, a pesquisa teve como objeto de estudo a formação do professor no âmbito do Ensino Superior, procurando evidenciar e compreender os aspectos pedagógicos e tecnológicos, matemáticos, culturais e sociais, manifestados por professores de Matemática, abordando o contexto de uma comunidade de prática online. A análise dos dados levantados na pesquisa aponta para algumas categorias, dentre elas, TPACK e a formação de professores da Educação Superior. A pesquisa sinaliza que a Universidade, enquanto instituição, precisa apoiar a formação contínua de seus docentes, pois esta terá relação direta com a qualidade de ensino desenvolvida no âmbito da graduação.

A tese **“O conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK) aplicado ao ensino de geografia”** (2015), de Marcelo Augusto Rocha, investiga as noções de professores de Geografia em formação continuada, a respeito do TPACK. O autor analisou, também, em que grau esses mesmos professores fazem uso desses conhecimentos isolados e combinados em suas práticas docentes. Investigou, ainda, como se dá o processo de desenvolvimento dos conhecimentos do TPACK entre os docentes da disciplina de Geografia, tanto na formação inicial, como na

continuada. Paralelamente, foi desenvolvida uma abordagem de ensino-aprendizagem alicerçada em diferentes teorias educacionais, gerando um contexto pedagógico integrado de conhecimentos para a formação de professores, combinando o uso sistemático de instrumentos tecnológicos digitais com as teorias de aprendizagem e conteúdos geográficos. Alguns dos resultados alcançados apontam para a necessidade de implementação de disciplinas específicas que tratem das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na formação inicial, como também em cursos de formação continuada voltados para o ensino de Geografia, ambos sob o viés do TPACK. O objetivo do trabalho foi integrar as habilidades necessárias ao professor hodierno para fazer o uso das TDIC vinculadas aos processos de ensino-aprendizagem.

Na dissertação **“O laboratório didático de química e Educação à Distância: investigação preliminar de uma atividade prática”** (2016), de autoria de Wander Natan de Sena Naujales, a partir de encontros online, mediados pela Sala Virtual da Unesp, é investigada uma sequência didática que integra a educação à distância e o laboratório didático de química, que foi elaborado e aplicado junto a alunos voluntários de cursos de licenciatura em química de duas unidades da Unesp. O material coletado foi analisado com a teoria da Ação mediada juntamente com o TPACK. Os dados mostraram que houve um avanço no conhecimento de conteúdo dos alunos e que existiram interações entre seus conhecimentos tecnológico e de conteúdo, evidenciados por meio de seus diferentes graus de domínios e apropriações das ferramentas interacionais utilizadas. Os resultados também apontam que a principal diferença encontrada entre a atividade laboratorial à distância proposta e as presenciais, se deu na interação entre os participantes, devido à variedade de ferramentas disponíveis para tal finalidade. Sobretudo, o trabalho expõe aspectos que devem ser melhorados para uma aplicação do projeto na EAD futuramente, bem como dificuldades encontradas e possíveis maneiras de encará-las. Há, ainda, questionamentos decorrentes dos resultados obtidos.

A dissertação **“A utilização das TIC no planejamento da aula de música dos egressos do curso de licenciatura em música a distância da Universidade de Brasília (UnB)”** (2017), de Josué Berto dos Santos Júnior, teve como objeto de estudo a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no planejamento da aula de música dos egressos do curso de licenciatura em Música à Distância, da Universidade de Brasília (UnB). Como objetivos específicos da pesquisa, destaca-se identificar o contexto de atuação docente dos egressos e evidenciar como estes planejam o uso das TIC para a aula de música, assim como os resultados alcançados. O trabalho também buscou compreender de que forma as TIC (como elemento mediador durante sua formação) auxiliam na aula de música dos egressos nos contextos de atuação. Como resultados da pesquisa, percebe-se que as TIC estão presentes no planejamento da aula de música dos egressos, da elaboração até a prática, porém há necessidade de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo das TIC, para a educação musical. Foi observado também que os egressos atuam não somente na educação básica pública e privada, como previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mas houve participação no ensino especializado em música nas instituições religiosas e na educação especial. As TIC mais utilizadas pelos alunos investigados foram o computador, softwares de gravação de áudio e vídeo, editores de partituras, dispositivos móveis, aplicativos, sites de internet. Essas TIC, não foram criadas para o uso educacional. Logo, por meio do conhecimento pedagógico tecnológico dos egressos, são feitas adaptações no uso pedagógico musical. Portanto, o estudo incentiva que futuras pesquisas abordem outros conhecimentos do modelo TPACK, como conhecimento tecnológico do conteúdo e, também, o conhecimento tecnológico na atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Música a distância da UnB, sobre a construção de currículo em música com as TIC, contextualizando com as políticas educacionais da contemporaneidade.

Na dissertação **“Formação de professores de Matemática e tecnologias digitais: um estudo sobre o Teorema de Tales”** (2017),

de Rubervan da Silva Leite, foi investigada a integração dos conhecimentos didáticos, específicos e tecnológicos que um grupo de alunos de licenciatura em Matemática, da Universidade do Estado do Pará, possuem quanto ao Teorema de Tales. A pesquisa é de natureza qualitativa, na qual a metodologia utilizada se baseou tanto na aplicação como na resolução de atividades de modo que os alunos tiveram que utilizar o software Geogebra. As atividades foram baseadas em uma sequência de complexidade progressiva, em que os alunos foram solicitados a demonstrar que suas conjecturas eram válidas matematicamente. As análises ocorreram no sentido de observar as resoluções apresentadas por cada sujeito e identificar em que medida as respostas fornecidas evidenciavam integração entre os conhecimentos, dentro dos parâmetros do TPACK. Observou-se que os licenciandos apresentaram equívocos relacionados aos conhecimentos específicos, na mesma medida em que indicaram ter dúvidas em relação aos conhecimentos didáticos e tecnológicos necessários para a consecução da sequência a que foram submetidos, o que ensejou que o estudo fizesse recomendações no sentido de conceber abordagens diferenciadas para a formação dos professores de Matemática, de modo que os três aspectos do conhecimento mencionados, possam ser contemplados em regime de integração.

A dissertação **“Construcionismo, conhecimentos docentes e Geogebra: uma experiência envolvendo licenciandos em Matemática e professores”** (2017), de autoria de Rita de Cássia Idem, investigou um curso de extensão universitária, do qual participaram licenciandos em Matemática e professores. O curso se deu por meio de investigações de atividades sobre Geometria Plana e Geometria Espacial com o uso do software GeoGebra, além de discussões sobre a integração de tecnologias digitais de ensino. O objetivo foi identificar e analisar conhecimentos que emergiram durante o curso de extensão universitária e investigar os contextos em que essa emergência ocorreu. Sendo assim, a pergunta que norteou a referida pesquisa foi “que conhecimentos docentes emergem quando licenciandos em Matemática e professores

exploram atividades de Geometria utilizando o GeoGebra?” Esse estudo apoiou-se teoricamente no Construcionismo, e nos Conhecimentos Docentes, principalmente em relação ao construto teórico do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK).

Nessa dissertação, Idem (2017) aponta que a análise dos dados evidenciou dois momentos distintos: um momento que ocorriam Ciclos de Ações construcionistas e emergiam Conhecimentos Tecnológicos, de conteúdo e suas articulações, caracterizado pela exploração das atividades do curso; em outro momento, emergiam Conhecimentos Pedagógicos, Tecnológicos e conhecimentos referentes ao contexto educacional, que eram caracterizados pelas discussões no curso, pelas entrevistas e pelo desenvolvimento das atividades. Os resultados evidenciaram que, durante o curso, houve a emergência de conhecimentos necessários à integração das tecnologias digitais no ensino, os quais se relacionaram à experimentação geométrica com o GeoGebra, à aprendizagem construcionista, bem como, com os possíveis obstáculos encontrados na integração das tecnologias digitais de ensino.

Na dissertação de Eli Candido Júnior **“Ensino Híbrido na Educação Superior: Desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem”** (2019), é realizado um estudo com base no ensino híbrido, que se trata de uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas online por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O autor busca compreender quais saberes (Conhecimentos, competências e habilidades) utilizados pelos docentes no ensino híbrido são fundamentais para identificar as demandas em relação ao processo formativo docente. O ensino híbrido, em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem, altera o papel do professor de um transmissor de informações para um mediador/orientador do processo de ensino e aprendizagem, e os estudantes tornam-se ativos de sua aprendizagem.

Eli Candido Júnior, por meio de uma abordagem qualitativa, observou que, para desenvolver o estudo híbrido de forma assertiva, é indispensável também a articulação do TPACK em todas as etapas do desenvolvimento de uma disciplina e, para que isso seja possível, além da formação docente, a presença do designer educacional é fundamental para que haja a articulação dos envolvidos, a fim de contribuir com a formação da base do TPACK, a partir dos conhecimentos de cada um. O referido estudo aponta que, com as metodologias ativas de aprendizagem norteadas pelas estratégias docentes, integradas às possibilidades proporcionadas pelo Ensino Híbrido, os estudantes podem se tornar protagonistas desse processo.

Considerações finais

Resumidamente, os trabalhos apontaram para a valorização do protagonismo do professor como caminho para a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas; a importância do apoio da universidade na formação continuada dos professores, criando espaços de discussão das práticas; a utilização das tecnologias da informação e comunicação e a contribuição para a melhoria dos cursos; a utilização das tecnologias para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Além disso, os estudos mostraram que as novas tecnologias (recursos tecnológicos) podem ter uma significativa contribuição no processo de ensino aprendizagem dos alunos, gerando ainda um impacto sobre a formação do professor.

Os docentes precisam não apenas se apropriar desses recursos da era digital, mas, também, ter ambientes em que possam construir e desenvolver a composição pedagógica necessária, para que sejam capazes de reformular suas aulas e encorajar seus alunos a participarem de novas experiências, valendo-se da utilização das diversas tecnologias.

Consideramos que esta não seja uma tarefa simples, devido à complexidade que cerca o assunto. No entanto, devemos nos deter

em que consistem esses desafios para o Ensino Superior, questionar e repensar os propósitos em que a universidade tem para preparar os seus alunos nessa era digital.

Referências

BRATTI, Marília Pizzato. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior: práticas pedagógicas com o uso de tecnologia**. São Paulo: Tese de Doutorado, 2017.

CIBOTTO, R. A. G., & Oliveira, R. M. M. A. (2017). TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. **Imagens Da Educação**, 7(2), 11-23. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34615>.

KOEHLER, M. J; MISHRA, P. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In AACTE (Eds.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. (pp. 3-30). New York, NY: MacMillan. 2005.

MORAN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. São Paulo: Cadernos CENPEC, V.4, 2014.

7. MEMÓRIA E TRABALHO NO CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Lucia Helena P. Bettini

Introdução e Justificativa

A proposta geral deste estudo foi compreender como se operam as práticas sociais que subvertem o espaço urbano, entre um grupo específico de trabalhadores de rua, os marreteiros, camelôs e ambulantes no centro da cidade de São Paulo, realizando, assim, um diálogo entre o espaço urbano e os atores que dele se apropriam. Tais práticas operam dinâmicas espaciais distintas, próprias das chamadas classes populares que tornam o centro da cidade de São Paulo uma região de considerável heterogeneidade social e cultural, demonstrando a produção de um modo totalmente específico de se vivenciar o fenômeno urbano, a esfera do consumo popular e seus respectivos usos significativos.

O quadro da informalidade ou clandestinidade e da intensa ocupação dos espaços urbanos centrais se agravaram diante das alterações econômicas, traduzidas pela desregulamentação e abertura indiscriminada diante do capital de grupos privilegiados que veio a constituir o quadro presente da cidade de São Paulo, aonde mais da metade da população economicamente ativa se encontra no chamado setor informal da economia (Singer, 2000). O estudo de Pochmann (2000), por sua vez, demonstrou que a chamada informalidade ou clandestinidade, tem um lugar na cadeia produtiva, seja atuando no escoamento de produtos de todo o tipo realizado pelos vendedores ambulantes e de ponto fixo, seja na apropriação e na reciclagem dos restos advindos da produção, por meio de catadores de papel, papelão, metais ou resíduos de qualquer ordem, ou ainda na prestação de serviços diversos para o

público ou para empresas. Embora a informalidade surja como um elemento de geração e garantia de renda, está não garante o acesso a uma cesta de consumo mínima por parte destes trabalhadores.

Este quadro estrutural tem acentuado a chamada precarização do trabalho, que segundo Pochmann (2000), se traduz em um imenso mercado informal, ao qual os trabalhadores das ruas centrais da cidade de São Paulo representam a ausência de mecanismos institucionais de regulação do trabalho, com suas prerrogativas legais, como a Consolidação das Leis do Trabalho, FGTS, seguro-desemprego e desarticulação organizativa.

Esta explosão da informalidade (Pochmann; Singer, 2000) é evidente nos grandes centros urbanos. A municipalidade, entre outros agentes estatais, vem criando ações em sinônimos de políticas públicas para o centro de São Paulo que atendem a interesses restritos. Tais medidas articulam-se a outras de melhoramento urbano, com certo respaldo junto à opinião pública manipulada pelos veículos de comunicação e redes sociais, no sentido de uma revitalização ou requalificação do centro, configurando projetos de *gentrification* ou enobrecimento. Estes ajustes urbanos propostos são justificados pela ação do mercado imobiliário e liderados por setores conservadores do poder público, promovendo intervenções urbanas que elegem certos espaços da cidade, considerados centralidades, transformando-os em áreas de altos investimentos, acarretando assim, impactos em uma dada realidade, notadamente àquela de patrimônio histórico, resignificada e transformada em um segmento de mercado, que visa primeiramente à expulsão de tais grupos populares, favorecendo a presença de grupos de maior poder aquisitivo nas regiões centrais e principalmente, a recuperação do mobiliário urbano (Zukin, 2000).

A ação dos trabalhadores clandestinos das ruas do centro pela manutenção da garantia de sua ocupação tem gerado imensos confrontos desde os anos de 1990, demonstrando que o espaço do centro de São Paulo é um local significativo para pensarmos os conflitos sociais, onde as diferenças se publicizam, tornando-se

dotadas de sentido (Leite, 2002), espaços estes que apreendem diversas orientações e sentidos de lugar que se justapõem e reescrevem os significados dos espaços na cidade (Arantes, 2000).

Assim, este texto apresenta parte de um estudo mais amplo sobre os conflitos e os dilemas gerados pela ocupação deste espaço urbano por esses grupos, compreendendo como se realizam as dinâmicas e práticas sociais neste contexto urbano, tendo como ponto de partida inicial os usos e contra-usos do espaço (Leite, 2002). Na observação deste encontro e embate em torno do público e da presença destes atores nestes espaços, podemos levantar uma relação que não é completamente assimétrica, mas, de relativa autonomia das práticas populares de trabalho no urbano, colocados à margem economicamente, embora atuem de uma forma variada e diversa de imensa e vasta rede de comunicação e troca entre eles, revelando marcas da ocupação popular e conflitos das mais variadas origens (Zaluar, 1985).

Aqui os espaços urbanos centrais despontam como representações e construções sociologicamente orientadas pelas diferentes experiências de fruição do urbano, dentro de uma disputa simbólica em torno do centro de São Paulo, entre os trabalhadores das ruas, neste caso mais especificamente os camelôs, ambulantes e marreteiros –, representantes de um universo informal e clandestino, que operam formas específicas de uso do espaço urbano, com áreas de poder claramente delimitadas (Itikawa, 2004), e outros setores da sociedade.

Os camelôs, ambulantes e marreteiros das ruas do centro de São Paulo atuam dentro de categorias sociais que vêem o espaço urbano dentro de lógicas e práticas enraizadas entre grupos populares, destoantes das representações da opinião pública e da municipalidade sobre o que é a cidade. Formando outros discursos e práticas vistas como clandestinas, trazendo à tona outros saberes sobre o trabalho, o espaço urbano e o comércio popular, presentes no cotidiano destes sujeitos, esmiuçando a forma como criam e recriam imensas redes clandestinas, tomadas aqui no sentido que os atores dão a sua ação, dando-lhe significados diversos (Weber,

1991) apreendidos e interpretados pela ação do etnógrafo (Geertz, 1978; Clifford, 2008), mas que constituem realidades empíricas a serem analisadas pelo olhar singular do antropólogo, em busca de códigos que não surgem de maneira dada e objetiva aos sujeitos diretamente envolvidos (Lévi-Strauss, 1981).

Historicamente encontramos desde o início do século XX a presença marcante do popular no centro da Cidade de São Paulo, como ex-escravizados, pequenos lavradores das chácaras circunvizinhas, tropeiros, mascates, lavadeiras, bordadeiras e outros trabalhadores das ruas que ocupavam diariamente o espaço público (Gohn, 1986; Santos, 1998, Frehse, 2005). Tal ocupação não se dava sem conflitos, pois estávamos à época vivenciando novas posturas em relação ao espaço das ruas e à própria concepção do urbano com a atuação maciça do poder público municipal em disciplinar o uso desse espaço e os grupos trabalhadores que ali se encontravam, concomitantemente às aspirações de uma cidade em franco crescimento e da urgência de uma Metrópole com contornos cosmopolitas. (Morse, 1970; Lévi-Strauss, 1981; Rago, 1987; Rolnik, 1997; Santos, 1998).

Em São Paulo tais transformações, decisivas sobre a “adequada” utilização do espaço público, através de códigos de conduta municipais e a edificação de equipamentos públicos, não conseguiram de todo modo ajustar as atitudes de diversos segmentos da ainda pacata cidade de São Paulo ao modo de vida eminentemente urbano que estava a surgir no horizonte. Estamos aqui diante do que Fraya Frehse (2005) chamou de rua como uma espécie de espaço de representação, um espaço simbólico pedagógico, submetida a regras que faziam deste local um espaço privilegiado para a permuta de produtos, significativa para grupos populares; a rua torna-se aqui um local privilegiado para o comércio de vários gêneros, notadamente alimentícios, que o lar comprimido pelo crescimento da cidade não é mais capaz de prover. Temos, assim, já na nascente metrópole de São Paulo, uma continuidade de representações sociais que fazem da cidade, especificamente de suas ruas, um espaço da permanência de práticas sociais eminentemente

populares, da permanência das formas de se perceber o universo urbano como um elemento oriundo de representações de um mundo eminentemente rural. Com estes atores sociais, como as quitadeiras, mascates e outros grupos de populares marcando o espaço da cidade com suas atividades distintivas, vemos um universo constituído não sobre uma oposição absoluta entre a casa e a rua (Da Matta, 1997), ou sujeitos esmagados pela urgência de um novo modo de vida metropolitano, mas sim um espaço principalmente intermediário, marcado, sobretudo, pelos laços de sociabilidade que ela pode produzir. Um espaço visto com desdém por parte das elites, ainda marcadas pelo estigma das ruas e das marcas de distinção social típica da sociedade escravista brasileira. (Douglas, 1991; Frehse, 2005).

O centro de São Paulo expandiu-se e acrescentou à sua geografia peculiar os espaços rurais e semi-rurais de seu entorno (Morse, 1970), tendo também modificada a utilização popular de seus espaços públicos e coletivos. Se no início do século XX, o Centro tinha suas quitadeiras, mascates imigrantes e capoeiras, em meados do século, novos grupos sociais vinham somar-se a esse contingente, em franco declínio, composto principalmente por migrantes nacionais, sobretudo, por nordestinos, que atingidos pela instabilidade da oferta de trabalho formal e assalariado, adotaram como práticas de inserção na economia local, as ruas, constituindo uma população flutuante e semi-empregada (Durham, 1973; Frúgoli Jr., 2000).

Eunice Durham (1973), em seu trabalho sobre a migração nordestina em São Paulo, apontou, de maneira seminal estes elementos associados, por sua vez, às noções de autonomia e a um certo desajuste em relação ao trabalho formal e assalariado, o que sinalizava na possibilidade do trabalhador migrante aventurar-se no “bico”, biscate ou “auto-emprego”, engrossando o setor clandestino, possibilidade esta acentuada também por relações assimétricas entre patrão e empregados, vertente autoritária típica da sociedade brasileira (Zaluar, 1994). Então encontramos além do problema da precarização do trabalho e da reestruturação

produtiva já assinalada, uma atitude recorrente, entre os trabalhadores das ruas, ambulantes, marreteiros e camelôs, uma espécie de idealização do auto-emprego, uma valorização do trabalho autônomo e liberal, em detrimento da rotina diária de uma fábrica ou escritório (Durham, 1973; Frúgoli Jr. 1999) e o repúdio a certas práticas autoritárias de gestão do trabalho que ao ferirem a “moral” deste trabalhador, fazem com que este busque estas alternativas para se ver livres do “mau patrão” (Zaluar, 1985).

A dinâmica da cidade alterava-se completamente, e já em fins dos sessenta a região central de São Paulo perdera sua condição de “cartão postal” privilegiado, frente a uma nova e importante centralidade surgida no entorno da Avenida Paulista (Frúgoli Jr., 2000). Esse mesmo processo intensificou-se e já na década seguinte se falava em deterioração ou degradação do centro-velho. Mas afinal o que seria essa deterioração? Para o senso comum e alguns analistas, essa deterioração está intimamente associada à ostensiva ocupação do espaço público e coletivo do centro da cidade por grupos de populares, como os maloqueiros, trombadinhas, e principalmente camelôs nos calçadões e nas vias públicas, além de outros atores como meninos e meninas de rua, sem-teto, plaqueiros e desempregados que passaram a figurar a principal imagem do Centro, sendo a própria perda de centralidade uma questão chave (Frúgoli Jr. 2000).

Toda essa imagem negativa do Centro, povoada por um perigo iminente e por uma imensa multidão de pobres urbanos, trouxe à tona diversos dilemas, dentre eles a idéia de falência do convívio entre diferentes grupos sociais em um mesmo espaço contribuindo para a erosão do ideal de cidade moderna e da própria concepção de espaço público (Caldeira, 2000). Esta imagem está associada à noções de impureza sócio espacial atrelada a este uso por grupos populares e suas práticas sociais distintas daquelas usualmente pensadas e hegemonicamente construídas pela urgência da modernidade, principalmente quando notamos uma “fuga” proposital por grupos sociais específicos do espaço do centro da cidade. Estas condutas, ao ignorar o centro da cidade

como um espaço possível para compra, venda e sociabilidade urbana específicas a um enorme contingente de sua população, traz à mente certo paralelo com técnicas de evitamento ritual, onde evidentemente os pobres se constituem enquanto “Outros” a serem evitados (Douglas, 1991).

Desde ao menos meados dos anos 90, a atividade informal dos trabalhadores de rua no centro de São Paulo tem se pautado pela venda de artigos importados e contrabandeados, o que vem somar-se à imagem de ilegalidade reinante nas ruas do Centro. A sobrevivência destes trabalhadores aqui não é encarada apenas como material, mas também social, dado que a primeira está ligada diretamente à manutenção da renda, enquanto a segunda articula-se, por sua vez, a todo um universo de referências sociais, que tornam a rua significativa para estas e outras práticas realizadas no espaço urbano. Aqui tomo como ponto de partida as reflexões de Geertz (1978) ao entender tais manifestações como oriundas de um campo muito mais complexo, tal qual sua metáfora da “piscadela”, como comportamentos, atitudes e representações reveladoras de uma dada *cultura* e de seu universo imaginário e de representações coletivas apreendidas apenas em caráter local pela interpretação do etnógrafo.

Em particular, no caso dos camelôs e marreteiros, a historiografia já tem demonstrado as disputas pelo espaço, marcadas, sobretudo, pelo embate entre pequenos grupos extremamente fragmentados, que detêm e partilham códigos distintos de marca e controle do espaço público e coletivo, estabelecendo uma espécie de apropriação privada do espaço público, redes de hierarquia que combinam o personalismo e paternalismo na divisão do trabalho e a existência de laços sociais que valorizam o clientelismo aliadas às redes de ajuda mútua entre conterrâneos; nestas diversas atividades, o “proprietário” do ponto também atua como uma espécie de intermediário nas relações com outras instituições sociais. (Bromley, 1988; Lomnitz, 1992; Frúgoli Jr. 1999).

Casos como esses reforçam a ideia de apadrinhamento, resultando na formulação e ampliação das redes clandestinas que

se multiplicam pelos espaços centrais, com forte concentração popular e voltada para alimentar um consumo de mercadorias barateadas e/ou pirateados por diversos segmentos da população.

Assim, muitos destes trabalhadores terminam por criar as redes de trabalho clandestino presentes nas ruas centrais da cidade, seja como prestadores de serviços em uma banca, como um camelô, em um dado percurso como vendedor ambulante ou nas já conhecidas lonas, como marreteiro, onde expõem suas mercadorias para os fregueses potenciais em circulação ou àqueles que já são considerados até uma clientela mais cativa.

As ações de controle do poder público já mencionadas, realizadas no sentido de disciplinar a utilização das vias públicas e calçadas, geralmente resultam em confrontos diretos entre agentes da fiscalização, guardas municipais e trabalhadores. A reação dos trabalhadores muitas vezes se dá através de “ações diretas”, com uma certa tradição entre as camadas populares, como saques, depredações, fechamento de lojas e destruição de equipamentos urbanos tidos como simbólicos (Zaluar, 1985; Frúgoli Jr., 1999). Segundo Arantes (2000), tais ações são carregadas de sentidos performativos, constituindo-se ao mesmo tempo ação e atuação, que representados no centro, dotam-no de características coletivas e públicas. Já Zaluar (1985), aponta tais ações como típicas de um “sabe com quem está falando” dos pobres, um meio de escapar, via anonimato – cobrando – uma cidadania sem direitos, mas com deveres bem estabelecidos, uma busca de justiça social e um verdadeiro “grito dos excluídos” que informam à sociedade, e aos agentes da fiscalização, que os subalternos já não agüentam mais aquilo que eles vêem muitas vezes como mais uma, entre várias outras arbitrariedades, cometidas contra sua identidade auto-referenciada de trabalhadores.

Com o aumento da fiscalização durante o dia, muitos trabalhadores das ruas migraram suas atividades para o final da tarde, ocasionando diversas disputas sobre a “propriedade” dos pontos, sendo que tais disputas revelavam imensos abismos e divisões internas, demonstrando categorias estranhas ao senso

comum, como as brigas entre marreteiros e camelôs e a figura do vendedor ambulante. Tais conflitos “invisíveis” formam o que Antônio Arantes (2000) chama de fronteiras fluidas, contraditórias, pois em um dado espaço vão sendo construídas tais fronteiras, que separam, nivelam, aproximam ou hierarquizam, ordenando as categorias espaciais em suas relações mútuas, uma configuração que sugere uma espécie de “guerra de lugares”.

O comércio clandestino, portanto, é bem maior que apenas uma estratégia de sobrevivência, em períodos de emprego difícil e de dificuldades econômicas representa uma das poucas alternativas socialmente aceitáveis ao alcance da maioria dos trabalhadores. Sua prática nas grandes cidades, principalmente em São Paulo, encontra dificuldades principalmente na relação com o poder público que, salvo em algumas administrações, são colocados na mais completa ilegalidade. Embora sua atuação seja comumente aceita pela maioria da população e até por alguns comerciantes, a impressão “latente”, por parte de vários segmentos da população, é que estes trabalhadores “sujam” o espaço da cidade que ocupam, sendo alvo de várias ações de remoção, travestidas de tentativas de melhoramento urbano e de atração de consumidores de outros estratos sociais que normalmente evitam a área pela imagem de perigo simbólico e estigma. (Douglas, 1991).

Assim, pretendeu-se compreender a forma como o espaço urbano do centro da cidade de São Paulo é apropriado, com um uso conflitivo deste espaço, constituindo-se assim, em uma espécie de contra-uso pelos trabalhadores de rua, os camelôs, marreteiros e ambulantes, para mapear e analisar as diferentes formas de apropriação e produção de alteridade por parte destes trabalhadores, compreendendo a lógica, organização e territorialidades produzidas por estes atores sociais. Aprofundar os conhecimentos sobre suas formas organizativas, marcadas por regras oriundas do campo da informalidade é importante para a elaboração de políticas públicas, assim como, entender as práticas e representações sociais desses trabalhadores em relação a sua atividade nas ruas do centro da cidade de São Paulo, suas

estratégias e marcas de ocupação deste espaço. O mapeamento realizado visou apresentar as relações de fronteira que se estabelecem entre o comércio clandestino e o formal, entre o legal e o ilegal na paisagem urbana do centro, para possibilitar a análise das relações de conflito entre os atores locais, trabalhadores e fiscais, o popular “Rapa” e as relações com outras organizações populares, como os sem-teto e carroceiros, que têm obtido uma agenda política de reivindicações e uma outra visibilidade no espaço urbano central como movimentos sociais organizados, enquanto os demais trabalhadores das ruas são tomados pelo imaginário de desorganização, desunião e de perigo iminente e os conflitos decorrentes de medidas de *gentrification* adotada por órgãos públicos e entidades de caráter privado.

Foi realizada pesquisa etnográfica e a observação participante nas regiões de maior concentração da atividade informal no centro da cidade de São Paulo, dando destaque às regiões das Ruas Barão de Itapetininga, 24 de Maio e 7 de Abril, além da Ladeira General Carneiro e a Rua 25 de Março, próximas ao Parque Dom Pedro II, a região da Praça da Sé e o Largo da Concórdia, no Brás.

Através da pesquisa etnográfica, possibilitou o levantamento dos dados referentes à forma como esses trabalhadores lidam com o espaço urbano e com outros segmentos populares, incluindo aqui a figura dos agentes da fiscalização municipal e a popular imagem do “rapa”. Foi realizada em duas fases distintas, na primeira, estudo dos locais que se dissolveram devido a constantes intervenções públicas na região da rua 24 de Maio e arredores, reconhecendo assim a forma como se deu sua mudança para outros pontos e os conflitos e readequações decorrentes desse constante êxodo em busca de melhores lugares para o trabalho. Em seguida o mapeamento do fluxo de trocas constantes de pontos, lugares de vendas e relações sociais que muitas vezes transcende as regiões localizadas no centro velho da cidade de São Paulo, deslocando-se a regiões distintas do território urbano tais como, o Largo da Santa Cecília, o Largo da Concórdia ou próximos à locais de grande fluxo

de pedestres como a esquina da Rua da Consolação com a Avenida Paulista, Rua Augusta e próximas às estações do Metrô.

A análise do material coletado e transcrições de entrevistas possibilitaram caracterizar os grupos de trabalhadores locais, seus locais de origem, de moradia e de parentesco, buscando compreender a forma como se relaciona com o espaço urbano e com a própria concepção de trabalho nas ruas.

Referências

ARANTES, A. A. Paisagens paulistanas: transformações do espaço público. Campinas: Ed. UNICAMP, 2000.

BALANDIER, Georges. A desordem: elogio do movimento. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1997.

BECKER, H. Outsiders: estudos de Sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERNARDO, Teresinha. Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo. São Paulo: EDUC/ FAPESP/ Ed. Unesp, 1998.

BERLINCK, Manoel T. Marginalidade social e relações de classe em São Paulo. São Paulo: Vozes, 1977.

BROMLEY, R. "Working in the streets survival strategy necessity or unavoidable evil?" In: GUGLER, J. (Org.). The urbanization of the third world. Oxford: Oxford University Press, 1988.

CALDEIRA, T. P. R. A política dos Outros: O cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____, Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34 – Edusp, 2000.

CANCLINI, Nestor Garcia. As culturas populares no capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____, Nestor Garcia. Culturas urbanas em fin de siglo: la mirada antropológica. Disponível em http://www.lucioalbertos.org/moodledata/5/5_ANTROPOLOGIA_POR_TEMAS/Estudios_Urbanos/Nestor_Garcia_Canclini.pdf. Acesso em: 25/ 03/ 2009.

COHN, Gabriel (org.). Max Weber – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1991.

CLIFFORD, James. A experiência etnográfica: Antropologia e Literatura no século XX. In. GONÇALVES, José R. S. (Org.). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

DIAS, Maria O. L. Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX. São Paulo, Brasiliense, 1995.

DA MATTA, R. Carnavais, Malandros e Heróis: para uma Sociologia do Dilema Brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DOUGLAS, Mary. Pureza e Perigo: ensaio sobre as noções de poluição e tabu. Rio de Janeiro, Edições 70, 1991.

DOUGLAS, Mary & ISHERWOOD, Baron. O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro. Editora UFRJ. 2004.

DURHAM, E. A Caminho da Cidade. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____, A pesquisa antropológica com populações urbanas in CARDOSO, Ruth (org.) A aventura antropológica: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, As comunidades rurais tradicionais e a migração in THOMAZ, Osmar Ribeiro (org.). A Dinâmica da Cultura. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

_____, Migrantes rurais in THOMAZ, Osmar Ribeiro (org.). A Dinâmica da Cultura. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREHSE, F. O Tempo das Ruas na São Paulo de fins do Império. São Paulo: Edusp, 2005.

FRUGOLI JR., H. Espaços Públicos e Interação Social. São Paulo: Sesc - Marco Zero, 1995.

_____, "A Questão dos Camelôs no Contexto da revitalização do Centro da Metrópole de São Paulo" In: Souza, M. A. A.; Lins, S. C.; Santos, M. P. C.; Santos, M. C.. (Org.). Metrópole e Globalização. São Paulo: CEDESP, 1999.

_____, Centralidade em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole. São Paulo: Cortez; Edusp, 2000.

GEERTZ, Clifford. "Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura" In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOHN, M. G. "Conflitualidade e tensões no centro de São Paulo". Espaço e Debates: São Paulo, n. 17, p. 121-126: 1986.

ITIKAWA, L. "Geometrias da Clandestinidade: O trabalho informal no centro da cidade de São Paulo" In: Comim, A. (Coord.) Caminhos para o Centro: Estratégias de desenvolvimento para a região central de São Paulo. Co-edição da EMURB/PMSP, CEM/CEBRAP: São Paulo, 2004.

LEITE, R. P. "Contra-usos e espaço público: notas sobre a construção social dos lugares na Manguetown". Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 17, n. 49, p. 115-134. ANPOCS: São Paulo, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Tristes Trópicos. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____, Meio Ambiente e suas representações, Cap. VII Estruturalismo e Ecologia In. O Olhar distanciado. Lisboa: Edições 70, 1983.

_____, Saudades de São Paulo. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

_____, O Pensamento Selvagem. São Paulo: Papirus, 2002.

LOMNITZ, L. Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana. México, D.F.: FLACSO – Miguel Angel Porrua Ed, 1994. (Colección Las Ciencias Sociales).

MAGNANI, J.G; TORRES, L. de Lucca (orgs.) Na Metrópole. Textos de antropologia urbana. São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 1996.

MARINS, Paulo C.G. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das Metrôpoles brasileiras. In: NOVAIS, Fernando (org.). História da vida privada no Brasil, vol. 03. São Paulo: Cia. das letras, 1998.

MORSE, R. M. Formação histórica de São Paulo: de comunidade à metrópole. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

OLIVEIRA, M. N. “Avenida Paulista: A produção de uma paisagem de poder” In: ARANTES, A. (Org.) Espaço da Diferença. São Paulo: Papirus, 2000.

PAOLI, Maria C. P. Machado. Desenvolvimento e Marginalidade: Um estudo de caso. São Paulo, Pioneira, 1974.

PAMPLONA, J. B. A atividade informal do comércio de rua e a região central de São Paulo. In: Comim, A. (Coord.) Caminhos para o Centro: Estratégias de desenvolvimento para a região central de São Paulo. Co-edição da EMURB/PMSP, CEM/CEBRAP: São Paulo, 2004.

POCHMANN, M. “O excedente de mão-de-obra no município de São Paulo” In: JAKOBSEN, K.; MARTINS, R.; DOMBROWSKI, O. (orgs.) Mapa do Trabalho Informal: perfil socioeconômico dos trabalhadores informais na cidade de São Paulo. São Paulo: CUT - Brasil e Fundação Perseu Abramo, 2000. (Coleção Brasil Urgente).

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Revista Projeto História n. 15. Programa de História Oral. São Paulo: PUC-SP, 1997 p. 25 – 39.

_____, Alessandro. A filosofia e os fatos. Revista Projeto História n. 20. Programa de História Oral. São Paulo: PUC-SP, 1996.

RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar – Brasil (1890 – 1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ROLNIK, R. A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

SANTOS, Carlos J. F. dos. Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza (1890 – 1915). São Paulo: Annablume, 1998.

SINGER, P. “O trabalho informal e a luta da classe operária” In: JAKOBSEN, K.; MARTINS, R.; DOMBROWSKI, O. (orgs.) Mapa do Trabalho Informal: perfil socioeconômico dos trabalhadores informais na cidade de São Paulo. São Paulo: CUT - Brasil e Fundação Perseu Abramo, 2000. (Coleção Brasil Urgente).

SOUZA, Luís Antônio F. Controle social e moralidade na republicana cidade de São Paulo. *Histórica*. Revista eletrônica do Arquivo do Estado de São Paulo, n° 35, 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/materia03/texto03.pdf>. Acesso em 27/ 04/ 2009.

TELLES, V. S. “Mutações do trabalho e experiência urbana”. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP v. 18 n. 01. Departamento de Sociologia, FFLCH, USP, São Paulo: 2006.

TORRES, Antônio. Centro das nossas recordações. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3 vols, 2002.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WACQUANT, Loic. Os condenados da cidade: estudos sobre marginalidade avançada. Rio de Janeiro: REVAN/ FASE, 2001.

WHYTE, William Foote. Sociedade de esquina. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZALUAR, A., *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo, Brasiliense: 1985.

ZALUAR, A., *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: Revan/ UFRJ, 1994.

ZUKIN, S. "Paisagens urbanas pós-modernas: mapeando cultura e poder" In: ARANTES, A. A. (Org), *Espaço da Diferença*. São Paulo: Papyrus, 2000.

8. ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE CRIMINALIDADE: REFLEXÕES ACERCA DAS SUAS TRAJETÓRIAS

Taisa de Pádua Neves
João Clemente de Souza Neto

Provavelmente você já se perguntou de onde veio, qual a origem da sua família, qual a história verdadeira de algum ancestral. Aqui no Brasil esse tipo de indagação não é incomum, afinal, temos um passado escravista que sofre um processo constante de apagamento histórico. De acordo com Rocha e Viana (2011):

A razão desse apagamento histórico e omissão de fatos interessantes acerca da África é o signficante, a metáfora para a dimensão da história da formação cultural do povo brasileiro que foi suprimida, desonrada e negada e que, a despeito dos avanços do pensamento pós-moderno, permanece estático e cristalizado. Tem-se que a cor da pele, o nível de melanina, permanece como um segredo culposo, um código secreto oculto e um trauma a ser superado, enquanto condição social e cultural de nossa identidade.

Apesar de alguns esforços e leis, como é o caso da promulgação da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório a inclusão, na Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), é possível dizer que não temos como parte do nosso projeto de nação contar essa história, afinal, nem mesmo nas Escolas, que, como instrumentos de controle do Estado poderiam efetivar políticas capazes de ensinar com qualidade a história e cultura do negro através do currículo e do discurso (FOUCAULT, 2006), isso acontece. As consequências desse apagamento histórico-cultural não se restringem aos muros das escolas e às pessoas que viveram o período da escravidão, porque não se trata apenas de uma história que se não for contada, ninguém lembrará dos seus personagens e se perderá com o tempo,

ou que se não for contada, será apenas uma página do livro didático que não foi trabalhada, as consequências são graves e já estamos vivendo diversas delas, como a ocultação de pessoas e realidades contemporâneas a nós, afinal, se essas pessoas forem vistas, seríamos obrigados a olhar para trás e compreender a história como ela é, e não como tentam nos contar.

Contrariando o projeto de nação proposto pelas elites, vamos olhar para um pequeno grupo dentre essas pessoas apagadas, tentando compreender, mesmo que de modo sucinto, quem são e levantar quais processos políticos e sociais contam suas histórias e os colocam no lugar em que estão hoje, mas, antes de revelar esses sujeitos, precisamos entender o contexto no qual essa proposta reflexiva surgiu.

A autora deste ensaio vem de uma família nascida e criada em Minas Gerais, um estado cujo passado econômico está substancialmente ligado à extração de riquezas da terra, como a exploração do ouro ou o cultivo do café, sendo assim, as histórias contadas por seus familiares possuem esse cenário. Entre os relatos de avós e tios, sempre ouviu que um tataravô havia se apaixonado por uma de suas escravas, ele teria dado a liberdade a ela e, em seguida, ambos teriam se casado, e assim, “viveram felizes para sempre”, até o ano de 2023, quando seu avô, neto do suposto casal apaixonado, adoeceu e vários familiares foram visitá-lo, gerando encontros e um movimento interessante de revisão das histórias que circulavam na família há anos. O tataravô passou de apaixonado e abolicionista, para uma pessoa violenta, rude, que trabalhava como jagunço de algum fazendeiro local, enquanto a tataravó permaneceu com as únicas características que a definia: ela era mulher e era escrava.

Ele, como jagunço, provavelmente, era funcionário de algum fazendeiro influente politicamente, com posses, terras e claro, escravos. Caso o leitor não esteja habituado, cabia ao jagunço manter a ordem e preservar o patrimônio do seu patrão, sendo assim, é pouco provável que uma mulher escravizada, olhasse para um jagunço e sentisse algum afeto, afinal, a violência provocada

por esses era uma marca do cargo que ocupavam. Todas essas informações fizeram a autora deste ensaio repensar o romance que cresceu ouvindo e questionar sobre a real relação entre os seus tataravôs, senhor Pedro Ferreira de Freitas, com nome e sobrenome, e a senhora Francisca, ou Chica, sem sobrenome.

É provável que nunca tenha existido uma relação amorosa, ele, em uma posição de poder, pode ter escolhido se relacionar com ela, sem que ela desse qualquer consentimento. Ela, como escrava, era obrigada a se submeter ao controle do patrão, que incluía, obedecer e não contrariar as ordens vindas de um jagunço, além disso, ela era mulher, colocando-a em uma posição de maior vulnerabilidade. A junção dessas duas pessoas, uma com poderes e direitos, outra invisível e destituída de todos seus direitos, constituiu uma única família, com marcas importantes deste passado que, ao mesmo tempo, explica e delinea os caminhos percorridos por cada um dos seus membros.

Até poderíamos analisar cada um dos familiares e o destino que levaram, relacionando o caminho de cada um, com a história de seus ancestrais, mas o objetivo não é esse. Como foi mencionado, vamos levantar questões que podem contar a história e colocam um determinado grupo, apagado como a “Chica”, no lugar que ocupam hoje, relacionando com as práticas, processos e relações pedagógicas, que cruzam os caminhos das pessoas desses grupos. Convido vocês a pensarem os adolescentes que estão envolvidos na dinâmica da criminalidade.

Adolescentes, quem são?

Explicar o adolescente em nosso país pode ser uma questão considerada fácil de ser resolvida, afinal, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que apresenta uma definição bem precisa, reconhecendo como adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade. A importância desta Lei é incontestável, principalmente por ter sido responsável pelo reconhecimento dos adolescentes como sujeitos de direito no

Brasil, mas é preciso olhar que uma única definição não é compatível com todas as desigualdades sociais presentes em nosso país, dado que em cada um dos contextos nos quais vivem essas pessoas entre doze e dezoito anos de idade, teremos a construção de diferentes indivíduos, cada um com suas características e particularidades, sendo indispensável compreender o adolescente em sua totalidade, buscando informações acerca do território, da história, e dos aspectos políticos, sociais e econômicos em que estão inseridos, caso contrário, estaríamos retirando deles a personalidade que demoramos muito, enquanto nação, reconhecemos.

Como queremos levantar questões que possam nos esclarecer e nos guiar na busca pela compreensão de quem são os adolescentes inseridos em contextos de criminalidade, precisamos compreender que “contextos de criminalidade”, abrange tanto os espaços institucionais, arquitetados para supostamente ressocializar adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, como os espaços da vida privada de cada indivíduo, ou seja, suas casas, escolas, bairros, locais de lazer, espaços que nem sempre são vistos como potenciais territórios da criminalidade, mas que ela habita.

No Estado de São Paulo, a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA) é responsável pela aplicação das medidas socioeducativas e no último boletim (FUNDAÇÃO CASA, 2023), emitido em novembro de 2023, há um total de 4.950 adolescentes sendo atendidos. Desse total, 3.862, que corresponde a maioria, cumprem a medida mais restritiva, que é a de internação.

PROGRAMAS DE ATENDIMENTO	31.12. 2020	31.12. 2021	31.12. 2022	24.11. 2023
Atendimento Inicial (Art. 175)	15	51	32	50
Internação Provisória (Art. 108)	555	470	563	758
Internação Sanção (Art. 122-III)	33	48	66	94
Internação (Art. 122)	3929	3765	3606	3862

Semiliberdade (Art. 120)	0	136	153	174
TOTAL	4532	4470	4420	4938
ATENDIMENTO EXTERNO (CDP/Clínica/DP/Hospital/Residência)	379	29	11	12
TOTAL (com atendimento externo)	4911	4499	4431	4950

Fonte: FUNDAÇÃO CASA, 29 nov. 2023.

Entre os 4.950 adolescentes, 95,68% são identificados como sendo do sexo masculino.

MASCULINO	95,68%
FEMININO	4,32%

Fonte: FUNDAÇÃO CASA, 29 nov. 2023.

Outra informação relevante para nosso diálogo é a declaração da cor de pele, pois, considerando novamente o total em cumprimento de medida socioeducativa, 3.460 se apresentam como pretos e pardos.

COR DE PELE	Atendi- mento Inicial (Art. 175)	Int. Provisór ia (Art. 108)	Interna- ção Sanção (Art. 122- III)	Interna- ção (Art. 122)	Semiliber dade (Art. 120)	TOTAL	% da Cor de Pele
AMARELA	0	2	0	6	2	10	0,20%
BRANCA	12	221	25	1155	58	1471	29,72%
INDÍGENA	0	2	0	7	0	9	0,18%
PARDA	25	435	54	2100	99	2713	54,81%
PRETA	13	99	15	601	19	747	15,09%
NÃO DECLARA DO	0	0	0	0	0	0	0,00%
Total de adoles- centes	50	759	94	3869	178	4950	

Fonte: FUNDAÇÃO CASA, 29 nov. 2023.

Quanto aos atos infracionais, a maior parte destes adolescentes cometerem roubo qualificado (1.891 adolescentes) ou tráfico de drogas (1.864 adolescentes) (FUNDAÇÃO CASA, 2023).

Cada um dos destaques feitos entre os dados coletados, trazem mais informações e respondem parte da questão que estamos discutindo. Sintetizando, os dados nos apresentaram que alguns dos adolescentes que tiveram contato direto com a dinâmica da criminalidade são, majoritariamente, homens, negros ou pardos, que cumprem a medida socioeducativa mais restritiva, a de internação, por terem cometido em geral roubo qualificado ou praticado tráfico de drogas. Poderíamos parar por aqui e aceitar essas informações como uma resposta para a nossa pergunta, mas, isso não é possível em um país que as histórias das “Chicas, sem sobrenomes” são contadas sempre da perspectiva dos senhores “Pedro Ferreira de Freitas com nome e sobrenome”. Aqui no Brasil, para que possamos conhecer as verdadeiras histórias e seus personagens, precisamos nos propor cotidianamente a romper com o racismo estrutural e estruturante da nossa sociedade, parar de olhar para as questões etnicorraciais, de gênero e classe como simples contornos das trajetórias, mas sim como um poder tácito, coercitivo, violento, que atravessa e conduz a vida das pessoas.

Esse mesmo perfil de adolescentes é encontrado em dados levantados e analisados entre os anos de 2016 e 2020, publicado no Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em conjunto com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (UNICEF, 2021). O documento revelou que:

Meninos negros foram a maioria das vítimas em todas as faixas etárias. No entanto, à medida que a idade avança, a prevalência desse grupo étnico entre as vítimas se intensificou: na fase da vida em que ocorre a maior parte das mortes – entre 15 e 19 anos –, meninos negros são quatro em cada cinco vítimas. São também os meninos negros nessa faixa etária que, majoritariamente, morrem em decorrência de ações das polícias. (UNICEF, 2021, p. 5)

O que tentamos esclarecer através desta correlação é que os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, são, comparativamente, os mesmos adolescentes que estão morrendo, ou seja, o adolescente negro. Para ampliar a nossa clareza, de acordo com o Panorama (UNICEF, 2021).

As mortes violentas têm alvo específico: mais de 90% das vítimas são meninos, e 80% são negros. Esses meninos, pretos e pardos, morrem fora de casa, por armas de fogo e, em uma proporção significativa, são vítimas de intervenção policial. (p. 49).

Poderíamos ser otimistas quanto a trajetória dos adolescentes negros que sobrevivem, mas nos deparamos novamente com dados impactantes. Ao olhar para a população adulta carcerária atual do Estado de São Paulo, de um total de 195.789 pessoas presas, 187.269 são homens; 115.077, ou seja, 61,68% se declaram pretos ou pardos. Quanto a infração penal, 37,27% cometeram tráfico de drogas e condutas afins, e na sequência está o roubo, com 24,88%. Para finalizar, ao observarmos o grau de instrução desta população masculina, 42,31% possuem Ensino Fundamental Incompleto (SAP-SP, 2023). É muito clara a similaridade entre os dados que foram citados anteriormente, característico da população adolescente que cumpre algum tipo de medida socioeducativa, e os dados relativos à população adulta masculina carcerária do Estado de São Paulo, demonstrando que as histórias se repetem ao longo das gerações, se reproduzem.

A “reprodução” (que não exclui a “mobilidade”) designa a transmissão intergeracional das diferentes espécies de capitais (capital econômico, capital cultural, capital social, capital simbólico) e das disposições correspondentes e, como decorrência, a reprodução das hierarquias e da ordem social. (MAUGER, 2013, p. 171).

E nessa perspectiva da transmissão intergeracional das diferentes espécies de capitais, podemos seguir o nosso diálogo acerca das práticas, processos e relações pedagógicas que transitam

a vida e formam adolescentes com as características que levantamos através do nosso levantamento de dados.

“A segunda opção é o caminho mais rápido”?

O subtítulo anterior é um trecho da música *Negro Limitado*, do segundo álbum do grupo de rap Racionais MC's, lançado pela gravadora Zimbabwe, em 1992. Na música, a primeira opção seria “cultura, educação, livros e escola”, enquanto a segunda, que consiste no caminho mais rápido, seria “vagabundas e drogas”, com o detalhe de que nesta mesma estrada a “morte (...) é inevitável”. A música segue, entre palavras de protesto e conselhos, e em um dado momento diz:

“leia, se forme, se atualize, decore. Antes que os racistas otários fardados de cérebro atrofiado os seus miolos estourem e estará tudo acabado. (...) Um negro a menos contarão com satisfação. Porque é a nossa destruição que eles querem (...). (RACIONAIS MC'S, 1992).

Se não tivéssemos visto os dados que mostram que as mortes violentas têm alvo específico: meninos negros (UNICEF, 2021), poderíamos interpretar essa música como sensacionalista, mas, infelizmente, mesmo após pouco mais de três décadas de sua concepção, as mesmas palavras caberiam, sem qualquer prejuízo, na realidade que enfrentamos atualmente. Poderíamos discorrer mais sobre a relação da distância temporal entre a autoria da música e o ano que estamos, e as poucas mudanças que observamos em nossa sociedade e tornam a letra tão atual, mas vamos focar no trecho que ela aconselha “leia, se forme, se atualize (...)”.

Dizer para um adolescente, que vê diariamente o que ocorre com seus semelhantes, que tem na família trajetórias cujo desfecho também foi a morte ou o encarceramento, que ele deve valorizar a educação para mudar sua trajetória, apesar de soar poético, é um pensamento comum, atrelado à ideia de que a educação pode transformar a trajetória de um indivíduo. O sociólogo Pierre

Bourdieu pensava, em certo aspecto, desse mesmo modo (1998). Segundo Nogueira (2021):

Bourdieu defendia que as diferenças no estilo de vida, isto é, na maneira de utilizarmos os bens materiais, engendram distinções simbólicas importantes entre os indivíduos. Essas distinções estão associadas à posse de bens culturais considerados “legítimos”, porque válidos na escala da sociedade como um todo, embora sejam produtos intelectuais das classes dominantes, mas com o poder de se impor e de se fazer reconhecer por todos.

Ele conceitua a posse desses bens culturais como de capital cultural e o distinguiu de três formas:

- 1) *incorporado*, porque se impregna em nossos corpos (posturas corporais, esquemas mentais, competências linguísticas, etc.);
 - 2) *objetivado*, porque se materializa em objetos concretos que simbolizam a cultura dominante (livros, obras de arte, etc.);
 - 3) *institucionalizado*, porque confere reconhecimento institucional (o diploma) à posse de competências culturais.
- (NOGUEIRA, 2021 *apud* BOURDIEU, 1998).

Muitos desses adolescentes, crescem vendo seus iguais percorrerem caminhos que possuem o mesmo destino. Essa destinação não é espiritual, mas é uma construção social que, como já mencionamos, está relacionada à ausência de políticas antirracistas efetivas e à privação de acesso à direitos básicos, como cultura e educação. Assim como a história entre Pedro e Chica era contada da perspectiva branca e dominante do Pedro, por uma questão da família ter *incorporado* aquela história como verdade, muitos adolescentes também incorporam as histórias que eles vivenciam diariamente e passam a vê-la como verdade. Apesar do processo de apropriação ter o mesmo nome, não quer dizer que os saberes adquiridos através daquelas experiências são “notáveis” o bastante para ser considerado um rico capital cultural, afinal, não se trata de um conhecimento restrito às elites, mas de uma informação promovida e incentivada pelas elites dominantes, as quais possuem o objetivo de se manterem no poder.

Quando pensamos na Escola, não encontramos uma educação que seja capaz tanto de libertar os adolescentes inseridos na dinâmica da criminalidade de uma lógica de reprodução das histórias que ele vivência. A Escola que encontramos perpetua e valoriza o capital cultural objetivado das elites dominantes. É como se a história romantizada do Pedro e da Chica fosse contada e recontada nos livros didáticos, enquanto a verdadeira história sequer saísse no final da página como uma nota de rodapé, ou como se os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, fossem mencionados como apenas pessoas entre doze e dezoito anos, sem contar que há gerações, esses adolescentes estão sendo mortos nas ruas de suas próprias casas. Enquanto isso, a verdadeira história também não fica oculta para todos, pelo contrário, aqueles que estão determinados em recortar a história para esses adolescentes, conhecem muito bem a história verdadeira, sabem que adolescentes negros estão morrendo e conhecem o outro lado do romance de Pedro e Chica, garantindo à essa parcela restrita da população diversos benefícios.

Essa educação que dialoga com um grupo e não dialoga com outro, tende a afastar aqueles que não conseguem estabelecer uma interlocução como o que estão propondo que ele aprenda. Essa falta de ressonância entre o que se ensina e a realidade de quem está aprendendo, afasta esse sujeito da Escola e da possibilidade de quem sabe, romper com a reprodução de histórias mal contadas e de destinos trágicos. E mesmo que uma parcela restrita da população tenha acesso aos fatos, quando isso não é feito de forma crítica, não há força suficiente para romper a reprodução e desenhar novas trajetórias.

As desigualdades não ficam restritas à Escola, mas ficam evidentes nelas. Para Bourdieu (1998),

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja”, os benefícios específicos que as crianças da diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital

cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano”. (p. 73).

Sendo assim, precisamos pensar em uma Escola que legitima diferentes tipos de conhecimento e cultural, que considere as perspectivas de baixo para cima, isto é, da população historicamente explorada e silenciada. Somente quando se olha para um sujeito e entende que ele não é apenas uma pessoa entre doze e dezoito anos, mas que é também um sujeito com um passado, com uma história e com uma personalidade, em conjunto com um esforço para que os opressores e oprimidos sejam revelados e se reconheçam como tais, a Educação não será um espaço de libertação.

Referências:

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In.: M. A. Nogueira & A. Catani (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 71-79.

FOUCAULT, M. Poder e saber. *In.*: MOTTA, M. B. (Org.). Ditos e escritos IV. Michel Foucault: estratégias de saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 223-240.

FUNDAÇÃO CASA. ACESSORIA DE INTELIGÊNCIA ORGANIZACIONAL (AIO). Boletim Estatístico Diário da Fundação Casa. POSIÇÃO: CORTE AIO 24.11.2023. São Paulo, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/boletins/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MAUGER, Gérard. Juventude: Idades da Vida e Gerações. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, v. 56, n. 2. Rio de Janeiro, 2013, p. 169-183.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cad. Pesqui.*, v. 51. São Paulo, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhzpWjZSGGy8gqK/?lang=pt>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. *Espaço Pedagógico*, v. 23, n. 2. Passo Fundo, jul./dez. 2016, p. 390-405. Disponível em: < <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6544/3965>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da; VIANA, Bruno Joge Abdul Massih. Invisibilização da África: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira. *Revista da ABPN*, v. 2, n. 5, jul.-out. 2011, p. 115-138. Disponível em: < <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/341/315>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA (SAP-SP). Dados Estatísticos da População Carcerária. Data-Base: 30/06/2023. São Paulo, 2023. Disponível em: <<http://www.sap.sp.gov.br/sap-dados/dados-estatisticos.html>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

UNICEF. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil*. Out., 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

9. A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES

Vera Lucia Cardoso Farinha
Vitor Rafael Cavalcanti Máximo
Elissa Fontes Soares Lopes

Introdução

A área da Educação vem se mostrando ao longo dos séculos como um dos maiores desafios da sociedade - são muitas as dúvidas e discussões sobre qual sua função, quais métodos pedagógicos podem apresentar resultados eficazes ou que caminhos percorrer para a superação dos problemas escolares.

Nessa busca por respostas e soluções, o tema “formação de professores” também vem permeando o debate sobre Educação visto que o professor, mesmo com os avanços da tecnologia e outras ferramentas no apoio ao ensino, ainda representa a principal figura responsável pelo saber específico em sala de aula.

Isto posto, o presente artigo tem como objetivo investigar como o professor aprende a ensinar e o que fundamenta sua ação docente. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho descritivo – analítico. Para tanto, foram entrevistados três professores que atuam num Instituto Federal. A análise dos dados gerados na pesquisa teve como fundamentação teórica os estudos de Antônio Nóvoa (1992, 2007, 2022), Lee Shulman (2014) e Garcia e Vaillant (2012).

Partimos do pressuposto que o professor pode contribuir para uma educação mais qualificada. E, acima de tudo, reconhecemos a formação docente como ferramenta fundamental nesse processo em busca do sucesso no âmbito educacional.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos os conceitos ensino e aprendizagem na docência, conhecimentos necessários a prática e formação inicial

e continuada, na sequência, a análise dos dados e, por último, as conclusões a que chegamos.

Referencial Teórico

Para entender melhor os cenários da Educação e as inquietações que ela provoca na sociedade, faz-se necessário jogar luz sobre a formação de professores: como as Instituições de Ensino que ofertam cursos na área da docência constroem seus currículos, o que é necessário para se tornar um bom professor, quais são as fontes utilizadas para a base de conhecimento de um profissional do ensino, entre outras questões são os temas que conduzem os autores a pesquisar diversos e diferentes aspectos do universo docente. Alguns autores contemporâneos vêm sinalizando sobre os problemas da formação, como isso implica em certas dimensões no processo de ensino e aprendizagem na Educação, de forma mais ampla.

Em seu artigo “Conhecimento profissional docente e formação de professores”, António Nóvoa (2022) levanta a seguinte questão: “Afinal, como o professor aprende?” Segundo o autor, a formação do professor se encontraria no que ele chama de “terceiro gênero de conhecimento” que seria designado de conhecimento profissional docente, ou seja, o conhecimento que é próprio ao trabalho docente, específico da sala de aula e que possui características únicas. É terceiro pois faz analogia ao fato de tradicionalmente ser creditada a formação essencial de um professor a dois itens: a teoria e a prática.

Nesse terceiro gênero, Nóvoa (2022) inclui 3 bases que o compõem: conhecimento contingente, coletivo e público. Contingente porque não é linear, prevê as flutuações do processo de ensino-aprendizagem, está pronto para adaptações e, desta forma, corrobora para a criação do professor reflexivo. Conhecimento coletivo dada a importância dos saberes compartilhados entre os pares, a força da mudança que pode ocorrer por meio da troca de conhecimento e experiências entre os docentes – aliás, nessa troca ocorre a contingência, igualmente. Por

fim, conhecimento público para que a experiência e saber do professor, adquirido em suas formações formais e informais, conscientes e inconscientes, sejam publicizadas. Ainda que não sejam apenas registradas em estudos e pesquisas acadêmicas, mas também nas políticas públicas, nos decretos, leis e pesquisas de âmbito educacional.

Shulman (2014) também retratou o que acreditava ser necessário ao saber docente, propondo uma base de conhecimento para o ensino. Essa base é bastante complexa, possui diversas categorias e em cada uma das categorias constam elementos que as compõem. Segundo Shulman:

Se o conhecimento do professor fosse organizado num manual, numa enciclopédia ou em algum outro formato de aglomeração de conhecimento, como seriam os títulos das categorias? No mínimo, deveriam incluir: • conhecimento do conteúdo; • conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; • conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; • conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; • conhecimento dos alunos e de suas características; • conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e • conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206)

Ainda segundo Shulman (2014), esses conhecimentos que compõem essa base precisam ter as seguintes fontes:

1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que

os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática. (SHULMAN, 2014, p.207)

Assim como Nóvoa (2022), Shulman também avalia que não basta saber sobre o conteúdo específico e metodologias, que ser professor não envolve apenas habilidades básicas, conhecimento específico de conteúdo e conduta pedagógica, excluindo por completo reflexões acerca da complexidade do ato de ensinar (e aprender).

Tardif (2014), na mesma linha dos dois autores mencionados anteriormente, igualmente retratou em livro um conjunto de ideias que compõem o saber docente: saberes docentes, saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes docentes seriam um arcabouço bastante variado de conhecimento, que envolvem os saberes citados acima, ou seja, saberes provenientes da profissão, das disciplinas, dos currículos e das experiências. E cada um desses componentes dos saberes docentes tratam sobre questões apresentadas por Nóvoa (2022) e Shulman (2014); Tardif (2014) considera que o saber docente é social pois, cada um desses componentes ora implica dimensões da sociedade ora dimensões entre os profissionais.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que contou com a participação de três professores. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista. Elas foram realizadas presencialmente, gravadas e transcritas. Seguimos o seguinte roteiro:

Motivo da escolha pela docência e pela área de formação; b) Papel do professor e da escola; c) Como aprendeu a ser professor? d) Contribuição do curso superior para a atuação como professor (o que aprendeu e o que usa); contribuição de outros cursos/espacos de formação (quais frequentou e o que aprendeu/usou).

Caracterização dos participantes

Como mencionado anteriormente, foram realizadas três entrevistas com docentes do Ensino Médio e Superior de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). No quadro a seguir apresentamos os dados gerais dos docentes, mantendo sigilo de seus nomes. Para identificação de cada um usaremos, a partir de agora, números de 1 a 3.

Quadro 1: Caracterização dos participantes

Professor 1	Professor 2	Professor 3
Idade: 41 anos Sexo: Masculino Formação: Licenciatura em Matemática, Mestrado e Doutorado em Educação Matemática Tempo de docência: 20 anos Tempo de atuação na escola atual: 9 anos Carga horária semanal: 40 horas (Trabalha somente nessa instituição)	Idade: 55 anos Sexo: Masculino Formação: Licenciatura em Física, Especialização em Raio x, Mestrado em Sensoriamento remoto Tempo de docência: 28 anos Tempo de atuação na escola atual: 17 anos Carga horária: 40 horas (Trabalha somente nessa instituição)	Idade: 36 anos Sexo: Feminino Formação: Bacharelado e Licenciatura em Química, Mestrado e Doutorado em Química de Produtos Naturais Tempo de Docência: 03 anos Tempo de atuação na escola atual: 02 anos Carga horária: 40 horas (Trabalha somente nessa instituição)

Fonte: Os autores (2023).

O que encontramos na pesquisa de campo

Após a leitura das transcrições das entrevistas, pudemos perceber que cinco aspectos referentes à prática docente se destacaram nas falas dos professores: Papel da Escola, Papel do Professor, Formação Inicial e o Bom Professor.

Papel da escola

No que se refere ao tópico papel da escola, é possível perceber que não existe um consenso entre qual seria essa função, mas a maioria dos professores afirma que a escola é o lugar da formação de cidadãos, um lugar de aquisição de conhecimento, aproximando-se das definições da função da escola propostas por Libâneo (2016, p. 56): ... escola enquanto lugar de escolarização e de desenvolvimento de capacidades intelectuais e de desenvolvimento afetivo e moral. O que pode ser exemplificado nas falas abaixo:

... a escola tem a missão... de compartilhar, de reconstruir novos seres humanos dessa nação... é um espaço para uma aprendizagem singular...de compartilhar certo conhecimento...uma curadoria com alguma certeza...com alguma qualidade, digamos assim, estruturado. E o que eu posso levar para a minha vida... (Professor 1)

..., eu sempre tive a ideia de que a escola é para formar cidadão, tanto profissionalmente, abrir porta para os meninos e também de acolher, de mostrar diferentes possibilidades... (Professor 3)

Estas afirmativas também podem nos levar a pensar em como esses professores pensam o conhecimento que pode ser adquirido dentro da escola, principalmente quando falam de um conhecimento de “...diferentes possibilidades”, de um espaço de “aprendizagem singular”, de um conhecimento de “alguma qualidade...estruturado”.

As afirmações dos professores podem nos levar a pensar no que Young (2016) chama de “Conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que não se limita a um “currículo mínimo”, voltado ao aprendizado de conteúdos básicos e determinados, objetivando a rápida inserção dos jovens no mercado de trabalho e os capacitando para determinadas funções, mas o amplia e possibilita que os jovens estudantes, a partir de um currículo mais genérico, possam ser capazes de refletir sobre suas realidades e reconhecer os discursos que lhes são apresentados por elas e, também, escolher os lugares que querem ocupar, para além daqueles que são determinados por uma educação que, focada no trabalho e na sobrevivência imediata, diminui as possibilidades de escolha.

Ou como diria Libâneo (2016):

Propõe-se que a escola com qualidade educativa seja aquela que assegure as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. (LIBÂNEO, 2016, p. 58)

Somente um dos professores entrevistados atribuiu à escola um papel diretamente ligado a profissão professor, mas não consideramos que a fala necessariamente garante que ele está preocupado com a depreciação do tema acerca da profissionalização docente nos espaços de formação, assunto abordado no item anterior.

...e o que seria o mínimo necessário pra(sic) uma instituição, é... apoiar o professor, né(sic)? A função de ser professor. (...) a instituição deveria valorizar esse aspecto da qualidade dos profissionais que temos. (Professor 2)

Ainda acerca do papel da escola, surgiram outras duas questões passíveis de análise - a função social da escola:

(...) a gente até vê a função social, por exemplo, você trabalha numa rede estadual como eu trabalhei...a criança, dependendo da escola, vai para comer, para ter uniforme, para ter um lugar para ficar quando o pai vai trabalhar, né? (Professor 1).

Acaba sendo [a escola tendo função social], porque é uma questão social, né, o convívio ali, com o outro, a gente acaba sentindo as dificuldades do outro, então, de certa forma a gente acaba compartilhando, né, essas dificuldades e é uma via de, às vezes são duplas, né essa via e acho que a escola acaba tendo esse papel. Ela é a presença assim, em termos de Estado, ela é a presença do Estado em áreas em que, às vezes, o Estado não está presente. Então ele(sic) acaba cumprindo um determinado papel de democratização do conhecimento, de oportunidade, dentro da instituição. Eu acho que esse papel social de democratização dentro(ininteligível) é essencial dentro da instituição educacional. (Professor 2)

E, como consequência dessa função social, o transbordamento de funções: Eu acho que muitas coisas que a escola assume (sic) e não é papel dela (...) quando assumimos papéis de mais, que nós não deveríamos assumir e que sufoca. (Professor 3)

Nesse sentido, Nóvoa (2007) afirma que a sociedade foi atribuindo funções a escola e esta foi admitindo essas funções sem saber se conseguiria cumprir tamanho papel. Esse seria, segundo Nóvoa (2007) um dos grandes dilemas da escola – os professores acolheram essas demandas, ninguém ousa afirmar que são demandas pouco importantes, mas o dilema é ‘a escola consegue desempenhar essa função social a ela atribuída?’ Se a escola é capaz ou não, o autor afirma que não se pode perder de vista que a prioridade da escola é o ensino.

Por fim, supomos ser importante destacar a fala do Professor 1, ainda dentro da perspectiva do papel da escola, com relação a importância das políticas públicas.

Aqui [no IFSP] você tem tudo isso também mas tem a parte política, olha e vê que as coisas não estão aqui por acaso (...) eu acompanho o programa de residência pedagógica e de iniciação no PIBID, de residência pedagógica, que é uma coisa que nasce lá de uma política pública ministerial, de Estado... e ela vem descendo até que a gente tenha as nossas discussões aqui. E isso vai se propagando para as escolas da Educação Básica da região, quer dizer, eu consigo algumas propostas em que eu vejo toda a ponta saindo lá das negociações, brigar para ter bolsa, para abrir o edital, para falar com os ministros da importância da abertura do edital, da garantia da verba da distribuição disso para cada Instituição, através de profissionais para chegar até aqui e, por exemplo, eu ter ali 20 alunos na escola, atuando em Português

e Matemática e ajudando a escola em diversas atividades... e se formando também, é aquele ciclo que você vê se fechando. (Professor 1) .

Nóvoa (2022) afirma que

A profissão docente não termina no espaço profissional, mas continua no espaço público, na vida social e na construção do bem comum. Nesse sentido, é especialmente importante que os professores participem da definição das políticas públicas. [...] Ser professor é se posicionar na profissão e se posicionar publicamente sobre as grandes questões educacionais e a construção de políticas públicas. Essa participação não visa primordialmente a defender seus interesses, mas projetar sua voz e conhecimento em uma esfera social e política mais ampla. (NÓVOA, 2022 p.12)

Papel do professor

Depois de observarmos um pequeno retrato acerca do papel da escola, podemos dizer que o papel do professor acabou se tornando consequência da função social da escola atribuída pela sociedade. Nenhum dos entrevistados respondeu à pergunta de qual o papel do professor com relação ao ensino dos conteúdos propostos na escola. Eles afirmaram:

Vejo o professor como alguém que tem esse compromisso, ele é essa pessoa ...ele tem que entender que ele vai receber um jovem, ele vai receber uma criança...dentro desse espaço...e ele é um dos mediadores desse processo...o que está na ponta ... o que tá(sic) de fato com o aluno fazendo mediação, esse compartilhamento. A escola tem uma função social e o professor está inserido nesse escopo...(...) Ele tem papel de mediação, de entender que a escola não é só passar conteúdo. (Professor 1)

Bom, o papel do professor, aparentemente, é quando a gente começa...a gente acha que a gente vai ministrar aula apenas da tua disciplina, né? É doce engano porque a gente acaba sendo um pouquinho mais do que apenas quanto(sic) ministrar conteúdo daquela disciplina que você aprendeu...(...) “É mais do que passar conteúdo e eu acho que a gente vive isso [fazer papel de pai, mãe etc.] e não tem como dissociar, é nossa função também. (Professor 2)

(...) na época da pandemia (...) ele [aluno] não se sentia bem em casa, porém se sentia muito bem na escola. Então isso me mancou demais, eu tinha vontade de dizer ‘vem pra minha casa’, por que aqui em casa só tenho eu. (Professor 3)

Nóvoa (2022), citando Larrosa (2019), corrobora com sua preocupação citada anteriormente, a qual salienta que não se pode perder de vista que a função do professor é majoritariamente ensinar e propõe a seguinte reflexão “Um professor é um professor.” Por fim, supomos ser interessante a fala de um entrevistado, em meio as reflexões do papel da escola e do professor.

Formação Inicial

Antes de darmos início às análises referentes à formação dos professores nas Licenciaturas e programas de Pós-Graduação, foi interessante observar o que justificou a escolha pela docência.

A opção pela carreira docente apareceu de forma diferente em cada uma das respostas, mas com pontos que podemos relacionar entre si. Primeiramente, é possível notar o universo familiar fazendo papel de certa influência nas respostas do professor 1 e professor 3:

(...) é porque eu sempre gostei de Matemática, né? Resolvia problemas desde criança a minha mãe, minha avó...elas me estimulavam muito. (Professor 1)

Eu tinha 5 anos (...) tinha uma sala vazia lá e eu fingia ser professora (...) minha avó era professora em escola de sítio, minha família tem muitos professores, tenho uma prima que é professora de português, outra de história eu acho que isso já estava em nossa vida. (Professor 3)

Em livro que aborda, dentre outros temas, a desvalorização da profissão docente, Nóvoa (2002) afirma que a sociedade enxerga o professor como alguém que precisa cumprir somente dois requisitos essenciais: dominar bem o conteúdo específico e possuir “jeito” para explicar e interagir com os alunos (vocação/dom).

Dessa forma, é admissível compreender que atribuir o fazer docente a um dom e vocação contribui de forma insatisfatória no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da profissão professor.

Outro achado de pesquisa importante é a relação do fazer docente que os entrevistados fizeram com a metodologia e/ou conduta pedagógica dos professores os quais tiveram aulas durante o Ensino Básico ou Superior. As respostas a seguir foram dadas quando questionados acerca dos docentes que lhes inspiravam, cujas práticas eles tentavam reproduzir em sala de aula:

Um físico mesmo, ele me ensinou a maneira dele ensinar física, o jeito dele ensinar física, a metodologia dele ensinar física (...) além disso, os estímulos fora da sala de aula, de ensinar física, foram minhas inspirações. (Professor 2)

Essa professora [do Mestrado] foi assim, alguém que fez diferença assim na minha vida como professora... ela era uma pessoa que não tinha limites, não tinha barreiras, era sempre alguém que estava disposta a repensar o que tá posto para tentar fazer com que a experiência fosse significativa e boa para todo mundo e isso é muito difícil no meu meio, né? (Professor 1)

Meu professor de Química do Ensino Médio, é surreal (...) aquele quadro [a forma como ele coloca o conteúdo na lousa] é o meu sonho (...) ele trazia um encantamento da Química, isso que me envolvia, ele falava com paixão da Química, aquilo que ele ensinava. (...) minha orientadora do mestrado também (...) o quanto ela foi importante (...), eu gostava muito do jeito dela do jeito que ela explicava. (Professor 3).

Essas falas podem refletir não apenas a prática dos professores citados pelos entrevistados, mas também o que os entrevistados, enquanto alunos, julgavam ser um bom professor - e, ainda, esse julgamento igualmente reflete um pouco da identidade dos entrevistados enquanto alunos destes professores.

Sobre isso, Garcia e Vaillant (2012) citando pesquisa realizada por Pajares (1992), afirmam que os futuros professores dão início aos cursos de Licenciatura carregando consigo um conjunto de crenças que perdura durante toda sua trajetória profissional. Essas crenças correspondem ao que esses professores julgavam ser atributos

essenciais de um bom professor, a maneira como enxergam e executam suas próprias práticas profissionais e enquanto alunos. Ainda segundo Garcia e Vaillant (2012) apud Feiman-Nemser (2001) durante a formação inicial, essas crenças podem auxiliar os futuros docentes contribuindo como uma espécie de filtro que dará sentido aos conhecimentos e práticas que foram se apresentando. Contudo, essas mesmas crenças também podem gerar resistência e impedir mudanças necessárias ao fazer docente.

Quanto à formação sistematizada, por meio das Licenciaturas e Pós-graduação, as respostas dos entrevistados vêm de encontro às críticas e apontamentos acerca da formação de professores feitos pelos autores que fundamentam esse estudo.

Quando questionados sobre suas passagens pelos cursos de Licenciatura, em suas formações iniciais, separamos as seguintes respostas para análise:

Eu aprendi muito na faculdade, foi uma faculdade (...) licenciatura 3+1 (...) foi um momento de muita aprendizagem porque eu fui aluna de escola pública...e a minha educação básica foi fraca (...) você tem a o conteúdo específico nos três primeiros anos e ali, no finalzinho, vai dando a parte pedagógica (...) então a faculdade para mim foi um divisor de água (...) mas é claro que foi no chão da escola que a coisa aconteceu, né? (Professor 1)

Eu creio que na graduação a gente aprende a ter domínio do conteúdo. A gente tem uma parte pedagógica, mas assim, a parte pedagógica, a teoria pedagógica é pouco e daquilo tudo que a gente aprende lá na graduação, a gente vai, na prática, no dia a dia, construir a nossa própria metodologia, sabe? (...) a gente aprende a dar aula e ser professor dentro de sala de aula, dentro da instituição, a gente não aprende na universidade. ...Acho que os estágios são fundamentais, né? Quando você tá(sic) na Graduação e vai pra(sic) sala de aula... perceber o aspecto, ali, a vivência, né? De como a relação estudante X professor e comportamento, domínio do conteúdo, tudo aquilo ali, ela soma, ela contribui pra(sic) gente nesse processo. (Professor 2)

Analisando essas respostas, é possível observar que ambos acreditam que a Licenciatura os ensinou bastante sobre conteúdos específicos das áreas de ensino que escolheram lecionar, mas que

foi na prática que o fazer docente foi aprendido, de fato. Tais falas contribuem para reflexões necessárias e pertinentes.

Nóvoa (2007) critica a valorização da prática por si, por meio de repetição, sem reflexão e contextualização e cita Dewey para justificar sua crítica

(...) E Dewey tinha aquela velha história que no final de uma palestra – ele que nos anos 1930 inventa o conceito de professor reflexivo – um professor virou-se para ele e disse “o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias. Então, Dewey perguntou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?”. Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. (NÓVOA, 2007)

Ainda, no mesmo texto (2007) Nóvoa afirma sobre os cursos “(...) [a formação] é excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de saber como fazer.” Essa crítica aos excessos na promoção de conteúdo que hora valoriza teoria, ora valoriza apenas prática, mas não ensina “saber fazer”, podemos relacionar ao pensamento de Shulman (2014).

Dentre as categorias que, segundo Shulman (2014), compõem a base de conhecimento docente, o autor considera a que representa o conhecimento específico pedagógico umas das mais pertinentes. E destaca, dentro da perspectiva da combinação entre conhecimento específico pedagógico a “(...) capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos.”

Cabe neste momento, como contribuição, a definição dos estudos de Tardif (2014):

Como o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho a pedagogia e a tecnologia

utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, 2014)

Por fim, nenhum dos entrevistados cita a profissionalização da carreira docente enquanto parte do conteúdo dos cursos de Licenciaturas por eles frequentados.

Tardif (2014) salienta que os cursos de formação de professores são permeados por conteúdos lógicos disciplinares e não profissionais, ou seja, a formação deveria ser aprendida pela aprendizagem do que é a própria profissão. Nóvoa (2022) alerta que há uma desconsideração com as questões profissionais da carreira, de que os cursos de formação de docentes não fomentam discussões acerca da profissão e profissionalização docente.

O Bom professor

A pergunta “o que é preciso para ser um bom professor?” parece estar sempre em destaque na composição do imaginário da dimensão escolar, ela aparece bastante em artigos, estudos maiores e até mesmo reportagens, como se a sociedade acreditasse que para a escola funcionar de verdade dependesse quase que exclusivamente do desempenho do professor.

Não nos debruçaremos em investigação sobre essa exclusividade, mas trouxemos como contribuição para a análise dos dados da entrevista os pensamentos de 3 autores – Nóvoa, Tardif e Shulman – acerca do que o professor precisa saber.

Vamos começar analisando as falas abaixo, nas quais é possível notar que os professores não conseguem dizer quais abordagens pedagógicas utilizam ou quais autores da área deles influenciam suas práticas, no âmbito acadêmico e sistematizado da Formação docente.

Ah! Eu responderia essa pergunta [qual fonte fundamenta sua prática] da seguinte maneira: minha fonte de...minha metodologia de ensino, minha inspiração, estive com um professor meu, um professor de graduação. Um

professor da graduação (...) ele me ensinou a maneira dele ensinar física, o jeito dele ensinar física, a metodologia dele ensinar física. Os estímulos fora de sala de aula... (Professor 2)

[sobre qual fonte fundamenta sua prática] não consigo visualizar. (Professor 3)

A resposta dos entrevistados acima nos remeteu a reflexão trazida por Shulman (2014): “Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?” Ambos não mencionaram autores e fontes acadêmicas, mas a resposta do professor 2 reforça o quanto existe uma valorização da prática e da observação da prática, aparentemente, em detrimento da teoria. Somente o Professor 1 citou a abordagem que utiliza.

(...) para mim foi muito gratificante conhecer o sócio construtivismo... eu me considero seguidora dessa corrente pedagógica, então eu tento dentro das minhas aulas sempre pensar nessa questão, como que eu vou fazer para que os alunos reconstruam, né? Nesse sentido de que eles consigam resolver problema, criticar, analisar, usar, aplicar, enfim... e é muito intencional sempre... vou para minha aula pensando nisso, pensando na troca em sala de aula, no fazer sentido. (Professor 1)

Pensando no rol bastante extenso do que é preciso constar com relação a saberes docentes, defendidos por Shulman (2014), Tardif (2014) e Nóvoa (2022), é possível notar que os principais itens que compõem esses saberes foram mencionados ao longo da entrevista: questões relacionadas a importância das políticas públicas e o envolvimento docente, ao conhecimento pedagógico do conteúdo, de adaptação, as complexidades que envolvem o processo de ensino aprendizagem, a partilha entre os docentes e seus saberes e ao reconhecimento da necessidade de espaço/tempo para formação continuada apareceram nas respostas, por exemplo. Essas pistas também aparecem nas respostas quando questionados sobre o que faz um professor ser um bom professor.

Um [bom] professor [é aquele] que domine o conteúdo que ele ministra (...) seja sensível às dificuldades dos discentes, né?...isso que eu acho é fundamental prum (sic) professor se destacar na sua profissão. E obviamente tá(sic) com sua atualização acadêmica bem afiada, né? (risos) Sempre estar dentro do conteúdo que ele ministra, tá(sic) atualizado, é fundamental. (Professor 2)

Um [bom] professor que fala com facilidade do conteúdo...(...) saber a hora de mudar algumas coisas, adaptação. (Professor 3)

A seguir, tecemos algumas considerações a respeito da análise realizada.

Conclusão

Reconhecemos que nosso estudo é um retrato, bastante reduzido, do universo docente para avaliarmos a qualidade da Formação docente, se há uma busca por esses saberes docentes sugeridos pelos autores na profissionalização docente e o tamanho do impacto dessas formações no ensino. Mas pudemos ter pistas de que os temas que circundam a questão do saber docentes estão no universo dos docentes entrevistados, de alguma forma.

A complexidade da Educação, seja no sentido de muitas camadas em suas estruturas ou quanto as dificuldades por ela sofridas ficaram bastante aparentes no estudo. Concluímos esse breve estudo reforçando nossa crença de que o docente é fonte de saber importante para o ensino, ele é a fonte dos conhecimentos necessários a formação do aluno, do que está por trás das demandas da sociedade.

Igualmente, reconhecemos a formação docente como ferramenta fundamental nesse processo em busca do sucesso no âmbito educacional. Mas para isso, parece ser necessário que haja uma unidade de ideias em prol de uma organização eficaz que construa bons resultados na profissionalização e fazer docente e no ensino.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Mística e missão do professor**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da Escola do Conhecimento Escolar**. Cadernos de Pesquisa, v.46, n.159, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO-SP (Sindicado dos professores de São Paulo), 2007.

NÓVOA, Antônio. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. v.27, e270129, 2022.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo. v.4, n.2, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

YOUNG, Michael F.D. **Por que o conhecimento é importante para a escola do século XXI?**. Cadernos de Pesquisa. v.46, n.159, 2016.

10. HÁBITOS DE ESTUDO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE ESTUDO DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL EM MOÇAMBIQUE

Rogério Filipe Mário
João Francisco de Carvalho Choé
Maria de Graça Nicoletti Mizukami

Introdução

O presente artigo intitulado Hábitos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem: um olhar sobre os procedimentos de estudo dos alunos do ensino secundário geral tem como objetivos geral analisar os hábitos de estudo e as estratégias de aprendizagem em alunos do ensino secundário geral.

Na atualidade a questão do insucesso escolar continua afetar grande parte dos alunos do nosso sistema educativo, facto que tem levado a mesa de discussão entre os intervenientes do processo educativo, quer no âmbito político, quer académico no sentido de se estudar este fenómeno, no tocante as suas causas, os seus efeitos, as formas de como combatê-lo ou promover o sucesso. Este problema pode em parte se relacionar com o modo como os alunos estudam.

Os autores deste artigo são professor e tem constatado com muita frequência que muitos alunos procrastinavam os estudos, o que os levava ao não cumprimento dos prazos, das mais diversas atividades recomendadas pelos professores que ali leccionam, facto que de certa forma contribuía nos seus resultados escolares. Isto me preocupava bastante, pois descobri que os alunos não estudavam como eu queria. Daí resolveu manter conversa informal com alguns alunos, no sentido de perceber as razões por detrás disso. Desta

conversa, quase todos afirmaram que era falta de tempo devido a diversas tarefas quotidianas.

Estas constatações permitiram-me inferir *a priori* que se tratava duma má gestão do tempo de estudo, e não da falta do tempo propriamente dito. Ou seja, que os alunos tinham dificuldades em conciliar as suas atividades extraescolares com o tempo dedicado aos estudos. Dito de outra forma, eles não conseguiram estabelecer uma escala de prioridades, fazendo uma gestão racional do tempo, dedicando a cada tarefa o tempo necessário.

Por outro lado, durante o percurso da minha formação académica, encontrei vários artigos da investigação académica, cujos resultados têm demonstrado que muitas dificuldades de aprendizagem, principalmente o insucesso escolar, têm sido causadas pela ausência ou uso inadequado dos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem (Silva & Sá, 1993; Roazzi, Spinillo & Almeida *apud* Almeida, *et al*, 2005; Hadwin & Winne, 1996 *apud* Gomes & Torres, 2005; Silva & Sá, 1997; Vasconcelos & Almeida, 1998; Vasconcelos, Praia & Almeida, 2004; Macamo, 2015). Tomando por base estas constatações e com o objectivo de aprofundar estas relações surgiu a necessidade de querer estudar estas variáveis com alunos do ensino secundário geral, da 8^a a 12^a classe, com vista a analisar o modo como eles efectuam os seus estudos, tanto em casa quanto na escola.

O que se pretendeu com este estudo não é o solucionamento definitivo do problema, nem tão pouco esgotar todas as discussões relativas ao tema aqui apresentado, mas sim, sugerir um conjunto de iniciativas dirigidas a alunos, no sentido de ajudar esses alunos a desenvolver um conjunto de competências fundamentais para uma melhor aprendizagem. Por estas razões pretendemos, ao longo desta pesquisa, responder à seguinte questão de pesquisa: *Em que medida os hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem podem influenciar nos bons ou maus resultados escolares?*

O interesse pelo tema se justifica por várias razões: uma das quais se prende com o facto de o tema em estudo ter a ver com motivos académicos, que se prendem pela necessidade de querer

aprofundar esta área de conhecimento de modo a que possamos contribuir com subsídios teóricos, até inclusive práticos, com vista a retirarmos algumas conclusões que de certa forma possam ser úteis na compreensão desta relação e a partir delas gerar avanços nessa área de pesquisa, já que durante algum tempo, conforme indica a literatura, enfatizava-se mais as variáveis cognitivas para a explicação do rendimento escolar em detrimento das outras variáveis.

Entretanto, devido a avanços nos estudos sobre o rendimento escolar, algumas pesquisas apontam que aproximadamente 45 a 75% da variabilidade encontrada na realização acadêmica de estudantes não pode ser explicada pela inteligência, apontando-se para a influência de outros fatores (Cole, 1994, *apud* Silva & Sá, 2007) como os que nos propusemos a pesquisar.

No âmbito profissional este tema foi escolhido por ter a ver com as áreas profissional dos autores (Psicologia Educacional), e uma vez atuando como professores tendo constatado que estas variáveis estão presentes no processo de ensino/aprendizagem, facto que tem - me lavado a sentir necessidade de ajudar os alunos a adoptar procedimentos de estudo favoráveis para a aprendizagem. Já, no âmbito social, acredito que este estudo será relevante, na medida em que irá ajudar os pais/ou encarregados de educação acerca da importância de promover nos alunos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem adequadas e, por conseguinte, contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

Deste modo, acredito que este artigo irá se revelar pertinente ao trazer subsídios teóricos e práticos com os quais poderão consciencializar psicólogos educacionais, psicopedagogos, e principalmente nós professores, sobre a necessidade de consciencializarmos os nossos alunos acerca da necessidade de adoptarem hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem que favoreçam uma melhor aprendizagem adequados que os ajudarão a gerir racionalmente o tempo, sabendo assim conciliar as suas atividades extraescolares com o tempo dedicado aos estudos.

Assim, espero com este artigo contribua para a melhoria da qualidade de ensino.

A presente pesquisa teve como hipóteses. H1. 1. A falta de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem contribui nos maus resultados e escolares. H1. 2. Existem diferenças significativas no que toca aos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem com o gênero (ou seja, as meninas apresentam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os rapazes, conforme indica a literatura). H1. 3: Os alunos das classes mais elevadas de cada ciclo de ensino apresentam níveis mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os das classes inferiores desse mesmo ciclo de ensino. Em relação às variáveis identificaram-se como variáveis dependentes os hábitos de estudo, as estratégias de aprendizagem e os resultados escolares. E como variável independente identificou o sexo, a idade e o nível de escolaridade.

Revisão da Literatura

Hábitos de estudo: definição e parâmetros

O conceito de *hábitos de estudo* é referido também por alguns autores como estratégias de estudo, competências de estudo ou ainda de métodos de estudo. Desta forma, os hábitos de estudo são entendidos como sendo o “uso de estratégias de diversificação de apoio aos alunos as quais visam aquisição e/ou o desenvolvimento de um conjunto de competências básicas de estudo e que são susceptíveis de otimizar o rendimento escolar” (Carita, 1997,p.16).

Um outro autor define hábitos de estudo como uma “ferramenta útil para aqueles estudantes que a utilizam, a qual, os pode ajudar a melhorar os resultados escolares, ao mesmo tempo que podem aprender a estabelecer objetivos, a planificar as suas atividades e distribuir o seu tempo” (Mendes, 1999,p.24).

Atendo-nos às definições acima apresentadas, podemos inferir, de modo geral, que os hábitos de estudo constituem-se de ações

executadas, de forma seletiva e flexível, pelos alunos que os possibilitam a alcançar resultados de aprendizagem desejáveis, tendo em conta sempre a característica ou natureza da tarefa. Porém, no caso em que as tarefas apresentam diferentes níveis de dificuldade, torna-se necessário, sempre que possível, um treino de modo a melhorar a sua implementação (Azzi; Polydoro, 2008, p.164).

Horário de estudo e gestão do tempo de estudo

O tempo é um dos recursos mais escassos que eventualmente interfere no cumprimento das tarefas escolares por parte dos alunos. A literatura vem destacando sobre o quanto é importante o aluno elaborar um horário semanal e diário para os seus estudos, de modo a saber geri-lo, ou seja, no sentido de conciliar as suas atividades desportivas, de convívio, de lazer, por exemplo, com o tempo dedicado aos estudos (Carita *et al.*, 2006). De referir que não se trata de uma simples lista de atividades que deverá servir como um mero calendário de parede. Antes porém, deverá ser realista e ajustar-se às necessidades individuais, podendo ser flexível e ter em conta os compromissos relativos às várias disciplinas (como por exemplo, testes e trabalhos que poderão ser registados num caderno) e deverá funcionar como um guia que poderá levar o aluno a trabalhar com regularidade (Carita *et al.*, 2006). Para tal, é necessário que o próprio aluno tome consciência do problema e analise-o, especificando as várias atividades que preenchem o seu dia (Guimarães; Boruchovitch, 2004).

A seguir estão apresentados alguns conselhos, que de acordo com alguns autores, quando tomados em consideração poderão ajudar os alunos a dedicar mais tempo aos estudos. São eles: (i) programar as atividades, tanto diárias como semanais; (ii) separar claramente o estudo das demais atividades, como o desporto, lazer, por exemplo; (iii) não adiar o início do estudo; (iv) aproveitar os momentos perdidos; (v) não ficar preso ao horário quando se trata de terminar um trabalho e (vi) antecipar os estudos em relação aos prazos (Carrilho, 2013).

Como se pode ver ter um horário de estudo constitui-se de uma valiosa ferramenta que possibilita materializar tudo aquilo que terá sido planejado e, além disso, constitui-se de uma fonte de motivação para o aluno continuar a estudar um pouco todos os dias, e ao mesmo tempo funciona como um instrumento de auto-regulação e autocontrole da sua própria aprendizagem, uma vez que o próprio aluno, para além de tomar consciência ganha autonomia nas suas atividades, aumenta o seu sentido de responsabilidade e a sua autodisciplina.

Estratégias de Aprendizagem: Possibilidade de definição

O conceito de estratégias de aprendizagem não é pacífico na literatura, o que significa que a sua definição varia de acordo com a perspectiva de cada autor. Ou seja, denota-se uma lacuna em termos de uma definição unívoca, precisa e consensual, encontrando-se algumas definições de âmbito mais geral, outras mais específicas, para além de algumas confusões em termos de terminologias e grande complexidade em termos de taxonomias, embora se verifique um consenso entre os diversos autores acerca da importância e utilidade das estratégias de aprendizagem para uma adequada realização escolar (Pozo 2002. p.296).

Por estas razões, optamos por dizer no nosso subtópico atrás por *possibilidade de definição*, que passaremos então, neste ponto, a apresentar algumas dessas definições, terminologias e taxonomias que consideramos mais pertinentes. De acordo com (Guerreiro-Casanova ;Polydoro, 2015,p.53) as estratégias de aprendizagem são definidas como “procedimentos e capacidades cognitivas complexas, aprendidas ao longo da vida, seja naturalmente ou por meio de treino, utilizadas pelos indivíduos em atividade de aprendizagem que facilitam o alcance de todos os critérios da aprendizagem”.

Fatores que influenciam o sucesso na aprendizagem dos alunos

Fatores de ordem social

É do conhecimento da maioria, ou quase de todos nós que quando um aluno chega à escola provém do seio de uma família; ele tem uma gênese social, um nível socioeconômico e cultural que o identifica. De acordo com a literatura, esta identidade poderá constituir-se duma desigualdade logo à entrada na escola porque alguns alunos reúnem condições mais favoráveis ao sucesso na escola do que outros (Macamo, 2015). A mesma fonte avança que os alunos que revelam carências no meio familiar são os que, em muitos casos, sentem maiores dificuldades em cumprir a escolaridade em tempo útil e os que revelam mais insucesso escolar.

Fatores relacionados com a dinâmica interna da escola

Na escola, a estrutura organizativa existente contribui em grande medida para o sucesso da mesma, ao mesmo tempo também que interfere no aproveitamento dos alunos. Repare-se que quando o aluno sai de casa para escola ele já cria suas próprias expectativas. Ou seja, já pensa no tipo de professores que vai encontrar o tipo de sala de aulas, enfim, um conjunto de expectativas que julga serem favoráveis no processo da sua aprendizagem. Entretanto, quando estas expectativas não vão de acordo com a realidade da escola, pode influenciar nos seus resultados. No que diz respeito aos professores, se os seus métodos de ensino, os seus recursos didáticos, as suas técnicas de comunicação forem inadequados às características da turma ou de cada aluno, o sucesso deste estará em causa (Macamo, 2015).

Fatores relacionados com variáveis pessoais do aluno

Durante muito tempo, pensava-se que (in) sucesso escolar estava diretamente relacionado com a inteligência (Ribeiro, 1998 *apud* Almeida, *et al*, 2005). Contudo, atualmente, devido a avanços nos estudos que buscam compreender as causas do (in) sucesso

escolar, têm trazido evidências, segundo as quais não é possível estabelecer uma relação de causalidade, muito menos, ainda, linear entre a inteligência e o (in) sucesso escolar. (Roazzi, Spinillo e Almeida *apud* Almeida, *et al*, 2005). Entretanto, é necessário também que se tenha em consideração que o (in) sucesso escolar obedece a critérios subjetivos e relativos, que variam de aluno para aluno, segundo a visão que cada um tem acerca do assunto e conforme as suas ambições e perspectivas.

Metodologia da pesquisa

Este artigo adoptou uma abordagem *quantitativa*. A abordagem *quantitativa* considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas, como percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc. (Minayo, 2006). Do ponto de vista dos seus objetivos foi do tipo *descritiva*, pois consistiu no estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 1991).

Em relação a população para este estudo foi composta por todos alunos das Escolas Secundárias Gerais 25 de Setembro-Quelimane. Uma vez que é difícil, até mesmo impossível, trabalhar com toda a população, devido a fatores como tempo e custos elevados, para este estudo a amostra foi constituída por duzentos e cinquenta (250) alunos da 8ª a 12ª classe da Escola Secundária Geral 25 de Setembro.

No que concerne ao tipo de amostra para a pesquisa foi do tipo *probabilística ou aleatória simples*, que é aquela em que cada elemento da população tem uma chance conhecida e diferente de zero de ser selecionado para compor a amostra, e que sua característica primordial é poderem ser submetidas a tratamento estatístico, que permite compensar erros amostrais e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra.

Para avaliar os Hábitos de Estudo e as Estratégias de Aprendizagem, foi aplicado o *Questionário sobre Hábitos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem*, elaborado por nós. Ele está organizado em duas partes: a primeira é constituída por questões relativas à variáveis sociodemográficas, como sexo, idade, retenção escolar, média final do último trimestre e ano de escolaridade. A segunda parte é constituída por 47 perguntas as quais avaliam a percepção dos alunos acerca de seus hábitos de estudo (e.g., Item 1- *Anoto as datas dos testes, de entrega dos trabalhos ou de outras atividades escolares num caderno*; Item 2- *Antes de ir à escola verifico se tenho todos materiais necessários na pasta para não ter que interromper os estudos*).

Para o tratamento dos dados foi aplicado o *Statistical Package for Social Science (SPSS)* versão 22.0 para o Windows, de acordo com o método adoptado neste estudo. Trata-se de uma poderosa ferramenta estatística que permite efetuar cálculos estatísticos complexos numa forma rápida. A escolha desta forma de tratamento de dados prende-se com o facto de se pretender traduzir os resultados em números para serem classificados e analisados.

Análise e Discussões dos Resultados

Apresentação e análise dos dados recolhidos pelo Questionário sociodemográfico

Com relação a primeira parte do nosso questionário, a *Questão 1* diz respeito ao sexo do aluno e é uma variável *nominal, qualitativa e dicotómica*. Para a sua resposta, a opção *feminino* foi-lhe atribuído o número 1, enquanto a opção *masculino* o número 2. A tabela abaixo mostra a distribuição dos alunos por sexo e nela pode-se visualizar que maior parte dos alunos (N=140, 56%) que participaram da pesquisa são do sexo masculino.

Tabela 1.1.1. Distribuição da amostra por sexo

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Feminino	110	44,0	44,0	44,0
Masculino	140	56,0	56,0	100,0
Total	250	100,0	100,0	

Fonte: Resultados do questionário

A *Questão 2* do nosso questionário sociodemográfico, diz respeito a idade dos participantes e é uma *variável escalar, quantitativa, numérica e discreta*. Para a sua resposta, foi introduzido o número correspondente a idade de cada aluno, sendo que o número 1 corresponde a 13 anos; o número 2 a 14 anos; o número 3 a 15 anos; o número 4 a 16 anos; o número 5 a 17 anos e o número 6 a +de 17 anos. Na tabela que se segue é possível verificar as estatísticas das idades dos participantes. Com base nos dados da tabela em referência, é possível verificar que a idade média dos alunos é de 16 anos de idade, sendo a mínima de 13 anos e a máxima de +17 anos.

Tabela 1.1.2. Distribuição da amostra por idade

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido 13 anos	3	1,2	1,2	1,2
14 anos	33	13,2	13,2	14,4
15 anos	38	15,2	15,2	29,6
16 anos	40	16,0	16,0	45,6
17 anos	42	16,8	16,8	62,4
+ de 17 anos	94	37,6	37,6	100,0
Total	250	100,0	100,0	

Fonte: Resultados do questionário

A *Questão 3*, que procurava saber a classe de frequência do aluno e que é uma *variável escalar, qualitativa e ordinal*, para a sua resposta, à 8ª classe foi atribuído o número 1; à 9ª classe 2; à 10ª classe 3; à 11ª classe 4 e à 12 classe o número 5, conforme a tabela

abaixo. Com base tabela abaixo, o número maior de alunos que aceitaram participar da pesquisa é da 10ª classe (N=63) enquanto os da 8ª classe foram os que menos participaram (N=38).

Tabela 1.1.3.Distribuição da amostra por classe dos participantes

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 8ª classe	38	15,2	15,2	15,2
9ª classe	55	22,0	22,0	37,2
10ª classe	63	25,2	25,2	62,4
11ª classe	51	20,4	20,4	82,8
12ª classe	43	17,2	17,2	100,0
Total	250	100,0	100,0	

Fonte: Resultados do questionário

As *Questões 4,5 e 6*, pretendiam saber sobre a turma, o número e a média final do último trimestre do aluno, sendo neste caso, a primeira uma *variável qualitativa nominal*, a segunda e a terceira *variáveis quantitativas discretas*, respectivamente. O objectivo destas perguntas passava necessariamente para posterior confirmação na pauta de frequência dos dados fornecidos pelo aluno, com relação a média final do último trimestre. Porém, após o pesquisador ter solicitado as referidas pautas à secção pedagógica para a respectiva confirmação, viu o seu pedido ser negado. Por estes motivos não pudemos conferir a fiabilidade dos resultados apresentados na Tabela 3.4 pelo facto de não ter-se confirmado nas respectivas pautas de frequência.

Quanto a variável *Média Final do último trimestre* para a sua resposta, foi introduzido o número correspondente a cada escala, sendo que o número 1 corresponde a escala de [0-9 valores]; o número 2 de [10-13valores] e o número 3 de [14-17 valores]. Com base na tabela abaixo, não nos foi fornecido a média final de um dos participantes. Dos 249 que forneceram as suas médias finais do último trimestre, dois alunos têm média abaixo de 10 valores.

Tabela 1.1.4. Distribuição da amostra com base na Média Final do último trimestre

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 0-9 valores	2	,8	,8	,8
10-13 valores	241	96,4	96,8	97,6
14-17 valores	6	2,4	2,4	100,0
Total	249	99,6	100,0	
Ausente Sistema	1	,4		
Total	250	100,0		

Fonte: Resultados do questionário

A seguir passamos a apresentar a caracterização da nossa amostra em diferentes tabulações cruzadas, quais sejam: *sexo vs classe dos participantes* (Tabela 3.5); *sexo vs retenção escolar* (Tabela 3.6); *sexo vs média final do último trimestre* (Tabela 3.7); *sexo vs idade dos participantes* (Tabela 3.8); *idade vs classe dos participantes* (Tabela 3.9); *idade vs média final do último trimestre* (Tabela 3.10) e *classe vs média final do último trimestre* (Tabela 3.11).

Tabela 1.1.5: Distribuição da amostra em função do *sexo vs classe*

			Classe dos Participantes					Total
			8 ^a classe	9 ^a classe	10 ^a classe	11 classe	12 classe	
Sexo dos Participantes	Feminino	Contagem	21	21	30	25	13	110
		% do Total	8,4%	8,4%	12,0%	10,0%	5,2%	44,0%
	Masculino	Contagem	17	34	33	26	30	140
		% do Total	6,8%	13,6%	13,2%	10,4%	12,0%	56,0%
Total		Contagem	38	55	63	51	43	250
		% do Total	15,2%	22,0%	25,2%	20,4%	17,2%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

A tabela acima mostra, por um lado, a frequência com que a resposta à opção *feminino* e *masculino* foi-lhe atribuída bem como a percentagem válida. Por outro, optámos cruzar as referidas respostas com o ano de escolaridade, a fim de obtermos valores,

tanto percentuais quanto em bruto, correspondentes a cada classe. Como pode-se verificar na tabela em análise, dos 250 alunos que participaram do estudo, 44,0% (N=110) são do sexo feminino e 56,0% (N=140) do sexo masculino. Assim, dos 44,0% (N=110) de alunos que são do sexo feminino, 8,4% (N=21) são da 8ª e 9ª classe; 12% (N=30) da 10ª classe; 10,0% (N=25) da 11ª classe e 5,2% (N=13) são da 12ª classe. Ao passo que dos 56,0% (N=140) dos alunos que são do sexo masculino, 6,8% (N=17) são da 8ª classe; 13,6% (N=34) da 9ª classe; 13,2% (N=33) da 10ª classe; 10,4% (N=26) da 11ª classe e 12,0% (N=30) são da 12ª classe. Duma forma geral, dos 250 alunos que participaram do estudo, 15,2% (N=38) são da 8ª classe; 22,0% (N=55) são da 9ª classe; 25,2% (N=63) são da 10ª classe; 20,4% (N=51) são da 11ª classe e 17,2% (N=43) são da 12ª classe, sendo deste modo, os alunos do sexo masculino que aparecem com mais frequência.

Tabela 1.1.6: Distribuição da amostra em função do sexo vs retenção escolar

			Retenção escolar		Total
			Sim	Não	
Sexo dos Participantes	Feminino	Contagem	11	99	110
		% do Total	4,4%	39,6%	44,0%
	Masculino	Contagem	8	132	140
		% do Total	3,2%	52,8%	56,0%
Total	Contagem	19	231	250	
	% do Total	7,6%	92,4%	100,0%	

Fonte: Resultados do questionário

A tabela acima apresentada ilustra a distribuição da amostra por sexo vs retenção escolar. Com base nos dados nela apresentados, constata-se que dos 250 alunos que compõem a amostra deste estudo, 7,6% (N=19) são repetentes, sendo 4,4% (N=11) do sexo feminino e 3,2% (N=8) do sexo masculino.

Tabela 1.1.7:Distribuição da amostra em função do sexo vs média final do último trimestre

	Media Final do último trimestre			Total	
	0-9 valores	10-13 valores	14-17 valores		
Sexo dos ParticipantesFeminino	Contagem	0	108	1	109
	% do Total	0,0%	43,4%	0,4%	43,8%
Masculino	Contagem	2	133	5	140
	% do Total	0,8%	53,4%	2,0%	56,2%
Total	Contagem	2	241	6	249
	% do Total	0,8%	96,8%	2,4%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

Quanto a distribuição da variável *sexo vs média final do último trimestre* na tabela atrás apresentada, é possível inferir que dos 250 alunos que compõem a nossa amostra, 249 é que forneceram dados referentes a média final do último trimestre. Deste número, 0,8% (N=2) obtiveram média final do último trimestre abaixo de 10 valores, todos eles do sexo masculino. Apesar de as raparigas não terem obtido médias finais não satisfatórias, nos dois últimos intervalos de ([10-13 valores] e [14-17 valores]), a pontuação máxima coube a alunos do sexo masculino.

Tabela 1.1.8:Distribuição da amostra em função do *sexo vs idade*

		Idade dos Participantes						Total	
		13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	+ de 17 anos		
Sexo dos Participantes	Feminino	Contagem	2	13	22	18	21	33	109
	% do Total		0,8%	5,2%	8,8%	7,2%	8,4%	13,3%	43,8%
s	Masculino	Contagem	1	19	16	22	21	61	140
	% do Total		0,4%	7,6%	6,4%	8,8%	8,4%	24,5%	56,2%
Total		Contagem	3	32	38	40	42	94	249
		% do Total	1,2%	12,9%	15,3%	16,1%	16,9%	37,8%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

A tabela acima mostra a tabulação cruzada da variável *sexo dos participantes vs idade dos Participantes*. O objetivo desta tabulação cruzada passa necessariamente por identificar para cada idade, quantos pertencem ao sexo feminino e/ou masculino e as suas respectivas idades. Deste modo, os dados da tabela acima apresentada mostram que dos 250 alunos que compõem a nossa amostra, 249 é que forneceram dados referentes a sua idade e que esta se encontra nos intervalos compreendidos entre 13 anos a mais de 17 anos de idade. Em termos da sua distribuição por sexo, verifica-se que os rapazes são os que apresentam idades superiores em relação as raparigas.

Tabela 1.1.9: Distribuição da amostra em função da *idade vs classe*

			Classe dos Participantes					Total
			8 ^a classe	9 ^a classe	10 ^a classe	11 ^a classe	12 ^a classe	
Idade dos Participantes	13 anos	Contagem	3	0	0	0	0	3
		% do Total	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%
	14 anos	Contagem	24	1	8	0	0	33
		% do Total	9,6%	0,4%	3,2%	0,0%	0,0%	13,2%
	15 anos	Contagem	7	7	24	0	0	38
		% do Total	2,8%	2,8%	9,6%	0,0%	0,0%	15,2%
	16 anos	Contagem	4	7	15	14	0	40
		% do Total	1,6%	2,8%	6,0%	5,6%	0,0%	16,0%
	17 anos	Contagem	0	15	10	17	0	42
		% do Total	0,0%	6,0%	4,0%	6,8%	0,0%	16,8%
	+ de 17 anos	Contagem	0	25	6	20	43	94
		% do Total	0,0%	10,0%	2,4%	8,0%	17,2%	37,6%
Total		Contagem	38	55	63	51	43	250
		% do Total	15,2%	22,0%	25,2%	20,4%	17,2%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

A tabela acima ilustra o cruzamento da variável *idade* com a *classe dos participantes*. Da análise efetuada, verificou-se que, 249 alunos é que assinalaram no espaço correspondente à sua classe. Deste número, do cruzamento efetuado entre as variáveis já mencionadas, 38 alunos são da 8^a classe e a sua idade encontra-se no intervalo de 13 a 16 anos; 55 alunos são da 9^a classe e 63 são da 10^a classe com uma idade situada no intervalo de 14 a mais de 17 anos; 20 alunos são da 11^a classe, com uma idade situada no intervalo de 16 a mais de 17 anos, ao passo que todos alunos da 12^a classe têm idade acima de 17 anos.

Duma forma geral, a idade mínima dos participantes é de 13 anos, verificada apenas na 8^a classe (1,2%, N=3); ao passo que a idade máxima é de + de 17 anos (37,6%, N=94) verificada em alunos a partir da 9^a classe, sendo a percentagem mais elevada verificada na 12^a classe (17,3%, N=43).

Tabela 1.1.10:Distribuição da amostra em função da *idade vs média final*

			Media Final do último trimestre			Total
			0-9 valores	10-13 valores	14-17 valores	
Idade dos Participantes	dos 13 anos	Contagem	0	3	0	3
		% do Total	0,0%	1,2%	0,0%	1,2%
	14 anos	Contagem	0	31	1	32
		% do Total	0,0%	12,5%	0,4%	12,9%
	15 anos	Contagem	0	38	0	38
		% do Total	0,0%	15,3%	0,0%	15,3%
	16 anos	Contagem	0	39	1	40
		% do Total	0,0%	15,7%	0,4%	16,1%
	17 anos	Contagem	0	41	0	41
		% do Total	0,0%	16,5%	0,0%	16,5%
	+ de 17 anos	Contagem	2	88	4	94
		% do Total	0,8%	35,5%	1,6%	37,9%
Total		Contagem	2	240	6	248
		% do Total	0,8%	96,8%	2,4%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

A tabela acima mostra a distribuição da amostra em função da *idade vs média final do último trimestre*. Com base nos resultados nela apresentados, verifica-se que dos 250 alunos submetidos ao estudo, apenas 248 é que nos forneceram os dados referentes a sua média final do último trimestre. Deste número, 1,6% (N=4), são alunos com idade acima de 17 anos e obtiveram a pontuação máxima, ou seja, a média final do último trimestre desses alunos situa-se acima de 13 valores, todos eles com idade acima de 17 anos.

Tabela 1.1.11:Distribuição da amostra em função da *classe vs média final*

			Média Final do último trimestre		
			0-9 valores	10-13 valores	14-17 valores
Classe dos 8ª classe	Contagem	0	37	1	38
	% do Total	0,0%	14,9%	0,4%	15,3%
9ª classe	Contagem	2	53	0	55
	% do Total	0,8%	21,3%	0,0%	22,1%
10ª classe	Contagem	0	61	1	62
	% do Total	0,0%	24,5%	0,4%	24,9%
11ª classe	Contagem	0	49	2	51
	% do Total	0,0%	19,7%	0,8%	20,5%
12ª classe	Contagem	0	41	2	43
	% do Total	0,0%	16,5%	0,8%	17,3%
Total	Contagem	2	241	6	249
	% do Total	0,8%	96,8%	2,4%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

A tabela acima mostra os resultados da distribuição da amostra em função da *classe vs média final do último trimestre*. Dos 250 alunos submetidos ao estudo, apenas 249 é que responderam a esta questão. Deste número, 0,8% (N=2) obtiveram média final do último trimestre abaixo de 10 valores, todos eles da 9ª classe, o que nos permite inferir que se trata dos alunos com idade acima de 17 anos referidos atrás. Ainda no concernente aos resultados da tabela em análise, é possível constatar que no intervalo de [10-13 valores] a pontuação máxima coube a alunos da 10ª classe (N=61), seguida dos alunos da 9ª classe (N=53), da 11ª classe (N=49), da 12ª classe (N=41) e da 8ª classe. Já, no intervalo de [14-17 valores], a pontuação máxima coube a alunos da 11ª e 12ª classe, respectivamente, seguida dos alunos da 10ª e 8ª classe, não tendo-se verificado neste intervalo nenhuma pontuação com os alunos da 9ª classe. De modo geral, com base nos dados apresentados na tabela atrás, dos 250 alunos que participaram na presente pesquisa, 15,3% (N=38) são da 8ª classe; 22,1% (N=55) da 9ª classe; 24,9% (N=62) da 10ª classe; 20,5% (N=51) da 11ª classe e 17,3% (N=43) da 12ª classe. Deste

modo, é possível verificar que a 10ª classe é a classe com maior número de alunos que participaram da pesquisa.

Apresentação, tratamento e análise dos dados recolhidos pelo Questionário sobre Hábitos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem

O Questionário sobre Hábitos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem (QHEEA) é constituído por 47 perguntas distribuídas numa escala de respostas do tipo *Likert* com três opções (*nunca, às vezes e sempre*) tal como nos referimos atrás, e que procuram avaliar seis dimensões de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem, a saber: *organização dos estudos/planeamento dos estudos* (questões 1; 2; 8; 10; 26; 46; 47), *motivação para o estudo* (questões 11; 12; 13; 14; 20; 24; 29; 33 e 41), *preparação para os testes/avaliações* (questões 25; 28; 30; 31; 43; 44), *comportamentos diários* (questões 3; 4; 9; 15; 16; 17; 18; 19; 21; 22; 23; 29; 35 e 42), *tratamento da informação* (questões 5; 6; 7; 34; 36 e 45) e *atitudes perante o teste/avaliação* (questões 27; 32; 36; 37 e 38). De referir que os 47 itens apresentam-se tanto na forma direta, quanto na forma inversa para efeitos de cotação na escala de amplitude de (1 a 3). No quadro que se segue pode observar-se dois exemplos dos itens cotados de forma inversa.

Quadro 2.2.1: Exemplo de alguns itens de cotação inversa

Número do item	Texto do item
5	Depois de efectuar a 1ª leitura de um texto fico com dificuldades para ter uma ideia geral sobre o conteúdo
40	Quando tiro uma nota negativa fico sem vontade de estudar essa mesma disciplina

Relativamente às seis subescalas do nosso instrumento, a subescala *organização/planeamento dos estudos* pretende avaliar estratégias relativas a forma como os alunos programam as suas

atividades sempre levando em consideração o tempo, já que este foi referido como um recurso bastante escasso e que comprometia na eficácia das suas atividades.

Na segunda subescala *motivação para o estudo*, pretendia-se avaliar aspectos ligados não só a motivação na realização da tarefa em si, como também na persistência. Ou seja, se mesmo com inúmeras dificuldades que o aluno eventualmente encarasse, (como tirar nota negativa num trabalho ou teste, por exemplo) manifestava tal capacidade de resiliência.

Na terceira subescala, *preparação para os testes/avaliações*, pretendia-se avaliar como é que os alunos preparam os testes. O principal argumento nesta subescala está nas estratégias por eles usadas para se saírem bem nos testes.

Relativamente à quarta subescala, *comportamentos diários de estudo*, pretende avaliar o dia-a-dia dos alunos no concernente ao número de horas (diárias) dedicadas aos estudos.

Quanto a quinta subescala *tratamento da informação*, pretendia-se avaliar aspectos ligados as estratégias usadas quando efetuam a sua leitura. Ou seja, que mecanismos eles adoptam, no ato da leitura, a fim de que o material seja incorporado na sua estrutura cognitiva.

Por fim, na sexta subescala *atitudes perante o teste/avaliação*, pretendia-se avaliar aspectos relacionados ao dia de realização do teste e/ou avaliação. Ou seja, que comportamentos os alunos adoptavam nos dias de testes que os possibilitassem certificar de que não estavam a dar respostas de forma precipitada.

Tratamento e análise dos Resultados

Depois da aplicação do *Questionário sobre os Hábitos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem (QHEEA)*, obtivemos uma enorme multiplicidade de resultados acerca do estudo dos alunos que constituem a nossa amostra. Na tabela a seguir apresentamos os resultados obtidos a partir das respostas dos alunos aos vários itens

do questionário. Inclui-se nessa tabela tanto as percentagens dos alunos que pontuaram quanto as dos que não pontuaram em cada nível (de 1 a 3) da escala de formato *Likert* utilizada. É possível visualizar ainda nesta tabela a Média, a Moda e o Desvio-padrão dos resultados.

Tabela 2.3.1: Resultados obtidos a partir das respostas dos alunos aos vários itens do questionário

Item	Opção			Ausente (%)	Me	Mo	DP	Var
	1 (%)	2 (%)	3 (%)					
1	11(4,5%)	113(45,2%)	123(49,2%)	3(1,2%)	2,4	3,0	.5	.3
2	59(23,7%)	108(23,7%)	92(43,4%)	1(0,4%)	2,0	2,0	.7	.5
3	4(1,6%)	32(13,0%)	221(85,4%)	3(1,2%)	2,8	3,0	.4	.1
4	23(9,4%)	99(40,4%)	123(50,2%)	5(2,0%)	2,0	3,0	.6	.4
5	28(11,6%)	121(50,0%)	93(38,4%)	8(3,2%)	2,2	2,0	.6	.4
6	19(7,8%)	123(50,2%)	103(42,0%)	5(2,0%)	2,3	2,0	.6	.3
7	78(31,5%)	129(52,0%)	41(16,5%)	----- --	1,8	2,0	.6	.4
8	34(13,7%)	155(62,2%)	60(24,1%)	1(0,4%)	2,1	2,0	.6	.3
9	14(5,6%)	104(41,6%)	132(52,8%)	2(0,8%)	2,4	3,0	.6	.3
10	10(4,0%)	67(26,9%)	172(69,1%)	1(0,4%)	2,6	3,0	.5	.3
11	45(18,2%)	74(30,0%)	128(51,8%)	3(1,2%)	2,3	3,0	.7	.5
12	55(22,1%)	137(55,0%)	57(22,9%)	1(0,4%)	2,0	2,0	.6	.4
13	16(6,5%)	65(26,5%)	164(66,9%)	5(2,0%)	2,6	3,0	.6	.3
14	47(19,0%)	85(34,4%)	115(46,6%)	3(1,2%)	2,2	3,0	.7	.5
15	16(6,5%)	72(29,1%)	159(64,4%)	3(1,2%)	2,5	3,0	.6	.3
16	7(2,8%)	21(8,5%)	219(88,7%)	3(1,2%)	2,8	3,0	.4	.1
17	9(3,6%)	40(16,2%)	198(80,2%)	3(1,2%)	2,7	3,0	.5	.2
18	7(2,8%)	54(21,8%)	187(75,4%)	2(0,8%)	2,7	3,0	.5	.2
19	27(11,0%)	150(61,2%)	68(27,8%)	5(2,0%)	2,1	2,0	.6	.3
20	19(7,8%)	150(61,2%)	76(31,2%)	5(2,0%)	2,2	2,0	.5	.3
21	36(14,6%)	115(46,7%)	95(38,6%)	4(1,6%)	2,2	2,0	.6	.4
22	44(17,7%)	119(48,0%)	85(34,3%)	2(0,8%)	2,1	2,0	.7	.4
23	25(10,2%)	98(40,0%)	122(49,8%)	5(2,0%)	2,3	3,0	.6	.4
24	14(5,7%)	51(20,6%)	182(73,7%)	3(1,2%)	2,6	3,0	.5	.3
25	41(16,9%)	174(71,6%)	28(11,5%)	7(2,8%)	1,9	2,0	.5	.2
26	77(31,8%)	134(55,4%)	31(12,8%)	8(3,2%)	1,8	2,0	.6	.4
27	45(18,4%)	141(57,8%)	58(23,8%)	6(2,4%)	2,0	2,0	.6	.4
28	6(2,5%)	57(23,4%)	181(74,2%)	6(2,4%)	2,7	3,0	.5	.2
29	4(1,6%)	38(15,4%)	204(82,9%)	4(1,6%)	2,8	3,0	.4	.1
30	6(2,4%)	43(17,3%)	199(80,2%)	2(0,8%)	2,7	3,0	.4	.2
31	8(3,3%)	32(13,0%)	206(83,7%)	4(1,6%)	2,8	3,0	.4	.2
32	94(38,5%)	115(47,1%)	35(14,3%)	6(2,4%)	1,7	2,0	.6	.4
33	2(0,8%)	47(18,9%)	200(80,3%)	1(0,4%)	2,7	3,0	.4	.1

34	14(5,6%)	80(32,0%)	156(62,4%)	10(4,0%)	2,5	3,0	.5	.3
35	114(46,2%)	108(43,7%)	25(10,0%)	3(1,2%)	1,6	1,0	.6	.4
36	43(17,5%)	108(43,9%)	95(38,6%)	4(1,6%)	2,2	2,0	.7	.5
37	25(10,4%)	101(42,1%)	114(47,5%)	----- --	2,3	3,0	.6	.4
38	10(4,0%)	84(34,0%)	153(61,9%)	3(1,2%)	2,5	3,0	.5	.3
39	55(22,3%)	98(39,7%)	94(38,1%)	3(1,2%)	2,1	2,0	.7	.5
40	24(9,7%)	130(52,4%)	94(37,9%)	2(0,8%)	2,2	2,0	.6	.3
42	12(4,9%)	93(37,7%)	142(57,5%)	3(1,2)	2,5	3,0	.5	.3
43	13(5,2%)	70(28,2%)	165(66,5%)	2(0,8%)	2,6	3,0	.5	.3
43	13(5,2%)	70(28,2%)	165(66,5%)	2(0,8%)	2,6	3,0	.5	.3
44	122(49,4%)	75(30,4%)	50(20,2%)	3(1,2%)	1,7	1,0	.7	.6
45	40(16,2%)	116(47,0%)	91(36,8%)	3(1,2%)	2,2	2,0	.6	.4
46	6(2,5%)	67(27,7%)	169(69,8%)	8(3,2%)	2,2	3,0	.5	.2
47	5(2,0%)	62(25,0%)	181(73,0%)	2(0,8%)	2,7	3,0	.4	.2

Fonte: Resultados do questionário

A tabela que acabamos de apresentar ilustra os resultados das respostas dos alunos. Em termos de distribuição, a questão 3 foi a que obteve maior pontuação no nível 3 da escala *Likert*, sendo a questão 35 a que obteve menos pontuação neste mesmo nível. De um modo geral, pode-se constatar que a frequência das respostas tende a situar-se nos níveis dois e três (às vezes e sempre) da escala *Likert*. Uma vez que a nossa escala é de três níveis de opção e que a frequência das respostas tende a situar-se nos dois últimos níveis, podemos concluir que há uma fraca distribuição de alunos pelo nível mais baixo da escala. É de referir que alguns itens não tiveram cotação. São eles, itens 7 e 37, ou seja, em cada um destes itens foi assinalado mais do que uma única opção. Este facto pode ter acontecido, por um lado, por ter-se aplicado o instrumento nos últimos tempos do horário lectivo cedidos pelos professores, principalmente quando viam os colegas das outras turmas a largar, isso precipitava os alunos no seu preenchimento, esquecendo-se assim de verificar, antes de entregar o questionário, se terá respondido a todas as questões como fora lhe pedido. Por outro lado, o stress gerado pelo intenso calor de Outubro que ali fazia-se sentir, pode também ter influenciado os alunos a responderem precipitadamente.

De acordo com o método descrito no capítulo anterior, a presente dissertação trata-se de um estudo quantitativo. Assim, para proceder ao tratamento dos dados recolhidos foi aplicado o SPSS versão 22.0 para o Windows, de acordo com o método adoptado neste estudo. Trata-se de uma poderosa ferramenta estatística que permite efetuar cálculos estatísticos complexos numa forma rápida. Como foi referido anteriormente, foram formuladas três hipóteses de estudo sendo que:

- Na primeira hipótese pretendeu-se analisar *em que medida os hábitos de estudo e as estratégias de aprendizagem contribuí nos maus resultados escolares.*

- Na segunda hipótese pretendeu-se analisar *se existem diferenças significativas no que toca aos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem com as variáveis sociodemográficas.* De referir que esta hipótese é mais inclusiva pelo facto de se pretender verificar se as meninas apresentavam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os rapazes, conforme indica a literatura, e por outro, verificar se os alunos apresentariam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem com o avançar do ano de escolaridade.

Para verificar estas hipóteses foram efetuadas as seguintes provas estatísticas: análise de correlação direta r de *Pearson*; o teste paramétrico ANOVA (*Análise de Variância*) e o teste paramétrico t de *Student* cujo objetivo é de verificar se o facto dos alunos se encontrar num determinado grupo formado pela variável independente, neste caso, a classe a que pertencem, vai influenciar a variável dependente, neste caso os hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem. Cada uma das hipóteses foi de seguida analisada individualmente.

Verificação das hipóteses

H1. *A falta de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem contribuí nos maus resultados escolares*

Esta hipótese foi considerada importante, pois este comportamento era recorrente em quase todos alunos e de ambos sexos. Por isso pensou-se *a priori* que esses alunos tinham dificuldades em organizar, planificar e gerir o seu o tempo de estudos, o que lhes dificultava conciliar as atividades extraescolares com o tempo dedicado apenas aos estudos, facto que de certa forma influenciava nos seus resultados escolares.

Trata-se duma hipótese que analisa a relação entre duas variáveis, os hábitos de estudo/estratégias de aprendizagem e os resultados escolares. Para obter a relação entre essas duas variáveis fez-se o teste de correlação paramétrico r de *Pearson* entre essas duas variáveis, que pode ser visto no quadro abaixo.

Relativamente a esta hipótese, a variável hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem, calculada através do total do QHEEA, permite obter o resultado das seis subescalas separadamente. Assim, pretendeu-se verificar se existe uma relação direta entre as seis subescalas com os resultados escolares (média final do 2º trimestre).

Tabela 2.4.1. Teste r de *Pearson* para hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem vs média final do 2º trimestre

		Dimensões do Questionário sobre Hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem					
		Organi- zação dos estu- dos	Motiva- ção para os estudos	Prepara- ção para os testes	Com- porta- mentos diários de estudo	Trata- mento da infor- mação	Atitu- des perante o teste
Média final do 2º trimes- tre	R	0,471	0,139	0,263	0,137	0,190	0,251
	Si- g	0,000	0,032	0,000	0,043	0,003	0,000
	N	246	241	239	248	242	244

Da observação feita na tabela acima, apura-se que existe uma correlação positiva (directa) e moderada e muito significativa entre

a subescala *organização dos estudos* e os resultados escolares ($r = 0,471$; $p < 0,000$); entre a subescala *preparação para os testes* e os resultados escolares ($r = 0,263$; $p < 0,000$) e a subescala *atitudes perante o teste/avaliação* e os resultados escolares ($r = 0,251$; $p < 0,000$). Contudo, existe uma correlação significativa muito baixa entre o *tratamento da informação* e os resultados escolares ($r = 0,190$; $p < 0,003$); entre *motivação para o estudo* e os resultados escolares ($r = 0,139$; $p < 0,032$); entre *comportamentos diários de estudo* e resultados escolares ($r = 0,137$; $p < 0,043$). Estes resultados foram algo inesperados, uma vez que pressupunhamos que o não cumprimento, por parte dos alunos, com os prazos estabelecidos, das mais diversas tarefas escolares recomendadas pelos professores estava relacionado com dificuldade em organizar, planificar e gerir o tempo de estudos, dificultando-lhes assim conciliar as atividades extraescolares com o tempo dedicado aos estudos. Entretanto, os resultados da tabela acima indicaram o contrário, levando-nos assim a rejeitar a nossa hipótese inicialmente colocada (H1).

H 1.2: Existem diferenças significativas no que toca aos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem com as variáveis sociodemográficas, sendo que:

H 1.2.1: *as meninas apresentam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os rapazes, conforme indica a literatura e;*

H 1.2.2: *Os alunos das classes mais elevadas de cada ciclo de ensino apresentam níveis mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os das classes inferiores desse mesmo ciclo de ensino.*

A formulação da hipótese **H1.2** foi considerada como pertinente uma vez que, tratando-se duma amostra que envolve ambos sexos com idades e classes diferentes, há necessidade de verificar em que medida essas variáveis interferem nos hábitos de estudo e nas estratégias de aprendizagem. Por isso, a princípio, pensou-se que existiam diferenças significativas no que toca aos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem com o sexo e o ano

de escolaridade. Ou seja, por um lado, as meninas apresentam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os rapazes, conforme indica a literatura, e por outro, com o avançar do ano de escolaridade, os alunos no geral apresentariam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem.

Portanto, trata-se duma hipótese que analisa a relação entre duas variáveis, os hábitos de estudo/estratégias de aprendizagem e as variáveis sociodemográficas. Para obter a relação entre essas duas variáveis fez-se o teste de correlação paramétrico r de *Pearson* entre essas duas variáveis, que pode ser visto no quadro abaixo.

Relativamente a esta hipótese, a variável hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem, calculada através do total do QHEEA, permite obter o resultado das seis subescalas separadamente. Assim, pretendeu-se verificar se existe uma relação direta entre as seis subescalas com o sexo e o ano de escolaridade. Uma vez que esta hipótese incorpora de forma implícita outras duas hipóteses, tal como frisamos atrás, passaremos numa primeira fase verificar a nossa *hipótese implícita 1.2.1. segundo a qual*:

✓ *as meninas apresentam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os rapazes, conforme indica a literatura*

A tabela que se apresenta a seguir ilustra a análise da prova teste r de *Pearson* para hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem *vs* sexo.

Tabela 2.4.2. Resultados - Hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem *vs* sexo.

Dimensão	Sexo/grupo	N	Med.	D.P	t	R
Organização dos estudos	Feminino	110	16,20	0,66364	- 2,183	0,030*
	Masculino	140	17,23	0,61939	- 2,171	0,042*
Motivação para o estudo	Feminino	110	17,45	0,51364	- 2,086	0,030*

	Masculino	140	18,26	0,76393	- 2,066	0,039*
Preparação para os testes	Feminino	110	16,42	0,59343	1,576	0,030*
	Masculino	140	19,35	0,64939	1,662	0,038*
Comportamentos diários de estudo	Feminino	110	18,29	0,70454	- 1,728	0,000**
	Masculino	140	19,28	0,62769	- 1,654	0,000**
Tratamento da informação	Feminino	110	17,26	0,67456	- 5,048	0,032**
	Masculino	140	18,03	0,52976	- 5,027	0,049**
Atitudes perante os testes	Feminino	110	20,15	0,54456	-,627	0,116*
	Masculino	140	21,06	0,72654	-,567	0,156*

Tabela 6. Resultados do *test t* para as diferenças entre os sexos

Legenda: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Com base nos resultados apresentados na tabela acima, é possível visualizar que a média de todas as subescalas que compõem o nosso questionário não são próximas, o que nos permite inferir que existe uma relação significativa entre os hábitos de estudo total e o sexo. Ou seja, de modo geral, os indivíduos do sexo masculino são os que possuem melhores resultados em todas as subescalas em que existe significância estatística. É importante referir também, que a subescala *Comportamentos diários de estudo* tem uma significância de $p < 0,01$ no que respeita a diferença entre sexos, sendo os indivíduos do sexo masculino os que demonstram possuir melhores hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem e isto sugere-nos que a probabilidade dos indivíduos do sexo feminino virem a ter melhores resultados é inferior a 1%.

Como se pode verificar os resultados através da tabela atrás apresentada, a hipótese não é confirmada, já que os indivíduos do sexo masculino são os que possuem melhores médias em todas as subescalas avaliadas no questionário, e que todos estes resultados são estatisticamente significativos. Mais uma vez esses resultados foram algo surpreendentes e inesperados, já que pressupunhamos que os indivíduos do sexo feminino seriam os que demonstrariam

melhores hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem, todavia tal não veio a se confirmar para a nossa amostra.

Os alunos das classes mais elevadas de cada ciclo de ensino apresentam níveis mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os das classes inferiores desse mesmo ciclo de ensino.

A formulação desta hipótese foi deveras fundamental, uma vez que tratando-se de alunos que se encontram no último nível do ciclo de ensino e que este é muitas vezes uma das exigências para o ingresso nos institutos de formação profissional, ou no ensino superior, supôs-se que esses alunos estariam mais dedicados nos seus estudos pelo facto de tomarem consciência da aproximação no ingresso do ensino superior ou mesmo nas instituições de formação profissional, na qual poderão encontrar uma realização profissional e pessoal.

Para verificar esta hipótese foi efetuada a prova *Análise de Variância* (ANOVA), cujo objetivo centrou-se no facto de os alunos se encontrarem num determinado grupo, neste caso a classe de frequência, que é uma variável independente, iria influenciar nos hábitos de estudo, neste caso a variável dependente. Outra razão que levou a realizar-se a referida prova, é pelo facto deste método estatístico permitir "calcular a quantidade de variância devida a todas as possíveis fontes de variabilidades nos resultados dos sujeitos" (Ribeiro; Alves, 2011).

Tabela 2.4.3: Resultados de uma análise de variância em função da classe dos alunos

Subescala	Classe	N	Me	D.P	F	Sig.
Organização dos estudos	8 ^a	38	14,32	5,04	13,889	0,000**
	9 ^a	55	15,56	5,41		
	10 ^a	63	16,55	3,97		
	11 ^a	51	16,59	4,56		
	12 ^a	43	15,67	4,81		
	Total	250	18,40	5,80		
	8 ^a	38	15,54	3,72	14,637	0,001**
	9 ^a	55	14,35	4,36		

Motivação para o estudo	10 ^a	63	16,27	5,02		
	11 ^a	51	15,45	4,32		
	12 ^a	43	16,52	4,01		
	Total	250	17,48	5,24		
Preparação para os testes	8 ^a	38	15,23	3,72	17,421	0,118*
	9 ^a	55	14,26	4,36		
	10 ^a	63	16,54	5,02		
	11 ^a	51	14,59	4,32		
	12 ^a	43	15,40	4,01		
	Total	250	17,46	5,46		
Comportamentos diários	8 ^a	38	15,70	5,04	11,982	0,002*
	9 ^a	55	14,35	5,41		
	10 ^a	63	15,08	3,97		
	11 ^a	51	14,45	4,56		
	12 ^a	43	15,92	4,81		
	Total	250	18,08	5,21		
Tratamento da informação	8 ^a	38	16,65	3,72	18,756	0,000**
	9 ^a	55	14,78	4,36		
	10 ^a	63	16,09	5,02		
	11 ^a	51	15,79	4,32		
	12 ^a	43	14,67	4,01		
	Total	250	17,20	5,42		
Atitudes perante o teste	8 ^a	38	15,47	3,72	14,687	0,000**
	9 ^a	55	16,57	4,36		
	10 ^a	63	14,47	5,02		
	11 ^a	51	15,40	4,32		
	12 ^a	43	16,09	4,01		
	Total	250	17,54	5,34		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Observando a tabela atrás apresentada, na qual foi realizada uma análise de variância, pode-se perceber que existem resultados estatisticamente significativos nas subescalas *Organização dos estudos*, *Motivação para o estudo*, *Comportamentos diários de estudo*, *Tratamento da informação* e *Atitudes perante o teste*. Apenas a subescala *Preparação para os testes* não possui resultados estatisticamente significativos ao nível das classes dos alunos.

De forma a verificar de uma forma mais específica esta hipótese, foi efetuado um *Post Hoc Test*, que é o teste de *Scheffe*, que segundo Cerqueira (2005), “permite estudar não só as comparações

dois a dois de um grupo de médias, mas também de qualquer outro tipo de comparações”. O teste de *Scheffe* foi realizado como forma de melhor visualização das diferenças intergrupais permitindo assim tirar algumas ilações acerca de qual ou quais as classes tem ou têm melhores resultados. Assim na tabela que se segue apresentamos as provas efetuadas com o referido teste.

Tabela 5.4.4: Teste de *Scheffe* para verificação das diferenças intergrupais para a variável classe dos participantes

Subescala	Diferenças intergrupais	Sig.
Organização dos estudos	10 ^a > 8 ^a	0,000**
	10 ^a > 9 ^a	0,003*
	12 ^a > 11 ^a	0,001*
Motivação para o estudo	10 ^a > 8 ^a	0,001*
	10 ^a > 9 ^a	0,002*
	12 ^a > 11 ^a	0,003*
Preparação para os testes	10 ^a > 8 ^a	0,000**
	10 ^a > 9 ^a	0,000**
	12 ^a > 11 ^a	0,002*
Comportamentos diários	10 ^a > 8 ^a	0,000**
	10 ^a > 9 ^a	0,003*
	12 ^a > 11 ^a	0,003*
Tratamento da informação	10 ^a > 8 ^a	0,000**
	10 ^a > 9 ^a	0,002*
	12 ^a > 11 ^a	0,001*
Atitudes perante o teste	10 ^a > 8 ^a	0,000**
	10 ^a > 9 ^a	0,000**
	12 ^a > 11 ^a	0,000**

Legenda: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Analisando os dados da tabela atrás apresentada, permite-nos fazer algumas constatações e considerações: que os alunos das classes mais elevadas de cada ciclo de ensino quando comparados com os doutras classes menos inferiores desse mesmo ciclo de ensino, são os que possuem melhores médias em todas as subescalas avaliadas no questionário sobre os hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem e todos estes resultados são estatisticamente significativos, confirmando-se assim a hipótese 1.2.1.

No que respeita a diferença entre classes, é importante referir aqui, que em todas as subescalas há uma significância de $p < 0,01$, sugerindo assim que os alunos da 10^a e 12^a classe são os que apresentam níveis mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os das classes inferiores desse mesmo ciclo de ensino. Estes resultados foram algo esperados, uma vez que já se pressupunha que a medida que os alunos iam alcançando o último nível de cada ciclo de ensino, vão adquirindo mais experiência e que seriam autónomos na sua aprendizagem, pelo facto de tomarem consciência da aproximação no ingresso do ensino superior ou mesmo nas instituições de formação profissional, na qual poderão encontrar uma realização profissional e pessoal.

Considerações finais

O presente artigo conclui que: a análise feita nas várias dimensões do nosso questionário constatou-se que os hábitos de estudo e as estratégias de aprendizagem diferenciam-se consoante o sexo e o ano de escolaridade dos alunos. Ou seja, os rapazes foram os que pontuaram mais nos níveis mais altos da escala, sugerindo assim serem os que se envolvem mais nas atividades escolares em relação as raparigas. O mesmo sucede com a variável classe dos participantes. A análise da diferença na pontuação da escala, considerando esta variável, revelou que os alunos das classes mais altas de cada ciclo de ensino é que pontuaram mais nos níveis mais altos da escala, levando-nos deste modo, a uns resultados surpreendentes do ponto de vista da investigação, pois diferentes estudos desta área comprovaram ser o contrário (Ramalho, 2001; Boruchovitch *et al.*, 2007; Cruvinel, 2002; Gomes, 2002; Schlieper, 2001; Schlieper & Boruchovitch, 2001). Ou seja, esses autores em seus estudos verificaram que as meninas eram “mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis e atentas”, ao passo que os meninos, ainda que inteligentes, não demonstravam essas capacidades. No geral, não tinham hábitos de estudo, “não ficavam

em casa para estudar, saiam para jogar a bola, faltavam as aulas, eram agitados, indisciplinados, dispersivos e não prestavam atenção” (Silva, Halpern & Silva, 1999:215). Um outro estudo que não corrobora com os resultados da presente pesquisa, no que tange ao sexo, foi o desenvolvido por Cruvinel (2002), no qual não foi possível observar diferenças estatisticamente significantes entre os géneros, embora a autora tenha constatado que tanto os rapazes quanto as raparigas, em seus estudos, adoptam melhores hábitos de estudo e recorrem frequentemente às estratégias de aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, L. *etal.*, Métodos de estudo e rendimento escolar: estudo com alunos do ensino secundário. *Revista da Educação em Educação*, n 8 (1), p. 63-74, 2005

ALMEIDA, L. S., Lemos, G. C. Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9), 277-289, . (2005), Retirado de <http://www.cic.pt/pec/>

ALMEIDA, L. *Inteligência, desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar*, Braga, edições APPORT, 1990.

AZZI, R. & Polydoro, S. A. J. Auto regulação: aspectos introdutórios. In Bandura, A., Azzi, R. & Polydoro, S., *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*, Porto Alegre: Artmed Editora, (pp. 149-164), 2008.

BORUCHOVITCH, E. *et al.*, Santos, A.A.A., Costa, E.R., Neves, E.R.C., Cruvinel, M., Primi, R & Guimaraes, S.E.R. A construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos de Ensino Fundamental, *Psicologia, Teoria e Prática*, 22, 297-304, 2006.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho Escolar. Considerações para a prática educacional, *Psicologia: Reflexões e Críticas*, 12, 362-377, 1999.

CARITA, A. *et al.*. *Como ensinar a estudar*, 3ª Edição, Lisboa: Editorial Presença, 2006.

CARRILHO, F. *Como estudar melhor: um guia para o teu sucesso*. Lisboa: Editorial Presença, 2013.

CERQUEIRA, L.S.S. *As múltiplas faces do sucesso escolar: do real ao ideal*, Dissertação de Mestrado em Educação, Salvador, Brasil: Universidade Federal da Bahia, 2005.

GUERREIRO, Casanova; POLYDORO, S. A. J. Escala de autoeficácia acadêmica para o ensino médio: busca de evidências psicométricas: *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, Jun., v. 6, n. 1, p. 36-53, 2015.

GUIMARÃES, S. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

MACAMO, E.M. *Insucesso escolar em Moçambique*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, 2015.

MENDES, F. *Aprender a estudar*, Madrid: Ediciones Pirâmide, 1999.

MINAYO, M.C.S. *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz, 2006.

POZO, J.I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Rosa E. Porto Alegre: Artmed; p.296, 2002.

RAMALHO, J. *Os hábitos de estudo em estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do 1º ano do ensino secundário*. Monografia de Graduação, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2001.

RIBEIRO C. *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*. *Psicol Reflex Crit*;16(1): 109-16, 2003.

RIBEIRO, C. & Alves, P. (In) sucesso escolar: a influência das estratégias de estudo e aprendizagem. *Máthesis*, 20, 45-54, 2011.

SÁ, I., Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In: Silva, A.; Duarte, A. M.; Sá, I.; Simão, A. M. V., (Org.). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora. p. 55-75, 2004.

SILVA, A. & Sá, I. *Saber Estudar e Estudar Para Saber*, Col. Ciências da Educação, Porto Editora, 2ª Edição, 1997.

SILVA, A. & Sá, I. *Saber Estudar e Estudar Para Saber*, Porto: Porto Editora, 1993.

VASCONCELOS, C; ALMEIDA, L.S. Métodos de estudo e desempenho escolar: Procedimentos de estudo em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário: *Psicologia, Educação e Cultura, II*, p.103-114, 1998.

VASCONCELOS, C., PRAIA, J. F. & ALMEIDA, L.S. Avaliação das Estratégias de estudo com alunos em ciências naturais: Construção e validação de uma escala, *Revista de Educação, X II*, (1), 41-48, 2004.

11. PRÁTICAS DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM QUATRO DÉCADAS DE HISTÓRIA: O PROTAGONISMO DO ALUNO SOB A PERSPECTIVA DA COSMOVISÃO CRISTÃ E DA BNCC

Thatiana Francelino Guedes Pineda
Amanda Nicolaidis Nunes
Graziella Nalin de Souza

Apresentação

Quero trazer à memória aquilo que pode me dar esperança.
(Lamentações 3.21)

A Educação brasileira transita por diálogos teóricos e legais para alinhar as ações escolares às propostas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Dentre as mudanças trazidas na lei uma temática tem fomentado debates entre pesquisadores e educadores sobre o aluno como protagonista das suas aprendizagens. O documento normativo, além de trazer orientações para nortear as propostas curriculares de escolas públicas e particulares em território nacional, propõe um olhar sobre o protagonismo infantil em que se discute como uma prática recente.

Ao definir as competências gerais da Educação Básica, a BNCC afirma que o aluno deve desenvolvê-las ao longo das etapas a partir de uma educação integral. Já na introdução do documento, ao abordar justamente sobre o compromisso com a educação integral, afirma que:

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15).

Cientes das proposições do documento e dos debates recentes, de antemão, esclarecemos que consideramos neste estudo a proposta educacional disponível no Regimento Escolar (MACKENZIE, 2023), e compreendemos o conceito de protagonismo considerando o aluno ativo e participativo no processo de aprendizagem e, ao ter acesso ao conhecimento, ele constrói seus entendimentos. Dessa forma, sendo a Base recente, o que se trouxe como inquietação neste estudo e nos levou a problematizar foi a hipótese de que já era presente em cotidianos escolares o aluno como protagonista nas experiências educativas (DEWEY, 1978; 2010), e que professores já valorizavam em suas práticas ações nessa perspectiva.

Diante disso, foi desenvolvido o projeto de pesquisa submetido ao Fundo Mackenzie de Pesquisa e Inovação – MackPesquisa, na área de Ética, Valores e Educação (1.1.5 do Edital 2021), para compreender, a partir de estudos teóricos-bibliográficos e da análise de narrativas das professoras atuantes no Colégio, se a inquietação citada se comprovava e contribuiria com dados relevantes para a sociedade.

Ao término desse estudo, consideramos que as contribuições são relevantes em quesitos institucionais à medida em que professoras trazem em suas narrativas momentos históricos reforçando a inovação como marca do Colégio e de demanda formativa sobre suas compreensões conceituais e reflexões sobre suas práticas condizentes com a proposta educacional da Instituição. São relevantes também, ao contribuir com os debates educacionais que circundam a necessidade de um ensino que valoriza o protagonismo do aluno em sua formação cidadã.

Nesse momento, nos propomos em compartilhar o relatório final da pesquisa no intuito de incentivarmos a ampliação de projetos de pesquisa na Educação Básica, sobretudo os que abrangem as primeiras etapas de ensino para que, tantos alunos quanto professores, possam se aproximar de práticas de pesquisas com rigores metodológicos.

Projeto de pesquisa e adaptações necessárias

O projeto de pesquisa foi submetido em 2021, considerando o edital mencionado. Nele, foram elencados objetivos tal como o percurso metodológico a fim de contemplar a problematização levantada. No decorrer do estudo foi percebido que adaptações seriam necessárias para concluir o trabalho dentro do prazo (abril/22 – maio/23), e para se adequar às disponibilidades das professoras voluntárias e dos participantes da pesquisa. Todas as alterações no desenvolvimento do projeto serão esclarecidas conforme considerações a seguir.

O motivador primário dessa pesquisa foi a inquietação de que seria possível comprovarmos que não é recente práticas docentes que valorizam o protagonismo do aluno nas situações de aprendizagem a partir de narrativas de professores e alunos mackenzistas. No entanto, uma das primeiras adaptações feitas no projeto foi com relação a participação dos alunos. Por ausência de tempo hábil para identificá-los nas entrevistas com as professoras participantes e para submeter o projeto ao Comitê de Ética, seria inviável mantê-los na proposta metodológica.

Nossa problematização se ampliava também, ao compreender o aluno sob a perspectiva da cosmovisão cristã em que o ser humano é dependente de Deus e o termo protagonismo pressupõe uma autonomia. Mediante essas diferentes interpretações acerca do termo, consideramos que seria relevante aprofundarmos o estudo de forma comparativa entre o que se pressupõe por protagonismo em termos legais e o que se interpreta sob o viés da educação cristã.

Quanto ao referencial teórico inicial da pesquisa, apresentamos que conceitos-chave seriam fundamentais para o estudo, sendo um deles sobre o que se entende por protagonismo do aluno nas suas aprendizagens sob o viés da BNCC (BRASIL, 2018), e da cosmovisão cristã da Instituição.

Outros termos como “sujeito ativo”, “sujeito autônomo” e “construção de valores morais”, também foram indicados no projeto de pesquisa inicial acreditando-se que surgiriam nas

narrativas das professoras. No entanto, ao ouvi-las, eles não se fizeram presentes e norteamos os estudos teóricos para contemplar as análises dos dados coletados conforme apresentaremos posteriormente. Sobre eles, tínhamos uma hipótese de que as professoras podiam retratar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e/ou valorizavam ações autônoma deles, quando tinham na realidade, o aluno como protagonista de suas aprendizagens, mas não nomeavam dessa maneira.

O objetivo principal da pesquisa referiu-se a investigar práticas docentes no decorrer da trajetória do Colégio, em que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram protagonistas das suas aprendizagens previstas tanto no âmbito escolar quanto na formação cidadã.

Outros objetivos específicos apresentados foram:

- aprofundar o estudo em aportes legais e teóricos que condizem com os princípios mackenzistas sobre o conceito de protagonismo do estudante no território da infância;

- dialogar com os professores polivalentes e especialistas, que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental sobre os estudos que permeiam a compreensão do conceito de protagonismo, tal como da relevância da escrita das narrativas para a reflexão docente;

- contribuir com o registro histórico para a memória institucional mackenzista ao reunir acervo das práticas docentes dentro da temática a partir de cartas escritas por eles, assim como de depoimentos orais de alunos e;

- analisar se nas narrativas era possível perceber contribuições para inovações nos dias atuais para se debater sobre as expectativas da participação dos alunos em sala.

Todos os objetivos elencados no projeto se mantiveram, entretanto ressaltamos que no momento de conversa com os professores do Colégio, as que ocupam o cargo de especialistas não tiveram disponibilidade em participar da pesquisa. Outra ressalva refere-se à mudança de proposta metodológica em fazer entrevistas orais com as professoras em vez da escrita de cartas. Essa alteração

foi necessária decorrente ao tempo de disponibilidade das professoras em trocar as cartas revelando suas narrativas, tendo na entrevista oral respostas mais imediatas e pontuais.

A entrevista, seguindo um rigor metodológico, permite a interação entre pesquisadores e participantes da pesquisa a fim de esclarecer as problematizações levantadas e reunir dados relevantes para o estudo. Nesse, optamos por roteiros semiestruturados em que perguntas foram preestabelecidas com o foco nas práticas e na compreensão das professoras sobre o conceito de protagonismo (SEVERINO, 2007).

Como se trata de uma pesquisa qualitativa e de investigação, consideramos que as cartas dos professores tal como os depoimentos orais dos alunos, após transcritos, seriam instrumentos para coleta de dados adequados, assim como a análise de narrativas como proposta de interpretação do discurso presente nas experiências docentes (MIZUKAMI, 2002; REUTER, 2002), no entanto, consideramos pertinente deixar essa possibilidade para um outro momento decorrente da inviabilidade de prazo para execução do projeto.

Fundamentação teórica

Estudos sobre o histórico da Instituição

Em outubro de 2020, ainda em período de distanciamento social por conta da pandemia ocasionada pela Covid 19, por iniciativa própria, professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré Internacional, reuniram cartas escritas por elas, narrando suas histórias docentes junto à Instituição. O material se tratava de uma homenagem em comemoração aos 40 anos do funcionamento ativo do Colégio, organizado em material impresso e digital, contendo fotos particulares e 26 cartas de professoras e ex-professoras que compartilharam de suas memórias desde 1981. Num entrelaçamento de

histórias pessoais e docentes elas expuseram fatos do Colégio que confirmaram práticas inovadoras para a época.

Inovação faz parte da história do Mackenzie (MACKENZIE, 2013; MENDES, 2016), e ações no decorrer dos anos têm ampliado cada vez mais práticas educativas que valorizam o aluno como protagonista no processo de aprendizagem no Mackenzie Tamboré como liderança de alunos nos projetos do Mackenzie Voluntário, engajamento em projetos anuais temáticos pela UNESCO, desafios propostos nos espaços *makers*, nas situações lúdicas cotidianas, dentre outras situações presentes no cotidiano escolar.

Diante disso, durante a pesquisa, nos debruçamos para estudar sobre a história do Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré sobre o conceito de protagonismo no campo da Educação, nas disposições legais e nas interpretações sob a ótica da cosmovisão cristã reformada. Todo o estudo favoreceu a análise das narrativas das professoras participantes na busca em responder à problematização central do projeto.

Como dito, desde o seu surgimento no Brasil, o Mackenzie se mostrou inovador ao romper questões sociais e culturais que eram presentes na época para então iniciar em São Paulo um espaço gratuito de estudo para crianças. De acordo com registros, “Chamberlain e Mary moravam no bairro da Luz, e foi na casa deles que, em 1870, abriu-se uma escola primária. [...] No jeito de aprender, aulas mistas, ausência de preconceitos sociais, raciais e religiosos – a escola só faz crescer [...]”. (MACKENZIE, 2013, p. 15). Mais à frente no texto, neste material publicado pela Editora Mackenzie, ao apresentar fotos da época, vemos mais informações que se referiram ao ensino inovador:

Nesses primórdios, já se percebem características que marcariam o Mackenzie pelos séculos seguintes: inovações pedagógicas, ausência de preconceitos, uma educação voltada para a cidadania e para o exercício da responsabilidade social. (MACKENZIE, 2013, p. 17).

No Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré não foi diferente, pois quando já em 1928, as cidades vizinhas se

modificavam ao receber em Jandira/SP, o Instituto José Manuel da Conceição (JMC), fundado pela Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB), percebia-se a inovação. O internato que abrigava moços e moças em formação revelava métodos de ensino avançados e eficientes para a época, sendo referência em toda cidade. Na verdade, a região oeste paulista não seria mais a mesma depois da década de 1920 com as visitas à cidade de Jandira e as suas vizinhas. Isso ampliou ainda mais a partir da década de 1960 com a Rodovia Castelo Branco, quando novas personalidades e povoações começaram a surgir aos arredores. Diante da ferrovia, rodovias, indústrias e comércios a população crescia de forma avassaladora. O que antes eram ruas de terra e áreas verdes, foram sendo preenchidas pela modernidade. (PINEDA, 2010).

Com famílias ampliando a comunidade nos arredores, escolas eram necessárias. Em 1980, foi fundado o Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré, uma instituição com sólidos valores cristãos com propostas de ensino inovadoras e de excelência. Dados sobre esse momento também são observados no material histórico publicado pela Editora Mackenzie, vejamos:

Mesmo em uma época de recessão nacional, o empreendimento prospera: de 126 alunos em 1981 para cerca de 600 em 1986. [...]

Em 1999, o *campus* Alphaville conta com 20 prédios, complexo esportivo com quadras internas e externas, três piscinas, salão para aulas de dança, duas quadras e paredão de tênis, instalações de ginástica olímpica, dois campos de futebol, ginásio de esportes, seis laboratórios, duas bibliotecas e dois auditórios. (MACKENZIE, 2013, p. 45).

No site do Colégio localizamos outros dados na matéria comemorativa aos 40 anos da unidade Tamboré que se referenciam ao início do atendimento, ao número de alunos crescentes, à vanguarda da Instituição, ao ensino que vem se buscando e se refere ao incentivo do protagonismo do aluno como um dos seus papéis: “Ao estimular a criatividade e o empreendedorismo, o Colégio incentiva os alunos a adotarem um papel de protagonismo na sua própria educação e na sociedade”. (MACKENZIE, 2021).

No decorrer dos anos, no cenário do Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré, projetos e ações foram desempenhadas considerando o aluno ativo e participativo nas propostas educativas e, isso se faz necessário de registro e acervo próprio preservando a memória institucional. Em quatro décadas, teorias influenciaram as práticas pedagógicas com debates, conceitos e proposições acerca do aluno, de como ele aprende, de concepções de educação e de formação docente que incitavam esse protagonismo. Dessa forma, a compreensão sobre o conceito aqui tratado, foi complementado com outros estudos.

O protagonismo da criança sob a perspectiva da cosmovisão cristã

Sendo o Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré Internacional, lócus desta pesquisa, confessional de fé cristã reformada, se faz necessário iniciarmos a abordagem do conceito segundo interpretações da educação bíblica. De acordo com o Projeto Pedagógico Curricular da Educação Básica Mackenzie (MACKENZIE, 2021), a confessionalidade da Instituição enquadra-se nas disposições legais da LDB de 1996, alinhada à BNCC, presando por um projeto que

[...] tem como fundamento a visão de mundo expressa nas afirmações a seguir:

- o mundo é criado e sustentado por Deus;
- Deus tudo criou em perfeição;
- nós, seres humanos, somos a imagem e semelhança de Deus;
- nós fomos criados por Ele para comunhão, adoração e serviço;
- nós podemos perceber e aprender os significados que Deus atribui à sua criação;
- toda imperfeição que vemos hoje, em nós e no mundo ao nosso redor, é consequência do pecado, do nosso distanciamento de Deus;
- Deus pode nos regenerar e nos redimir em Cristo Jesus, a quem devemos trazer cativo todo pensamento.

Com essa visão de mundo, nosso projeto educacional valoriza o conhecimento de Deus. Na escola, sobretudo, nossos processos de ensino-aprendizagem valorizam, portanto, a apreensão dos significados que Deus

atribui à sua criação. Desse modo, a realidade criada é o conteúdo curricular por excelência. (MACKENZIE, 2021, p. 11).

O trecho destacado do documento nos permite compreender que toda proposta educativa primazia Deus no centro de todo processo e reafirma a necessidade de compreendermos como esse protagonismo da criança é considerado em tal perspectiva.

A partir do significado primário de protagonista no dicionário (PRIBERAM, 2023), compreendemos que esse, é a pessoa que se destaca em qualquer situação, que é a mais importante dentro de um cenário, seja ele qual for. Tal significado se torna relevante nesse estudo se considerarmos possível que diálogos na área da Educação tomam essa proposta da criança “ao centro” como ponto de partida.

Cosmovisão é a visão de mundo que o ser humano tem. Dentro da cosmovisão cristã essa é aplicada ao desenvolvimento da educação bíblica, abrangendo conteúdo escolar integrado à visão do todo que se dá nas escrituras. A educação cristã é embasada no teocentrismo em que define Deus como o centro do mundo e de toda existência nele, trazendo a Bíblia como instrumento de regra de fé e prática. Sendo Deus criador de todas as coisas, todo conhecimento é dado por Ele e por meio da educação cristã se faz o processo de comunicação onde toda e qualquer disciplina se relaciona ao criador, com seu propósito para todas elas.

Comenius, educador e pedagogo do século XVII, em sua filosofia de educação mostrou que a finalidade de todo ensino deveria ser seu caráter e esse, o caráter de Cristo, já que considera todo ser humano ensinável e apto a adquirir conhecimentos. Isso precedente a queda, a qual trouxe limitações e desconhecimentos sobre a eternidade pertencentes somente a Deus, bastando aos homens apenas a inteligência necessária para se aprofundar na investigação divina, atraindo para si uma sábia riqueza. (BORGES, 2019, p.21).

Dentro da escola confessional o objetivo principal é o conhecimento de Deus e uma mudança de comportamento

(LOPES, 2008, p.119), sendo que temos o ser humano fruto da queda e participantes de todo o plano do princípio da criação, da queda em si, da redenção e da consumação.

Inez Borges nos traz o “padrão comeniano” em que todo conhecimento é dado por meio da graciosa piedade de Deus e, somente Nele, podemos atingir o total desenvolvimento em todas as áreas de acordo com a vocação de cada um formando seres humanos íntegros, morais, piedosos, sábios, santos, não deixando de lado as necessidades físicas como nutrição, higiene, atividades físicas e descanso, todos pertencentes ao plano escolar. Nisso tudo e em seus pensamentos, há a associação do ensino familiar e escolar, aliançadas ao ensino. Entretanto, para Comenius, de nada adiantava ensinar valores morais e religiosos se os educadores não fossem condizentes com os ensinamentos aplicados.

Quando a BNCC nos traz que o aluno deve ter mais voz e participação no seu aprendizado, em partes, isso dentro da cosmovisão cristã requer atenção, pois nela o professor não é considerado somente um facilitador como o termo sugere, mas um professor mestre, conhecedor do que aplica, que inspira respeito, mediador e envolvido com a aprendizagem, um professor relacional.

A Constituição Federal vigente aborda sobre um ensino laico, em que as declarações reproduzem um ensino com conceitos naturalistas e materialistas da educação, levando assim educadores de escolas confessionais entrarem em uma dicotomia entre a cosmovisão cristã e a vida acadêmica. A visão difundida pode remeter à base construtivista, que torna o aluno construtor do seu próprio conhecimento, o tornando autônomo no final do seu processo de aprendizagem, assim como o professor um mero mediador desse processo (LOPES, 2008). Conforme Portela,

Dentro da cosmovisão cristã o que melhor representa é o termo singularidade, no sentido de ser único, de um sujeito com suas especificidades, peculiaridades, habilidades e liberdades, contrários ao termo individualidade, já que esta nos remete ao egoísmo (PORTELA, 2008, p.127).

Na perspectiva da cosmovisão cristã é necessário que o aluno compreenda que tudo está relacionado a Deus e principalmente, que todo seu aprendizado é dado por Ele, seja fora ou dentro da escola (BORGES, 2019).

Quando vemos conceitos humanistas como a aparição da vida por um processo natural, isso conflita com a visão bíblica de que Deus é o centro e criador do universo, que fez o ser humano à sua imagem e semelhança como descrito no livro de Gênesis, assim como da mesma forma posturas e ações morais são guiadas pela intervenção divina.

Ao nos debruçarmos nas interpretações sob a perspectiva da cosmovisão cristã que norteiam todo o processo educativo ao qual a criança está inserida, compreendemos que seu protagonismo transparece quando ela, de maneira singular, interage com o conhecimento apresentado a ela e constrói seus entendimentos de maneira significativa, sendo assim cada vez mais participativa e ativa no seu processo de aprendizagem, apresentando mudanças no seu comportamento. Quanto a isso, entrevistamos também a assessora pedagógica do Colégio, Andréa Riva Fanton para elucidar como o Colégio compreende essa questão:

Existe um cuidado e um zelo muito grande da escola ao trabalhar a palavra protagonismo porque muitas vezes ela é confundida como uma autonomia plena, ou seja, permitir que o aluno escolha e faça o que ele quer. Como escola confessional, nós também entendemos que nós somos seres heterônomos e exercemos uma autonomia teonômica, ou seja, nós reconhecemos que existe uma autoridade divina que é o nosso Deus, nosso criador e que Ele é soberano, tanto no fazer como no realizar e tudo isso está baseado na palavra de Deus, que é a Bíblia. O protagonismo em nosso Colégio pressupõe uma relação muito viva e dinâmica no dia a dia escolar e eu elencaria que o conhecimento, a participação desse aluno, a responsabilidade, a criatividade e a formação fazem toda diferença nessa atuação. Então, eu entendo que trata-se de uma participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem em que esse estudante pode expor suas experiências, compartilhar suas ideias, propor ações numa forma livre e não apenas ocupar um espaço passivo, recebendo inúmeros conteúdos apenas e tão somente por meio da transmissão do conhecimento pelo seu professor

[...] dessa forma, o aluno sai desse lugar de coadjuvante e passa a ser protagonista quando ele participa de forma efetiva. (Entrevista, 2022).

BNCC e o protagonismo infantil

Somado ao que vimos do termo protagonismo considerando a perspectiva da cosmovisão cristã, se faz necessário ampliarmos nosso entendimento quanto às propostas da BNCC para a formação integral do aluno ao tratarmos da pesquisa em ambiente de fé cristã reformada munida de currículo próprio como o Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré, que responde às determinações legais do Estado.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), vem sendo um dos documentos normativos ligados à Educação mais debatido na área. A necessidade de disseminação do seu conhecimento em âmbito nacional pelos professores e gestores da Educação Básica tem motivado eventos, formações, pesquisas, artigos e publicações nas diferentes mídias. Ela, segue representando disposições legais anteriores que determinam e norteiam a educação brasileira.

No propósito de garantir o direito social da criança à educação, consubstanciado ao disposto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como objetivando estabelecer uma uniformidade quanto ao direcionamento da organização educacional no Brasil, no ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) - legislação vigente nos dias atuais - que prevê um pacto interfederativo (estados, municípios e união), a fim de estabelecer competências e diretrizes das entidades federativas em prol da educação nacional.

A LDB passou por mudanças e discussões para alcançar a legislação vigente. Em continuidade, prezando pela uniformidade educacional no país, bem como ao previsto no Plano Nacional de Educação constante na Constituição Federal de 1988, a BNCC teve sua primeira versão redigida no ano de 2014 por uma Comissão de

Especialistas e assessores. Após tal redação ser finalizada foi disponibilizada para consulta pública no ano de 2015, concedendo permissão à sociedade para contribuição através de opiniões. O resultado foi maior do que o esperado quanto a participação social, gerando assim, uma segunda versão do documento em que o Ministério da Educação por sua vez, convocou pesquisadores, formadores de professores/representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), para participação.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação apresentou a versão final do documento ao Conselho Nacional de Educação que, após 8 meses, foi devidamente homologada. Tal documento teve especificamente o objetivo de delimitar o acesso e determinar orientações ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, tendo em vista que as disposições para o Ensino Médio foram homologadas um ano após a inicial, em 14 de dezembro de 2018.

A BNCC conceitua-se por ser um documento de caráter normativo, o qual define as aprendizagens fundamentais que deverão ser desenvolvidas ao decorrer do período escolar por todos os alunos que compõem a Educação Básica no âmbito nacional. A norma traz consigo dez competências relacionadas ao comportamento didático de acordo com as três etapas da Educação Básica – Infantil, Fundamental e Médio. Com caráter normativo, por consequência mandatório, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu que a sua aplicação nas instituições de ensino deveria ser feita no decorrer do ano de 2018, devendo estar em sala de aula no ano de 2019, tendo como prazo final para as adequações até o início do ano letivo de 2020.

De 2014, ano do primeiro texto redigido ao ano atual, percebemos um processo formativo de professores e adequações das instituições e organizações em cumprirem o documento e suas propostas. Dentre elas, atualmente contamos com a Base direcionan-

do esse movimento de protagonismo infantil, contudo, existe a necessidade de compreendermos que protagonismo é esse tratado.

De acordo com Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), defensor dos direitos da infância e da juventude e redator do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), o protagonismo é uma forma de participação social democrática.

O termo protagonismo juvenil, enquanto modalidade de ação, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (COSTA, 2001, p.179).

Logo, percebe-se que há mais de 30 anos o protagonismo já era debatido entre os educadores quanto a relevância do envolvimento e do engajamento da criança nas atividades propostas. Com a promulgação do ECA - Lei 8069/90, assegura-se de forma normativa que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e deveres, que necessitam de proteção e cuidados, bem como a participação social nas discussões e ações de políticas públicas. Dessa maneira, o protagonismo, como definido acima, é pré-requisito para que o cidadão viva plenamente de forma ética e consciente, por isso protagonizar é dar condições para que o jovem desenvolva vivências – assistida pelos adultos – em ambiente que valorize princípios ético-morais, democráticos, que enfatize a necessidade da cooperação, da tolerância e do respeito. Viver múltiplas experiências em uma fase de desenvolvimento cognitivo, biológico, social e moral clama por uma formação que permita o pleno exercício da cidadania.

Em 08 de março de 2016, foi promulgada a Lei nº 13.257, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, que também esboçava a relevância do protagonismo infantil mostrando que é extremamente importante que as crianças, de acordo com o entendimento das respectivas faixas etárias, compreendam e participem de tomadas de decisões que lhes envolvam.

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016)

Em qualquer ambiente ou situação a criança precisa ser respeitada e incluída no planejamento do que a envolve de acordo com sua compreensão e expressão. Permitir que a criança protagonize o processo de ensino-aprendizagem faz desse processo algo dela e para ela, e, promove o desenvolvimento de diversas habilidades e competências como: empatia, respeito, proatividade, autoestima, metacognição, autoconhecimento, *soft skills* diversas, criatividade, resolução de situações-problema, sentimento de pertencimento ao grupo e à sociedade, bem como, percepção do impacto e consequências de suas decisões e ações. Essas, entre tantas outras aptidões, permitirão a construção de um cidadão mais consciente e capaz de ponderar as melhores decisões quando adulto.

O documento mais recente que direciona a Educação Básica brasileira é a BNCC. Assim, todo currículo desenvolvido pelas escolas precisa estar embasado nessa diretiva. A preocupação em colocar o aluno no centro de sua aprendizagem é marcante ao ponto de a palavra “protagonismo” aparecer 57 vezes no documento. Dessa maneira, para garantir o pleno desenvolvimento do aluno, a BNCC defende o incentivo de dez competências gerais da Educação Básica que suportam as aprendizagens essenciais definidas ao longo do documento. O foco em competências define claramente que é esperado que o aluno deva saber e o que deva saber fazer ao concluir os estudos. Em relação a temática do protagonismo, destacam-se as competências de número dois, seis e dez a seguir:

2. 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.

[...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.9).

Logo, as competências instituídas pelo documento destacadas acima colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem para que seu desenvolvimento total permaneça em sintonia com seus interesses e necessidades, assim como com os desafios sociais contemporâneos. Além disso, as demais competências em conjunto direcionam uma educação integral que corresponde ao desenvolvimento pleno do aluno de acordo com suas potencialidades, pois também é garantido pensar nas diferentes infâncias e juventudes presentes no Brasil. Ao longo de toda a Educação Básica essas dez competências são trabalhadas com o intuito de assegurar aprendizagem, desenvolvimento e formação integral com foco na elaboração de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC é um marco na Educação, pois é a partir dessa diretriz curricular que a função de aluno toma contornos mais delineados a respeito de sua participação e engajamento em prol do desenvolvimento integral. Para isso, propõe-se a superação da cisão entre conhecimento e vida prática, e destaca-se a importância do contexto social, histórico e cultural do aluno como maneira de trazer significado aos estudos escolares e assim, colocar o aluno no centro de sua aprendizagem, tornando-o então, um protagonista.

Apesar de ser um documento para gestores e professores da Educação Básica, o maior enfoque da BNCC é o aluno e, ainda de acordo com o documento, quem protagoniza o processo é ele. O termo protagonismo permeia as diretrizes de todos os

componentes curriculares e em todos os segmentos da Educação Básica apresentados pelo documento, o que defende que a capacidade de viver a própria história como protagonista não é limitada a determinada faixa etária ou conteúdo programático. Nessa perspectiva, o protagonismo deve ser vivido por todos os alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio respeitando as potencialidades, as expressões e as necessidades de cada etapa escolar. Para que isso aconteça o documento indica aos professores a necessidade de compreender e de valorizar a história pregressa do aluno e usá-la como estratégia didática para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça e para que o aluno esteja engajado (seja protagonista).

No documento, o Ensino Fundamental é a segunda etapa da Educação Básica com duração prevista para nove anos e que acolhe estudantes entre 6 e 14 anos. Por ser tão abrangente quanto à faixa etária, são diversos desafios vividos pelos alunos em relação às mudanças físicas, cognitivas, emocionais, afetivas, sociais etc. Ela é dividida em Anos Iniciais, que compreende alunos desde o 1º ano até o 5º ano, e Anos Finais que abrange do 6º ano até o 9º ano.

Em conformidade com a BNCC espera-se que o Ensino Fundamental Anos Iniciais valorize situações lúdicas e articule gradualmente as experiências anteriores vividas na Educação Infantil as do novo segmento escolar, principalmente nos primeiros dois anos dessa etapa. Essa conexão precisa construir experiências a serem vividas pelos alunos de forma participativa quanto ao seu desenvolvimento, em relação com o outro e com o mundo, no entendimento de novas formas de ler e criar hipóteses sobre situações diversas, em avaliá-las, em negá-las ou concordar com elas e elaborar suas próprias convicções, o que de acordo com o documento, deve ser feito “em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.” (BRASIL, 2018, p. 57). O documento também destaca aos professores como elaborar o trabalho com os alunos dos anos iniciais

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2018, p. 58).

Mais uma vez vê-se a preocupação em colocar o aluno no centro da aprendizagem, não apenas fazendo-o pensar sobre inferir e concluir diferentes exercícios, mas usando sua experiência, seu conhecimento e suas especificidades como elemento estratégico para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que contemple o protagonismo do aluno.

Aqui, destacamos o Ensino Fundamental no que se refere aos anos iniciais, porém se formos mais abrangentes nas proposições da Base sobre protagonismo da Educação Infantil ao Ensino Médio, veremos que considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes serem protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463).

Mais uma vez há a preocupação com o protagonismo do estudante em sua educação integral e o uso do Projeto de Vida como viabilizador dessa atitude ativa. Para que isso aconteça, de acordo com a BNCC é responsabilidade da escola proporcionar vivências que assegurem as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade social, econômica e ambiental, bem como, a habilidade de realizar escolhas éticas diante dos desafios contemporâneos para atender ao exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho.

Ao aluno, o mundo deve ser apresentado como espaço fértil para a investigação e intervenção para que trabalhe nele de forma criativa na resolução de situações-problema.

Conforme o documento, todo protagonismo estimulado na Educação Infantil e Ensino Fundamental farão reflexo no Ensino Médio para suportar a elaboração do projeto de vida dos estudantes, que gera a promoção da formação integral por meio do desenvolvimento pessoal, social, ensino de conhecimentos específicos, representações e valores que permearão as futuras tomadas de decisão ao longo da vida.

Todo esse traçado de processo educativo proposto pela BNCC para que o aluno vivencie e desenvolva o protagonismo durante a Educação Básica, permeia de maneira espiral em todas as etapas de ensino. Essa demonstração nos fez ampliar os estudos como apontado neste relatório para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa essa delimitada na pesquisa a fim de que seja possível analisarmos as narrativas das professoras participantes a seguir.

Resultados e considerações finais

Para abordarmos os resultados obtidos na pesquisa, retomaremos ao projeto de pesquisa apresentado no item 2 do relatório para melhor compreensão das delimitações e escolhas das professoras participantes.

Durante o mês de agosto/2022, fizemos contato em reunião presencial coletiva pedagógica do Colégio, com o segmento do Ensino Fundamental Anos Iniciais, para apresentarmos o projeto de pesquisa e a temática acerca do protagonismo da criança no processo de aprendizagem. Nessa reunião, estiveram presentes 60 professores polivalentes e especialistas que atuavam de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental.

A todos esses professores foi encaminhado um endereço eletrônico de convite ao preenchimento de formulário do *Google Forms* para participarem da pesquisa. O *link* dava acesso ao questionário com a solicitação de dados de caracterização dos

professores como: nome completo, dados para contato (*e-mail* e telefone), tempo de atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (na Instituição e fora dela), série em que atuava naquele momento dentro da Instituição e de aceite da continuidade da pesquisa. No mesmo questionário, para primeira abordagem da compreensão do conceito de protagonismo que tinham, incluímos duas perguntas para respostas dissertativas:

- Questão A: Como você entende o protagonismo da criança na faixa etária atendida nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano)?

- Questão B: Durante a sua trajetória no Mackenzie, quais práticas você conseguiu desenvolver com seus alunos que potencializaram o protagonismo deles nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano)? Exemplifique.

Ao término do prazo para preenchimento do formulário, obtivemos 14 respostas com aceites de contato para agendamento das entrevistas, porém dessas, 7 tiveram disponibilidade durante o tempo da pesquisa. Retomamos que todas essas ocupavam a função de professoras polivalentes da Educação Básica no momento da pesquisa.

Os dados coletados com o formulário inicial de caracterização das professoras e de iniciação ao tema, foram os seguintes:

- 72% das professoras atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental por mais de 16 anos, sendo as demais entre 7 e 15 anos;

- 21% das professoras atuam mais de 16 anos no Colégio, 29% entre 11 e 15 anos, 14% entre 7 e 10 anos, 22% entre 4 e 6 anos e, as demais de 0 a 3 anos;

- Das professoras que atuavam no momento da pesquisa em turmas de 1º e 2º Ano, somaram 50%, sendo as demais de 3º, 4º e 5º Ano.

Conforme esses dados iniciais, analisamos que o perfil das professoras que preencheram inicialmente seu interesse pela pesquisa, apresentam um tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental que presenciaram as discussões para a construção e implantação da Base Nacional Comum Curricular. Observamos também, que uma soma relevante de professoras

acompanhou a trajetória do Colégio nesse período de alinhamentos da proposta pedagógica institucional junto à Base (86%).

A diferenciação entre as séries de atuação nos permite observar a faixa etária das crianças que atuam (6 e 7 anos de idade), tal como considerar que 50% das professoras atuam em salas de alfabetização que, de acordo com a BNCC, se prevê que o aluno aprenda a ler e escrever, habilidades essas que são focos nas práticas docentes.

Quanto às respostas dissertativas, enquanto na Questão A referia-se ao conceito de protagonismo entendido por elas, na Questão B buscava-se a revelação de práticas. Na primeira, as respostas em sua maioria relacionaram a criança como ativa, envolvida pelas práticas do professor e essencial para ser considerada no seu processo de aprendizagem significativa.

Para identificação das professoras, utilizaremos a numeração de ordem de preenchimento do formulário nas respostas de P.01 a P.14 (Professora):

O aluno deve se perceber como agente de seu desenvolvimento, a partir da sua capacidade dada por Deus para exercer o domínio sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca [...] Essa percepção deve ser inspirada pelo professor. (P.05)

A criança pode e deve ser protagonista do seu processo de aprendizagem especialmente durante as propostas diferenciadas de trabalho, como atividades em grupo e apresentações orais. (P.08)

O protagonismo do aluno é fundamental para que ele perceba seu processo de aprendizagem de forma significativa. (P.10)

As narrativas escritas nos revelam concordâncias com o conceito de protagonismo sob a perspectiva da cosmovisão cristã, mas também nos revela intenções da BNCC ao tratar sobre a aprendizagem relacionada ao seu contexto de vida e o desenvolvimento de vivências que valorizem os saberes escolares de maneira significativa.

Já nas respostas da Questão B, podemos analisar que algumas práticas se fizeram presentes como a ações de escuta ativa da criança, participação em projetos institucionais, trabalhos realizados em grupo, rodas de conversa, debates, criação de painéis e murais colaborativos, na construção das regras, na pesquisa de um determinado tema para exposição em aula, dentre outros mencionados no viés da confessionalidade e em propostas didáticas mais recentes como instrumentos avaliativos vigentes e novidades do material didático, vejamos esses exemplos:

Somos uma escola confessional, portanto nosso dia se inicia com o protagonismo dos alunos nos pedidos de oração e lindamente quando falam com o coração aberto nas suas orações. [...] (P.10)

Especialmente durante as propostas do Material Móvel de História e Geografia (diário de bordo), propostas das APAS de Português, Matemática, História e Geografia e projeto *STEAM* (na sala *maker*), conseguimos desenvolver bastante o protagonismo dos alunos porque eles precisavam trabalhar em grupos, fazer escolhas, definir etapas dos trabalhos [...] fazer apresentações orais e executar as propostas no tempo determinado. (P. 09)

Todas as práticas sinalizadas nas respostas preenchidas no formulário contemplam a proposta de valorização do protagonismo da criança no processo de aprendizagem, no entanto nas entrevistas, buscamos perceber a relação dessas práticas no Colégio anteriores às discussões da BNCC. Sobre elas, destacaremos na sequência, porém aqui, para diferenciar das respostas do formulário em que indicamos de P.01 a P.14, indicaremos de EP.01 a EP.07 (Entrevista Professora).

A entrevista semiestruturada seguiu questões sobre: a. o período de ingresso na Instituição e as séries/departamentos em que atuou; b. as mudanças percebidas no perfil de alunos durante o tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental; c. as diferenças percebidas nas práticas durante esse tempo; d. sobre a percepção do protagonismo da criança na trajetória e; e. ações dentro da Instituição que valorizaram o protagonismo infantil.

Durante as entrevistas, considerar o perfil de criança observado nas narrativas das professoras, colaborou para analisarmos o processo de percepção desse afloramento do protagonismo para as gerações que chegaram ao Colégio nessas quatro décadas de atuação. Uma das narrativas que nos aponta essa mudança do perfil da criança, vem de uma professora que atua há 33 anos na Instituição dentro do segmento investigado. Vejamos:

A gente hoje vivencia uma situação com crianças muito mais conectadas com o mundo e assim, a meu ver, é uma situação muito melhor essa conexão delas com o mundo, porque permite para o professor algo... é uma relação mais estreita com eles. Para mim, fica uma relação mais estreita com as crianças, onde a gente pode abordar inúmeros assuntos, assuntos atuais, e na medida e da forma como eles podem entender e até onde eles devem saber. Enfim, quando eu ingressei, era diferente, as crianças eram mais... parece que mais “dentro da caixa” [...] as crianças não eram tão livres, principalmente para se colocar. Já que o tema é o protagonismo, para serem protagonistas mesmo, as situações do dia a dia ficavam sim muito mais nas nossas mãos, e hoje a troca é muito maior e muitas vezes esse ir e vir do aprendizado... muitas vezes o tanto que eles trazem para nós do que eles já sabem do mundo e, o tanto que a gente pode ter de confiança nele para lançar uma proposta que eles vão trazer para a sala, para um assunto novo que eu vou abordar, por exemplo. Então, a mudança eu sinto que é grande e hoje em dia é muito melhor, muito melhor. (EP.01)

É possível compreendermos na narrativa da professora que o acesso às informações de maneira mais imediata e próxima das crianças favoreceu o protagonismo delas no sentido de serem mais ativas e participativas nas ações pedagógicas tal como na relação professor-aluno. Isso se confirma na fala de outra professora que atua na Instituição desde 1991,

[...] no início, os alunos eram totalmente... posso dizer, quase que apáticos em relação à aprendizagem. Muitos em silêncio, entravam sem grandes participações. O professor era totalmente o que passava o conhecimento, sem grandes intervenções de alunos. Era um professor que tinha total poder de sabedoria do que ia passar e o aluno simplesmente recebia o que ele ensinava. Hoje a gente já vê uma mudança muito grande da interação dos alunos, a troca de experiência e isso é uma coisa muito grande, o professor

somente fazia a transmissão do conhecimento e os alunos apenas aprendiam [...]. Hoje não, hoje é uma troca muito grande. (EP.02)

Outro viés dessa percepção sobre a alteração de perfil da criança nas últimas décadas:

Percebo que nas aulas, alguns se destacam trazendo conhecimentos prévios e experiências vividas [...] Percebo também, que nos últimos anos, a maioria dos alunos apresentam bastante protagonismo nas atividades que exigem tecnologia. Eles nos ensinam muito em conhecimento e em habilidades. [...] O novo SME, Material Móvel, também é um ótimo exemplo de trabalhar com atividades onde desenvolvam um pouco do protagonismo. Gosto muito dos temas e pequenos parágrafos que trazem informações e provocam interesses que vão além do que o livro propõe. (EP.06)

As décadas de 1980 e 1990, não foram marcadas apenas com mudanças nas legislações educacionais, mas sobretudo com os avanços teóricos na área da Educação debatendo sobre a concepção de criança e a mudança de uma sociedade mais engajada com as informações, os avanços tecnológicos e ações sociais. Todo esse reflexo se percebe na criança que aprende e se desenvolve de maneira dinâmica e que a escola passou a receber nesse período – uma criança que aprende interagindo com o conhecimento e construindo seus entendimentos nas relações com o mundo e com o outro. Contudo, nesses trechos, estabelecemos uma percepção mais aprofundada no perfil das crianças do que nas práticas que as professoras apresentavam naquela época.

Em entrevista com a professora EP.05, esse comparativo com o período de implantação da BNCC foi destacado:

Mesmo não usando esta nomenclatura atual do aluno como protagonista da aprendizagem, creio que já trabalhávamos assim no Colégio Mackenzie antes mesmo da BNCC, pois sempre prestigiamos a aprendizagem significativa, em que um dos seus referenciais é partir dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como de sua compreensão de mundo, para posteriormente trabalhar com os conteúdos novos. [...] Essa era uma prática constante na minha atividade anterior à BNCC e acho que já tinha bastante

a ver com o que estamos fazendo hoje que é colocar o aluno como sujeito do seu próprio aprendizado. (EP.05)

Além da narrativa trazer especificamente o comparativo das práticas anteriores e posteriores à BNCC, reafirma também o quão relevante é o fato de a criança ter um maior acesso às informações crescendo a partir daí, um maior conhecimento prévio do que será abordado em aula prevista no planejamento. A medida em que o professor percebe a necessidade de questionar e incentivar o aluno a buscar por acesso ao conhecimento dentro e/ou fora do âmbito escolar, ele estimula o protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem. Outra questão reafirmada pela professora, é o fato de a aprendizagem significativa ser aliada dessa proposta da Base e já se fazer presente em suas aulas no Colégio, antes mesmo de suas discussões na mídia.

Observemos um trecho de outra entrevista em que esse comparativo ficou marcado:

Antes da BNCC, a palavra protagonismo não fazia parte dos componentes curriculares, no entanto, em minha atuação pedagógica, sempre procurei investir no desenvolvimento socioemocional das crianças, para que através da autoconfiança se sentissem confortáveis para realizar questionamentos, e assim aplicar sua visão interpretativa a respeito do que estava sendo trabalhado. A palavra “erro” não fazia parte da rotina de aula, mas era uma aliada que permitia a análise e reflexão. Deste modo, o protagonismo era e continua sendo um fator essencial do aprendizado, mesmo que não tenha sido abordado com esse nome, ou através de um componente curricular formal. (EP.07)

Outro aspecto destacado por essa professora refere-se a um outro assunto que tem sido veiculado de maneira impactante após a divulgação da Base que é sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças. Ela destaca que mesmo anterior ao documento, essa preocupação já era presente no Colégio considerando a importância de a criança se envolver nas propostas. Pesquisas apontam que esses aspectos têm sido cada vez mais debatidos em projetos educacionais e que, “Mais recentemente, a

própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se organizou em torno de competências que incorporam essa discussão (CAMARGO, 2022), assim como as instituições precisam cada vez mais se debruçarem em ações para refletir e atuar de maneira que incentivem esse protagonismo nos alunos, tal como desenvolvam os aspectos socioemocionais visando uma educação integral.

Considerando a necessidade de ações das instituições, além de práticas presentes no cotidiano das professoras que se preocupavam com o protagonismo do aluno, o trabalho com projetos institucionais também foi apontado de maneira unânime nas entrevistas. Vejamos alguns trechos que exemplificam o trabalho com o projeto de maneira geral e de impactos nas mudanças de comportamentos nas crianças de acordo com as ações propostas:

O Mackenzie realizava diversos projetos que envolviam temas específicos, como a Festa da Roça, Projeto UNESCO e Projeto Sou Mackenzista. Independente do tema abordado, ou da atividade realizada em cada projeto, era seguida uma abordagem comum para introduzir os alunos ao assunto a ser tratado. [...] Cada um trazia sua própria experiência de vida, com relatos de filmes ou documentários. [...] Ou seja, como sua atuação proativa, colocando em prática o que foi vivenciado na sala de aula, contribui para um mundo mais justo e humano. (EP.07)

[...] Então, o projeto ajuda nisso, porque, a gente consegue construir uma postura diferente na criança, dela conseguir enxergar e fazer as coisas sem que você tenha que incentivar. Então, você determina o projeto e muitas crianças aqui da escola, elas mesmas criam projetos, elas passam nas salas, elas criam projetos, elas vão até a coordenação pedir autorização para realizar o projeto, então a gente acolhe os projetos dos alunos, incentiva, isso é muito importante, tanto que a gente vê que os mesmos que começam aqui passam a pensar nos projetos [...] (EP. 03)

[...] Isso cria uma motivação nessas crianças para serem adultos participantes de projetos, então eu acho que é totalmente viável e favorece a isso. (EP.01)

A sequência dos trechos foi organizada de modo a exemplificar a abordagem que as professoras fizeram em suas

entrevistas sobre a prática com projetos institucionais visando o incentivo do protagonismo nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No primeiro trecho, vemos um exemplo geral de como abordam as etapas do projeto considerando as experiências das crianças, tal como seus interesses e seus engajamentos nas ações. No segundo, observamos que o incentivo desse protagonismo nos anos iniciais já aponta para evolução da criação de outros projetos pelos próprios alunos que percebem os impactos das suas atitudes na sociedade. O terceiro, nos permite analisar sobre o que tratamos anteriormente, da mudança de comportamento ser um dos objetivos principais da escola confessional, ser perceptível naqueles alunos que passaram por essas vivências significativas e hoje, são adultos que atuam como protagonistas de projetos sociais fora do âmbito escolar.

A mudança de comportamento do ser humano é consequência das experiências proporcionadas nas diferentes fases da vida. O protagonismo da criança no seu processo de aprendizagem pode ser contemplado em diferentes práticas docentes, que sob tutela desse professor conhecedor, que inspira, estabelece mediações e está envolvido na aprendizagem como mencionado na pesquisa, se desenvolve. Outros trechos nos apontam sobre o papel desse professor:

[...] quanto mais você incentiva, você vê a criança se levantando, agindo... É onde eu acho que cai no protagonismo: uma criança incentivando a outra. (EP.02)

A meu ver, o aluno protagonista sempre existiu. Mas, com o passar dos anos apresentou interesses variados. Acredito ser uma característica muito individual, ou seja, nem todos tem essas habilidades naturalmente, mas podemos incentivar a outros desenvolverem. (EP.06)

[...] procuro trabalhar e trazer para a sala a cosmovisão cristã. Dessa forma, saliento para as crianças que todas elas foram criadas a imagem e semelhança de Deus. Elas possuem o potencial para interagir com os mais diferentes assuntos, dentro e fora da escola. Deus faz tudo perfeito, costume dizer, tudo o que as crianças precisam é da força de vontade e determinação

para fazer uso das ferramentas que já possuem em sua essência, e que apenas necessitam ser estimuladas. (EP.07)

Compreendemos que o papel do professor na proposta de valorização do protagonismo da criança não diminui a sua essência ou seu valor, até porque, notamos nas narrativas que as atitudes de professores impactam nas atitudes das crianças protagonistas. Tampouco também, deve-se excluir Deus do centro de todo processo educativo, ou seja, jamais ser retirada a sua soberania.

Consideramos diante das narrativas das professoras trazidas nas entrevistas, que o objetivo principal desta pesquisa foi contemplado na medida que investigamos as práticas delas na trajetória histórica do Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré, em que os alunos foram incentivados a serem protagonistas de suas aprendizagens. Ressaltamos, que para aprofundarmos na investigação das práticas, a coleta de documentos pessoais e institucionais poderão ser acessados em trabalhos futuros, no entanto essas aqui trazidas fomentam debates no âmbito formativo para que se reflita sobre vivências possíveis em todas as etapas da Educação Básica que favoreça o engajamento e o envolvimento infantil.

Correlato ao objetivo destacado, outros objetivos se cumpriram ao analisarmos que a voz das professoras trouxe contribuições e reafirmaram a inovação como marca da Instituição e do Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré. Esse, se mostrou na sua história como lócus de práticas que valorizava o protagonismo da criança mesmo antes do conceito ser debatido nas abordagens da BNCC, colocando a criança como um sujeito ativo no processo educativo.

À escola cabe auxiliar os alunos durante esse processo para que se reconheçam enquanto sujeitos, singulares criados por Deus, dotados de potencialidades e responsabilidades, e assim, percebam a importância da participação e intervenção social na realização de seus projetos. A escola é um ambiente que possibilita à criança experimentar - de forma supervisionada e orientada - as possíveis

e diferentes relações com o outro, com o mundo criados também por Deus e todo seu conhecimento.

Agradecimento especial aos demais pesquisadores envolvidos no projeto: alunos bolsistas Elian Vieira dos Santos e Vitor Perez Roman Lopez; professoras voluntárias Eliceane Encarnação dos Santos e Maria José Oliveira de Barros Sanches.

Referências

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Planalto, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 03.jul.2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26.jul.2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.257**, de 08 de março de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm Acesso em: 25.jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 25.abr.2023.

BORGES, Inez. **Educação e Personalidade: A dimensão sócio-histórica da educação cristã**. 2. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2019.

CAMARGO, Paulo de. Socioemocional: fugir dos modismos e compreender o tema a partir de seu projeto pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, ed..282, 21.fev.2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/02/21/competencias-socioemocionais-2/>. Acesso em: 23.jun.2023.

COSTA, ANTONIO CARLOS GOMES DA. **A presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação sócio-educativa. 2ª Ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

LOPES, Augustus Nicodemus. Ensinar e aprender em Paulo. **Fides Reformata XIII**, n.2, p.1/11. 2008. Disponível em: https://cpaj.mackenzie.br/fileadmin/user_upload/6-Ensinar-e-aprender-em-Paulo-Augustus-Nicodemus-Lopes.pdf. Acesso em: 19.dez.2022.

MACKENZIE. **Mackenzie em três séculos**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2013.

MACKENZIE. Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré comemora 40 anos. **Portal Mackenzie**. Barueri, 13.mai.2021. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/noticias/artigo/n/a/i/colegio-presbiteriano-mackenzie-tambore-comemora-40-anos#:~:text=Em%201981%2C%20a%20Escola%20j%C3%A1,a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20Tambor%C3%A9>. Acesso em: 30.mai.2023.

MACKENZIE. **Projeto Pedagógico Curricular da Educação Básica Mackenzie**. São Paulo: IPM, 2021. Versão impressa.

MACKENZIE. **Regimento escolar**. Barueri: Mackenzie, 2023. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/4-colegios/tambore/2023/regimento-escolar/Regimento_Escolar_2023_Homologado.pdf. Acesso em: 05.jul.2023.

MENDES, Marcel. **Tempos de transição**: a nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica (1957-1973). 2.ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PINEDA, Thatiana Francelino Guedes. **A formação docente em Educação Infantil no tatame educacional**: ouvindo professoras do

município de Jandira (SP) sobre a formação continuada. / Thatiana Francelino Guedes Pineda. São Paulo: 2010.

PORTELA NETO, Francisco Solano. Pensamentos preliminares direcionados a uma pedagogia redentiva. **Mackenzie**, 2008.

Disponível em: <<https://cpaj.mackenzie.br/wp-content/uploads/2020/01/8-Pensamentos-Preliminares-Direcionados-a-uma-Pedagogia-Redentiva-Solano-Portela.pdf>>. Acesso em: 30.set.2021.

PROTAGONISMO. In.: Dicionário Online **Priberam**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/protagonismo>. Acesso em: 19.jun.2023.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: o texto, a ficção e a narração. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

12. A CULTURA E A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA: INTRA OU INTER-RELAÇÕES?

Luis Gustavo Souza de Oliveira
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Introdução

Sabe-se que o conceito cultura é largamente estudado em diversas áreas do conhecimento. De todas as formas, tem-se enrijecida que é produto humano, mas que pode ser definida de diversas maneiras (CUCHE, 1999; LARAIA, 2001). Para Forquin (1993, p. 12) é definido pelo

patrimônio de conhecimento e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.

Mas não é de afastar que dentro desse conceito, são abarcadas muitas características proponentes de uma definição mais clara. Por exemplo, o pensamento de Habermas (1987) sobre a racionalidade comunicativa que auxilia a forma de se pensar as manifestações humanas no mundo, porque estimula uma finalidade para a conquista e a aquisição de conhecimento. É um conceito prático de conquista de conhecimento para a atuação a sociedade que se atrita à racionalidade técnico-instrumental que afasta o pensamento da reflexão e discussão entre sujeitos da sociedade – aqui entendida como um local de atuação ativa, não a mera continuidade da inércia de seus componentes –, ou como nos explica Silva (2001, p. 6):

é dentro desse processo de relação dos sujeitos que, via instrumento cognitivo, as verdades relativizadas ou pressuposto de validade se constrói

e, com isso, novas formas de racionalidades transcendem a um pressuposto de razão ou verdade únicas.

Consolida-se uma transição semântica das racionalidades, sendo essa nova proposta (a que possui mais dinamismo) possível de ampliar a atuação social para a execução no mundo vivido (Silva, 2001). É nesse preâmbulo que se soergue o a égide da identidade como construção social e que orienta as representações e tomadas de decisões (Cuché, 1999).

É por esse motivo que identidade social também é uma característica cultural, pois um indivíduo, parte da sociedade busca socializar-se, dialogar-se e envolver-se em projetos da sociedade quando conscientemente sente-se pertencente ao grupo coletivo (COLL, SOLÉ, 2006; FREIRE, 2010). É nesse ponto que Cuché (1999) solidifica a relação entre identidade social e identidade cultural, pois a natureza humana, produtor cultural, é inteiramente interpretado pela cultura.

Cultura, portanto, é a consciência de um grupo que conecta seus integrantes uns aos outros e eles aos pequenos fragmentos produzidos em gerações anteriores (CUCHE, 1999; LEWONTIN, 2000; LARAIA, 2001). Ou ainda como Forquin (1993) defende, cultura se constitui nos pontos salientes que permanecem como marca dentro de uma sociedade.

O professor, indivíduo fabricante de cultura na escola está em formação dentro da sala de aula, ou seja, ele aprende a profissão docente (Mizukami, 2011). Dessa forma, o pensamento sobre a escola é indispensável porque ela favorece a experimentação de novos esquemas sociais, seja pelas relações ali estabelecidas, seja pelo contexto oferecido (Gil-Pérez, 1992). Essa processualidade é intencional, uma vez que acontece formação para alguma coisa, por meio de algo, é nesse aspecto que Vaillant e Garcia (2012, p. 29) discorrem que a formação dos docentes se concretiza justamente

na inter-relação entre pessoas que promove contextos de aprendizagem que facilitam o desenvolvimento complexos dos indivíduos que formam e dos que se formam”

Em resumo, a compreensão da conexão entre escola-formação-professor se fortalece no esclarecimento de metas a serem compartilhadas e usadas como balizadores dos padrões buscados; eles permitem ao professor a possibilidade da atividade docente rumo à aprendizagem (Gatti, 2010; Darling-Hammond, 2019).

Esses foram os pensamentos que embasaram a construção de uma dissertação que objetivou investigar e analisar quais os fatores essenciais da formação de professores de Ciências e/ou Biologia, que em certo momento conectou Ciência e cultura afirmando que “sociedade e Ciência convivem simbioticamente, pois buscam explicação deste mundo material que congrega indivíduos membros de uma sociedade” (DE OLIVEIRA, 2022). Embasado nesses pressupostos, no decorrer do trabalho, foi possível estabelecer conexões e interpretações acerca do processo de escolha pela docência – especificamente em Ciência que é produto social (LEWONTIN, 2000) – a relação cultural como pano de fundo desse caminho.

É necessária nesse caminho a concretude de um local de análise dessa cultura que é a escola e os processos de ensinar e aprender que se constituem nesse preâmbulo. Adotando que esse processo acontece em uma visão epistemológica interacionista em que pressupõe o diálogo como um dos instrumentos formadores (MAURI, 2006; FREIRE, 2006, 2010; MIZUKAMI, 2019; DE OLIVEIRA, PECHLIYE, 2018, 2020, 2021), no ser humano e no mundo acontecem transformações mútuas de desenvolvimento.

Embora assim, a cultura do processo de ensino e de aprendizagem, assim como a formação de professores no Brasil está ligada em não apenas propor ações de diálogo, mas ensinar métodos didáticos. Dessarte, precisa-se da adoção de um movimento de defesa por uma educação mais problematizadora e reflexiva (LIBÂNEO, 2008; GATTI, 2010; PECHLIYE, 2010). Ou como Krasilchik (2004) sugere em que o professor de Ciências é quem possibilita ao aluno condições contextualizadas com a realidade do aluno para alcançar níveis mais elevados de

conhecimento por meio de diálogo. Esse é um vislumbre *lato sensu* do quadro *sindrômico* da educação atualmente.

São esses os pontos que questionam se a escolha pela docência se justifica por relações intercomunicadas ou intracomunicadas com a cultura vigente. Por isso, este trabalho objetiva analisar qual a relação que pode ser construída entre o conceito de cultura e a escolha pela docência em professores iniciantes de uma universidade particular da cidade de São Paulo.

Metodologia

O objetivo deste trabalho é analisar qual a relação que pode ser construída entre o conceito de cultura e a escolha pela docência em professores iniciantes de uma universidade particular da cidade de São Paulo.

Para este trabalho, extraiu-se a pergunta: “Qual foi o seu motivo da escolha pela docência e pela área de formação?” de um bloco de perguntas realizadas em entrevistas semiestruturadas com oito professores iniciantes que estavam na escola no período de até cinco anos, realizadas para a produção de dados da dissertação analisada. A escolha dos participantes se deu por levar em consideração o período explicado por Huberman (2000) como fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico.

No momento de levantamento de dados para a dissertação, foram elaboradas 15 perguntas que serviram de norte para as entrevistas que duraram cerca de uma hora cada. As perguntas foram divididas em cinco blocos que tratavam de analisar como foi o processo de escolha profissional e quais as concepções ensino e de aprendizagem, como se deu a aprendizagem da docência, como se constituiu a base de conhecimento para o ensino dos entrevistados, no que se baseia a prática docente e as reflexões acerca da profissão.

A pergunta retirada do roteiro – para este trabalho é o fundamento – em conjunto com os referenciais supracitados serviu de mote às reflexões elaboradas que se seguem na próxima seção.

Desenvolvimento e discussões

Na fala dos participantes fica evidente a influência que receberam ao optar pela docência, isto porque tinha um gosto pessoal pela área, alguns parentes e até professores incentivaram o ingresso deles. A exemplo a fala de um dos participantes

Eu tive um professor de Ciências que, nas aulas da escola pública, levava um violão para aula e usava da música que é uma outra *paixão* minha para ensinar. De certa forma isso me *encantou* e me chamou a atenção. [...] eu tive uma professora de Biologia que a forma como ela lecionava e o *jeito que ela olhava* para os alunos me chamou muito a atenção e *começou a despertar* em mim a vontade de ser professora [P1]

Repetidamente é usada a palavra “encanto” e seus derivados semânticos que dão uma ideia potencializadora de admiração pela docência, por isso ele afirma mais à frente: “foi algo que eu desejei muito ao longo do tempo e eu acho que é por isso que estou onde estou”. Mesmo contrariando a rejeição habitual por essa escolha, alguns desses professores estavam motivados em seguir em suas escolhas (GATTI, 2010). A autora ainda afirma que o normal é entender a docência como um seguro desemprego ou ainda desvaloriza o processo árduo de aprendizagem da docência, mas o liga a uma conquista por mérito (GATTI, 2010).

Outro ponto relevante sobre esse assunto é a forma como alguns documentos oficiais amparam esse cenário. A sensação vivenciada pelos professores que já estão na escola é de pouco-caso ou até de contemto. Por isso que a situação é posta por Krasilchik (2000) como *sindrômica*.

A representação de encanto evidenciada nessa resposta dada por esse entrevistado reforça uma cultura construída da sala aula (FORQUIN, 1993; CUCHÉ, 1999; LARAIA, 2001) e que extrapola os limites da escola: a docência é uma vocação em que os professores estão em um patamar cognitivo de muito superior a todos os alunos.

Isso é o enredo do ensino tradicional (MAURI, 2006; MIZUKAMI, 2019) que oportuniza poucas condições de

protagonismo ao aluno em detrimento de um estribilho das práticas e métodos didáticos do professor que, por mais que está dentro da escola, por vezes não domina seu conhecimento do conteúdo. Conforme pode ser observado na fala do entrevistado a seguir, é colocado uma nova faceta da relação entre professor e alunos-conhecimento, um profissional muito mais amplo que daquilo que é formado:

[...] o professor não é aquele que sabe de todas as coisas e que tem a função de só falar. O aluno não é um copinho vazio que você vai preencher de um monte de coisa. Ele também não é uma pessoa que não possa contribuir com a experiência dele na aula, com conhecimento dele. Também, não sou uma pessoa que fica no palquinho ou pedestal e aí tudo o que eu falar você tem que ouvir, você tem que obedecer no autoritarismo [P2]

É um conflito muito mais complexo e desafiador que o exposto durante a formação do professor. Dentro da sala de aula, o professor, como produto da formação docente, experimenta as demandas do mundo, que se tornam cada vez mais emergentes e urgentes. Necessitando, assim, de uma consciência acerca da profissão (Darling-Hammond, 2019). Por isso que o entorno (os elementos culturais e a própria cultura) funciona como um arquétipo para o fortalecimento de uma ação e que motiva a escolha docente (DE OLIVEIRA, 2022; DE OLIVEIRA, et al., 2021).

Assim, apareceram como respostas: “eu tinha um apego pela área da docência, mas não era o meu foco inicial”, “Meu deixou muito claro o que eu queria pra vida, sabe” e “O motivo da docência é um pouco de caminhos meio tortuosos”. São motivações inerentes aos indivíduos que precisam adotar uma consciência de si para poderem alcançar medidas práticas em que a defesa de um discurso teórico que se justifica em práticas e de práticas que se justificam em teorias soerguem (HABERMAS, 1987; LEWONTIN, 2000).

Então, pensar em educação é também pensar em política, é também ter predisposições políticas. Freire (2010) certa vez afirmou que educar é um ato político. Precisa-se de melhorias que oportunizem mais acesso à escola – mais acesso aqui significa

melhores condições de aprendizagem da docência, não pautados na mera reprodução de métodos didáticos, mas o ensino da construção de conteúdos próprios que só o professor produz ao estar em ação, seja por professores mais experientes, ou pela aquisição de novos conhecimentos oriundos da prática (NÓVOA, 1997; LIBÂNEO, 2008; GATTI, 2010; MIZUKAMI, 2019).

É mister melhor acolhimento por parte dos professores que ao invés de acelerar o desinvestimento pessoal do professor, formalize um espaço de ensino e de aprendizagem mútua em trocas de experiências e vivências rumo ao desenvolvimento profissional; é o processo de profissionalização defendido por Nóvoa (1997). Portanto, é tempo de defesa por políticas de acesso, de ação e de acolhimento para os professores.

Ao discorrer sobre o assunto, De Oliveira e Pechilye (2020) é necessária a conexão entre os objetivos da escola com os do docente, a fim de haver consistência do fazer pedagógico. Ou seja, uma vez alinhados os pontos para o desenvolvimento da atividade em sala de aula, existe o processo de ensinar e de aprender torna-se concreto. Os participantes 2 (P2) e 3 (P3), ao relatarem a elaboração de uma aula explicam:

Eu gosto de pensar sobre a atividade, então, antes eu penso como que isso pode ser uma experiência [...]. Então eu penso primeiro no que eu quero que eles aprendam, aí antes se eu colocava uma lista de três objetivos, hoje é só um. E aí eu penso na estratégia, o que eu quero como resultado: se eu quero que eles só observem, se eu quero uma ideia como resultado, um entendimento, se eu quero uma anotação específica, uma elaboração de uma outra forma como tabela, quadro ou desenho, se ele tem que preencher alguma coisa, se ele tem que desenhar, se ele tem que escrever, enfim. E aí eu vou montando e eu busco, quando eu monto uma atividade, pra não ficar monótono para o aluno, diferentes estímulos. [P2]

[...] eu pensei com todas as salas fazer uma atividade que a gente fez na faculdade deles desenharem o que acreditavam o que era ciência e tudo mais, para a gente entrar nessa discussão sobre o que era ciência para os alunos. E aí, beleza. A gente fez a atividade, discutiu o que era Ciência, só que eu pensei que ficou muito jogado, não ficou contextualizado com o que vinha depois, com o que a gente acabou discutindo depois. Então eu penso que a forma como eu tratei naquele momento, ou o momento que eu abordei

aquilo não foi o tempo correto. [...] nessa específica acho que seria uma questão de encaixar melhor, contextualizar melhor dentro dos conteúdos que eu trabalho com eles. [P3]

Nas duas falas é possível perceber que existem um pensamento por trás de toda aula, o que é contrário ao planejamento da aula seria a repetição rotineira, descontextualizada e fragmentada do conteúdo a ser aprendido. Dessa maneira, todo o cenário que planifica o desenvolvimento de uma aula é evidenciado em sua realização (Libâneo, 2008; De Oliveira e Pechliye, 2020). Faz parte do processo de aprendizagem da docência a consideração sobre o desenvolvimento profissional do professor (Mizukami, 1997; Darling-Hammong, 2019).

Os participantes da pesquisa, ainda, elencaram que o processo de ensinar de de aprender é o lugar de junção contextualizada que rumo à aprendizagem pela interação dinâmica a depender de seu público:

Eu acho que, dependendo do local onde a escola está inserida, ela pode apresentar e desempenhar diferentes papéis. Eu reconheço que a minha escola, além de ser um ambiente que precisa acolher não só as crianças, mas também as famílias, é um local, por exemplo, que a gente que têm de prestar atenção, não só nas necessidades de aprendizagem, nas necessidades intelectuais, a gente tem que olhar a comunidade com um todo [P3]

Escola é culturalmente, um local para a execução de projetos sociais trazidos pelo conjunto de indivíduos que forma a comunidade. Na fala do participante 3 (P3), a escola “vai sediar a junção do aluno e do professor”, ou seja, é o local de buscar consensos para a aprendizagem de conhecimentos e atuação na prática, vencendo as barreiras impostas de transcender as teorias desses projetos, para a prática (De Oliveira e Pechliye, 2020).

No tocante à escolha pela docência, os entrevistados apresentaram em suas entrevistas que se almejavam muito a atuação na sala de aula, porém sentiam que a formação não havia dado conta de formá-los adequadamente. Na fala do entrevistado

4 é possível observar a importante dada à graduação não apenas como um espaço de aprendizado de conceitos teóricos, mas de conteúdos escolares mais amplos:

“eu acho que não existe a menor possibilidade de eu pensar ser professor sem ter passado pelo processo que eu passei na faculdade. Eu acho que foi fundamental para eu me tornar a pessoa que sou hoje como professor que eu sou hoje e a chegar como um profissional hoje” [P4]

Tal fala é justificada quando se pensada na escola com um espaço de múltiplas vivências que corrobora com um objetivo deste ser humano também como profissional: a construção integral para a identidade que somente acontece no encontro entre indivíduos com interesses comuns alocados dentro de um espaço propício para tal, sejam eles os alunos ou outros professores mais experientes (Mizukami, 2011; Vaillant e Garcia, 2012). Mesmo encontrando na graduação um espaço para a formação, é somente na escola o lugar para a formação mais completa.

No começo da minha prática, eu tinha uma visão muito ideal do que era ser um professor. Eu achava que eu tinha que ter ideias completamente diferentes, era um negócio que, para mim, era até inalcançável, então, era um motivo de muita frustração, porque eu preparava as aulas, fazia atividades, dialogava com os alunos, basicamente eu estava fazendo o que era a literatura para mim. Hoje eu vejo como algo que deve, na minha referência como ideal, eu não interpretava aquilo como sendo se eu tivesse fugindo do que era a minha visão ou que isso eu estava fazendo ainda era tradicional. Então, eu estava bem frustrado. Só depois que eu fui entendendo várias questões. Por exemplo, não dá pra eu fazer um planejamento de aula que uma pessoa leva anos, num TCC, para fazer aquele planejamento perfeito, complexo e considerando todas as etapas de tudo. Por exemplo, eu não tenho uma semana para fazer um planejamento, mas eu também não preciso me preocupar se eu tenho isso claro pra mim e quais são as principais ideias. Eu sei que a prática me ajuda a montar o que é melhor [P5]

É possível observar com o relato do entrevistado 5 (P5) A escola é o local adequado para a formação mais íntegra do professor em sua profissão porque lhe são apresentadas uma

miríade de situações. Em cada pessoa elas impactam de uma forma, a depender de quais foram as construções culturais prévias solidificadas nos esquemas cognitivos do professor (Gil-Pérez, 1992), tanto para desestabilização, quanto para mudança (Gatti, 2010). Tal fato é importante tal como a participante 6 (P6) reforçou em sua entrevista ao dizer que a contribuição que a escola faz para a sua prática acontece quando “meus objetivos como professora são semelhantes aos dela [da escola]”.

Portanto, a busca por novos significados na profissão docente acontece de modo contínuo, processual e complexo, não é pronto ou hermético, mas conectado às diversas e extensas relações com a sociedade. É na escola que também acontece o aprendizado de uma cultura interrelacionada com decisões e pensamentos dos grupos sociais, mostrados de forma geral nas falas dos entrevistados que entendem a docência como um processo contínuo de aprendizado.

Referências

COLL, C.; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J. SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 09-28.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, p. 259, 1999.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Penso Editora, 2019.

DE OLIVEIRA, L. G. D.; CORTEZ, G. F.; SILVA, R. M. Reflexões de professoras do Ensino Fundamental 2 acerca dos geradores para a construção da base de conhecimento e do processo raciocínio pedagógico. Paraná: **Anais do XV Educere – PUCPR**. 2021, p. 8877.

Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2021/28297_14355.pdf. Acesso em 14 de mar de 2022.

DE OLIVEIRA, L. G. S. **Aprendizagem da docência: narrativas de professores de Ciências e de Biologia de uma universidade particular da cidade de São Paulo**. 2022. 237f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/30583>. Acesso em 10 de out. 2022.

DE OLIVEIRA, L. G. S.; PECHLIYE, M. M. Objetivos de aprendizagem em planos de aula em um subprojeto de Biologia do PIBID de uma universidade particular da cidade de São Paulo. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5, p. 26- 38, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/884>. Acesso em 15 de mai de 2021.

DE OLIVEIRA, L. G. S.; PECHLIYE, M. M. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Influências e contribuições na formação de professores em artigos publicados entre 2011 e 2014. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (Rencima)**, v.9, n. 4, p. 153-168, 2018. Disponível em: <https://revista.pos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2791/151>. Acesso em 08 de mar 2020.

DE OLIVEIRA, L. G. S.; PECHLIYE, M. M. Relação entre teoria e prática e o significado de ser bom professor para participantes do PIBID. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (Rencima)**, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2791/151>. Acesso em 21 de mar. 2021.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

FREIRE, P. A Concepção bancária da educação como instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P.

Pedagogia do Oprimido. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 79-106.

FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2010. p. 47-90.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em 13 de out de 2021.

GIL-PÉREZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 14 ed., 2001.

LEWONTIN, R. C. **Biologia como ideologia: a doutrina do DNA**. Ribeirão Preto: FUNPEC, p. 138, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J. SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006. p.79-121.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. et. al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. **Ensino: As abordagens do processo**. Temas básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU. (Reimpr.). p. 121. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, (coord.). **Os professores e sua formação**. Nova Enciclopédia. 3 ed. 1997. p. 15-31.

PECHLIYE, M. M. **Reflexões e análises do cotidiano do curso de formação de ciências e/ou biologia**. São Paulo: USP, 2010. 246f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, S. L. P. Razão instrumental e razão comunicativa: um ensaio sobre duas sociologias da racionalidade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, n. 18, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/download/944/4399/15844>. Acesso em 04 de out de 2021.

13. LITERATURA INFANTIL COMO INCENTIVO A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

Sângela Medeiros de Lima Carvalho

Gilberto Sousa Silva

Erliene dos Santos Sousa

Aryanne de Oliveira Santos

Maria Natanaely da Silva

Introdução e problematização

Formar leitores requer um investimento significativo por parte da família, escola e sociedade, é importante que seja oferecido às crianças condições essenciais para que aconteça a leitura, decodificação das palavras e sua compreensão. Porém, a realidade de algumas crianças não está fundamentada dentro destes critérios necessários.

Grande parte dos alunos não recebem o devido incentivo e acompanhamento por parte dos responsáveis, tendo o real contato com os livros e o mundo literário apenas na escola, onde em meio a diversas situações esta leitura poderá não ser apresentada à criança de forma realmente prazerosa.

Outro aspecto que contribui no déficit presente no campo da leitura, está relacionado a realidade social e econômica dos alunos, que não detêm o contato necessário com os livros, pois estes não podem ser adquiridos e não estão à disposição do aluno em bibliotecas públicas, dificultando ainda mais a sua entrada no âmbito literário.

Vários fatores indicam a importante necessidade de ser englobada a literatura infantil no contexto escolar, desta forma os professores poderão contribuir de modo significativo no fator aprendizado das crianças.

Ao analisar todas as questões relacionadas à decrescente formação de novos leitores observa-se que a falta de interação no contexto infantil apresenta as seguintes indagações: Quais as causas e consequências apresentadas no distanciamento cada vez mais frequentes das crianças ao campo da leitura? Como a escola pode contribuir de forma significativa para reverter o déficit que se faz presente na formação de novos leitores? Qual o papel da família no incentivo e interesse pela literatura?

A escolha da temática apresentada justifica-se pelo simples fato que, ao se constatar os diversos obstáculos enfrentados pelas crianças encontram-se relacionados ao hábito da leitura, pois precisa-se avaliar os fatores que levam a carência de leitores na conjuntura atual da sociedade. Um problema de interesse público que está interligado ao desenvolvimento da sociedade, economia e política.

A criança no incentivo primordial da leitura desde o início do seu aprendizado tende a desenvolver sua conexão através de quem lê para ele, além de estimular a atenção, concentração, criatividade e percepção para lidar com sentimentos. Auxilia também no desenvolvimento da empatia e ajuda no combate a problemas comportamentais e no desenvolvimento da língua oral, além de contribuir para o enriquecimento da produção textual.

Sendo assim, torna-se conveniente aprimorar as causas e consequências que contribuem para o distanciamento do mundo letrado, bem como, as formas que os professores proporcionam como condições de leitura que venham solucionar o problema e garantir o desempenho das crianças no âmbito literário.

A pesquisa possui um objetivo geral, que é levantar as possibilidades de tornar a literatura infantil um caminho para a formação de assíduos leitores, considerando sua importância no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Nesse contexto, faz-se importante levantar informações sobre a família e como essa tem exercido seu papel de incentivadora à leitura. Dito isso, a pesquisa utilizou objetivos específicos que são: Analisar as estratégias que estão sendo utilizadas no âmbito escolar por meio

do exercício diário da leitura; identificar onde está ocorrendo a ruptura entre o aluno e o mundo literário no contexto social; explicar a importância da literatura infantil e suas principais contribuições; elevar a literatura infantil como suporte para a formação de cidadãos críticos. A presente pesquisa foi desenvolvida com intuito de alcançar os objetivos propostos, utilizando procedimentos metodológicos de cunho descritivo qualitativo, que expressam os sentidos do fenômeno em questão. A pesquisa também se caracteriza como bibliográfica por utilizar livros, revistas, artigos e outros materiais antes publicados de autores renomados no assunto da literatura infantil. Muitos autores e estudiosos contribuíram para a compreensão das concepções sobre a literatura infantil e suas diversas facetas, dentre eles nos baseamos em três autoras para fornecer o embasamento teórico para nossas reflexões, sendo elas Cecília Meireles, Fanny Abramovich e Regina Zilberman, cada uma contribuindo com suas concepções sobre a literatura infantil.

Breve histórico da literatura infantil

Para as crianças, tornar-se parte da sociedade foi um caminho bastante tempestuoso, antes tratadas como objetos, pequenos adultos ou até mesmo “coisinhas” fofas que servem apenas para exibição. Os adultos eram responsáveis por desenvolver em cada criança um senso de caráter e razão, consideravam-nas livros em branco que poderiam ser moldados a sua vontade, sem levar em conta a particularidade de cada uma delas. Não havia uma real valorização da infância, ou seja, as crianças não eram consideradas parte fundamental da sociedade, apenas um complemento, adultos imperfeitos. Áries (1981, p.50) conclui que: “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. [...] É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

Ao determinarem as crianças como pequenos adultos, concluiu-se que a sociedade não se encontrava preparada para lidar com a

infância, está sendo uma etapa de extrema relevância para o desenvolvimento totalitário de cada um desses pequenos indivíduos.

Nos séculos XVII e XVIII, movimentos culturais e religiosos, como o Iluminismo e Protestantismo, deram lugar ao descobrimento da infância, considerando-a como etapa diferente da idade adulta e tratada diferencialmente. À medida em que concepções fatalistas e predeterministas da vida foram desaparecendo as pessoas sentiam-se mais protagonistas da própria existência e passaram a atribuir um papel importante a educação das crianças (Batista e Moreno, 2005, p. 08).

Com o reconhecimento da infância como uma etapa existente, a produção de obras adaptadas para o público infantil se torna verídica. A Literatura percorre o mundo a vários séculos, no entanto a literatura infantil é relativamente nova, dando-se início por volta do século XIX. Cunha (2006, p. 23) diz que:

No caminho percorrido, à procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, observaram-se duas tendências próximas daquelas que já informavam a leitura dos pequenos: dos clássicos, fizeram-se adaptações; do folclore, houve a apropriação dos contos de fadas até quase nunca voltados especificamente para a criança.

Autores como os irmãos Grimm são mencionados quando se trata da literatura infantil internacional, já que suas obras foram modificadas com o passar dos anos até se tornarem as histórias de contos de fadas contadas atualmente. Estas histórias que antes tinham como alvo o público adulto, foram modificadas para agradar o público infantil, entre as obras alemãs adaptadas estão: Os Setes Anões e a Branca de Neve, A Bela Adormecida e outras.

Vale ressaltar que “autores todos da metade do século XIX são eles que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantido sua continuidade e atração” (Lajolo; Zilberman, 2003, p. 21).

A literatura popular fora transformada em infantil por Charles Perrault, que transpassava as histórias que escutava para os livros, retirando as partes inapropriadas e adaptando-as para o público infantil. Com a publicação de contos da Mamãe Gansa (1697), o autor começa a realmente se empenhar na adaptação dos livros infantis. O livro em questão é composto por contos bastante conhecidos atualmente, como O Gato de Botas, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, entre outros. No entanto, seus livros eram detentores de valores morais que se destacavam apenas a burguesia, não a classe social na qual este havia se inspirado ao transcrever contos, lendas e mitos, transformando-os em uma literatura infantil moralista.

A Literatura Infantil no Brasil surgiu a partir dos livros infantis já pré-existentes na Europa, deste modo perfaz-se então que as obras pedagógicas estrangeiras traduzidas, se tornaram o marco inicial para a implantação desta nova etapa do desenvolvimento infantil no país.

Segundo Cunha (2006, p. 23) “No Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias.” A literatura infantil consistia em professores que produziam livros tendo por finalidade ensinar valores morais e sociais as crianças, ou seja, controlar a didática escolar dos alunos, tornando-os aptos a vivenciarem a vida adulta.

Até o século XIX em nosso país não haviam autores nacionais, apenas estrangeiros e só a elite detinha condições para a compra do livro. Segundo Coelho (1991, p. 203) afirma que: “Foi durante a primeira metade do século XIX, que o Brasil iniciou sua caminhada para o progresso econômico, independência política e conquista de cultura que o colocaria entre as nações civilizadas do Ocidente”. Tendo em vista a época em evidência, o país passava por diversas situações que necessitavam de um desenvolvimento social mais amplo, a urbanização tornando-se uma situação inevitável. Permitindo então o desenvolvimento na área literária.

Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os que encarregam, respectivamente, da tradução e adaptação de obras estrangeira para crianças. Graças a eles circulam no Brasil, Contos seletos das mil e uma noites (1882), Robinson Crusóe (1885), Viagens de Gulliver (1888) [...] todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos Contos da Carochinha (1894) nas histórias da avozinha (1896) e nas Histórias da baratinha (1896) assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quaresma (Lajolo; Zilberman, 2003, p. 29).

Diante disso, os primeiros autores que se tem registro no país a fazer adaptações de livros infantis estrangeiros são Alberto Figueiredo Pimentel e Carlos Jansen, estes traduziam os livros de Perrault e de outros autores com a intenção de facilitar o acesso a literatura infantil dentro e fora do âmbito escolar, no entanto, nenhum autor nacional havia se destacado ainda em relação a criação de obras infantis.

Obviamente a criação do livro “A Menina do Narizinho Arrebitado” de Monteiro Lobato quebra o paradigma que se refere a criança como um pequeno adulto, dando início a verdadeira Literatura Infantil vinda de um autor realmente brasileiro. Cadermartori (1986, p.51) desta que:

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado a criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional dos aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista.

Por não apreciar as traduções dos livros estrangeiros e ser um nacionalista fervoroso, Lobato criou suas próprias obras levando em conta a cultura e realidade social vivenciada no Brasil. Evidenciando a cultura do país e trazendo um novo olhar perante a valorização patriarcal.

As aventuras do Sítio do Pica Pau Amarelo se multiplicam e adquirem o status de marco inaugurador de uma nova literatura para crianças. São

textos que atija a imaginação, que instigam o leitor a pensar, a criticar, a tirar conclusões sobre o mundo à sua volta (Silva, 2009, p. 102).

Nessa vertente, a obra conta as peripécias da turma do Sitio do Pica Pau Amarelo, mostrando uma visão totalmente diferente da vivenciada pela sociedade da época, fazendo com que os pequenos seres que antes eram considerados meramente “fofinhos” e até mesmo “dispensáveis”, pensem e reflitam sobre o seu papel dentro daquela sociedade. Sendo Narizinho/Lúcia, uma criança alegre, expressiva e peralta, sua conduta descrita no livro faz-se notar um contraste óbvio mediante as duas situações (sociedade e a nova literatura infantil).

Contudo, Cunha (2006, p. 26) destaca que “Ao lado de obras marcadamente didáticas, escreve Lobato outras explorações do folclore ou de pura imaginação com ou sem reaproveitamento de elementos e personagens da literatura infantil tradicional”. Após as diversas criações de Monteiro Lobato, a literatura infantil começa a ser vista de outra forma. Aquilo que antes era um mero instrumento pedagógico se torna um dos meios que perpassam os conhecimentos, vivências e culturas. O nascimento desta traz diversas mudanças, os livros agora ensinam além do respeito, direitos e deveres. Instigam a criatividade e principalmente, a criticidade.

A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança

O ato de ler vai além das páginas, abrangendo características únicas e finalidades essenciais para o desenvolvimento da criança, exercida de maneira correta e prazerosa tende a se tornar um dos pilares da vida escolar deste aluno. O contato com os diversos tipos de gêneros literários desde cedo possibilitará o despertar do gosto pela leitura e a interpretação do mundo por outras facetas. Deste modo, Coelho (2000, p.16) explica que:

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiando os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do “eu” em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis, e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente condição para a plena realidade do ser.

O mundo literário é responsável por ampliar o horizonte de conhecimento das crianças que começam a conhecer-se e a integrar-se na sociedade, conseqüentemente os levando ao desenvolvimento cognitivo e crítico, deste modo o ato de ler lhes permite conhecer as diversas facetas da sociedade e do próprio ser humano, reconhecendo ações, reações e situações cotidianas que poderão observar ou até mesmo vivenciar futuramente. Lajolo (2004, p.59), afirma que “ler é ser capaz de atribuir aos textos significados, relacionando-o a todos os outros textos. É perceber as inferências que o texto traz consigo, permitindo melhor esclarecimento para o leitor”. Em vista disso, é a partir desse ato que a criança vai retendo e decodificando o seu conhecimento sobre o bem e o mau, certo e errado, o que fazer e o que não fazer.

Os livros infantis detêm um cunho moralista que incentivam o aprimoramento da consciência crítica de cada um daqueles pequenos indivíduos, uma forma simples e divertida de conhecer o mundo. Abramovich (2009, p. 106) afirma que “Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião.” É comum ao ler obras de cunho infantil, notar pequenas dicas ou incentivos que podem mostrar uma maneira correta de agir mediante uma situação vivenciada. Por exemplo, a fábula A Lebre e a Tartaruga, que nos diz que não é necessário haver pressa e que cada um tem seu tempo de desenvolvimento, por meio da paciência e persistência seus objetivos serão alcançados.

Para que a literatura se torne realmente significativa no desenvolvimento da criança, acredita-se que esta deva estimular as diversas sensações e sentimentos por meio de sua história. Bettelheim (1980, p. 13) esclarece que:

Deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar clara suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir situações para os problemas que as perturbam.

Um dos pontos mais importantes na constituição de um livro, é a maneira como são retratadas as histórias, se bem elaborada instiga a curiosidade da criança podendo por fim desenvolver diversos aspectos, como a descoberta de diversos sentimentos através da leitura interpretada, medo, empolgação, alegria ao final feliz, indignação, tantos sentimentos que compõe uma gama de interações que só se torna possível por meio da leitura constante, despertando por fim um senso de ética puro e apreciável.

Sendo assim, a criança tende a se apropriar das diversas interações observadas através da leitura dos livros infantis. Estas estórias permitem que estas construam uma base crítica que lhes permitirão compreender o que acontece além das páginas do livro. O Referencial Curricular para a Educação Infantil expõe que:

A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece as crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita (Brasil, 1998, p. 135).

A leitura se torna um principal motivador para a interação e o desenvolvimento crítico da criança, considerando suas particularidades e seus conhecimentos trazidos de casa. Ao ler ou escutar determinada história, sua imaginação é ativada e passa a ser estimulada. Imaginar situações, cenários e personagens levam ao aprimoramento de suas capacidades intelectuais. Quando inserida na história, a criança se torna apta a discernir aquela

situação, instigando a imaginação e a criatividade de tal modo que em sua mente todo um mundo será criado e experienciado por ela mesma. Fornecendo então um amplo acesso a modelos de oralidade, conversação e a um vocabulário rico. Desta forma, quando apresentada para um texto que consista de uma realidade crítica da sociedade, conseguirá se posicionar mediante esta situação e saberá impor a sua opinião, de maneira satisfatória.

O desenvolvimento de interesses e hábitos de leitura é um processo constante, que principia no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e bibliotecas públicas (Bamberger, 2000, p.43).

Diante disso, o despertar do prazer pela leitura tende a iniciar-se no âmbito familiar, este sendo o pilar inicial para o aprimoramento do gosto pela leitura, se o incentivo for iniciado na família a escola poderá então dar continuidade a este progresso rumo a apreciação dos livros. “Amplia e integra conhecimentos [...], abrindo cada vez mais os horizontes do saber, enriquecendo o vocabulário e facilidade de comunicação, disciplinando a mente e alargando a consciência ...” (Ecco, 2004, p. 35).

No decorrer de sua vida acadêmica será possível notar o progresso da criança por conta do incentivo contínuo, seu vocabulário e sua escrita serão estimulados de tal modo que não haverá complicação no seu desenvolvimento acadêmico no futuro, sendo assim a prática as levará ao amadurecimento de seus conhecimentos, sua conversação se tornará límpida e conceituada, além de facilitar a sua compreensão mediante questões ou textos que são compostos por uma linguagem mais culta. Sua interpretação de fatos será aprimorada e seu desenvolvimento intelectual se tornará gratificante.

Todo o ser humano deve ser preparado especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias da vida (Delors, 1999, p. 99).

O senso crítico infantil é aperfeiçoado com o conhecimento teórico dos livros, estes comparados com a vivência infantil facilitam a sua compreensão de mundo, permitindo que as crianças detenham o conhecimento por meio de suas ações, lhes faz reconhecer a melhor maneira para lidar com cada situação que venha a ocorrer. Desta forma, o senso crítico é aperfeiçoado para que ela consiga se situar dentro da sociedade como um indivíduo pensante e que atua mediante as suas próprias convicções, sem se deixar levar por enganos ou pela mentalidade do próximo. Tomar as suas decisões sabendo lidar com as consequências de cada uma, sendo boas ou ruins.

Se explanada de maneira satisfatória, a leitura tende a apurar as capacidades da criança em sua totalidade, permitindo que desempenhem o seu papel nos diversos âmbitos de forma satisfatória e totalmente inclusa.

Análise das autoras que fundamentaram a pesquisa

A presente sessão apresenta a análise da literatura infantil segundo as autoras Cecília Meireles, Fanny Abramovich e Regina Zilberman ao qual descrevem a fundo e com propriedade sobre o papel fundamental da literatura na vida da criança. Diante disso é notável que existem uma grande variedade de autores que abordam sobre tal assunto, porém estas autoras foram escolhidas para compor a análise realizada, pois atendem as propostas abordadas na pesquisa.

• Literatura infantil segundo Cecília Meireles

Em detrimento a todo histórico da literatura infantil desde suas primeiras publicações, essa foi rotulada como apoio a alfabetização moralista, onde as classes sociais eram distintas, contradizendo esse pensamento arcaico relacionado a literatura muitos autores apontaram outra perspectiva, dentre alguns escritores pode-se destacar Cecília Meireles, que por meio de seu

conhecimento sobre o assunto e sua experiência como educadora, defendeu que a literatura não é apenas uma ferramenta pedagógica.

Diante de todos os estudos feitos sobre a educação e folclore, Cecília desaprovava o uso da literatura com cunho moralizador, para ela a principal função da literatura consiste em emocionar o leitor, fazendo assim com que a criança tivesse interesse pela leitura e que pudesse satisfazê-la, defendendo sempre que os livros ofertados as crianças deveriam ser de boa qualidade e com um conteúdo além de atraente significativo. Segundo Meireles (1979, p. 96):

Um livro de literatura infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade. Se a criança, desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito.

Descrevendo dessa forma a literatura como um meio de entretenimento que proporciona a aprendizagem de forma prazerosa e duradora, é importante destacar também que o livro infantil deve conter assuntos de interesse da criança, e que sua linguagem seja adequada a essa faixa etária.

É notório que no cenário histórico de suas obras inicialmente continham um roteiro comum relacionados aos livros infantis da época, podendo ser citado *Criança Meu Amor*, escrito em 1924. Os princípios defendidos por Cecília Meireles não podem ser observados nessa obra, já que a mesma tem como finalidade ideias que as crianças deveriam seguir. É possível observar uma mudança nos aspectos literários no livro “*Ou Isto ou Aquilo*”, pois na sua construção houve uma preocupação no vocabulário utilizado, assim como nas rimas e figuras de linguagem. Diferente do anteriormente citado este não impõe regras e comportamentos a

serem seguidos, mas estimula a imaginação e a liberdade de pensamentos.

Inéditos e A Festa das Letras, possuem respectivamente característica moralista onde induz a criança ao comportamento desejado diante de uma determinada situação, e assim como outro livro já escrito pode-se perceber uma postura mais sensível. É indiscutível que algumas de suas obras estavam de acordo com a sociedade da época, e outras sofreram transformações significativas.

Obviamente, na ótica de Cecília Meireles para escrever um livro infantil o escritor deve estar inteirado sobre as características das crianças, utilizar de técnicas de escrita que facilitem a leitura, além de preocupar-se com a qualidade oferecida, fazendo sempre um paralelo entre a fantasia e a vida real. E do ponto de vista educacional, o trabalho da literatura infantil nas escolas era crucial para o progresso da criança, seja promovendo a linguagem oral ou escrita, ter conhecimentos de mundo baseados na leitura, desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional do aluno. Desse modo, “[...] um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento” (Brasil, 1998, p. 117).

Com a prática da leitura a linguagem é desenvolvida, o que favorece a comunicação formando assim indivíduos capazes de ouvir e expressar sua opinião de forma crítica. O professor tem um importante papel de mediador entre a criança e o mundo da literatura, criando condições para que o aluno realize a leitura e amplie seus conhecimentos.

Cecilia Meireles caracterizou a literatura infantil em duas vertentes a oral e a escrita, a última aquela que as crianças teriam contato com os livros e fariam a leitura por si próprios, dentro deste contexto estes devem ser apresentados, lidos com agrado e lhes atribuam utilidade, devendo atrair e instigar o leitor, contendo figuras e ilustrações, já que essas possibilitam a maior compreensão

do que o texto escrito. Ainda sobre as ilustrações Meireles (1979, p. 112) defende que:

Seria interessante, também, observar o papel das ilustrações nos livros infantis. Para os pequeninos leitores, a boa lei parece ser a de grandes ilustrações e pequenos textos. Grandes e boas ilustrações, - pois à criança só se devia dar o ótimo. Já noutras leituras, mais adiantadas, quando a ilustração não exerça papel puramente decorativo, na ornamentação do texto, talvez se devesse restringir às passagens mais expressivas ou mais difíceis de entender sem o auxílio da imagem – como quando se trata de um país estrangeiro, com flora e fauna desconhecida, costumes e tipos exóticos.

Em suas obras ainda pontuou como a literatura oral se faz considerável na cultura dos povos. A contação de histórias está presente em toda narrativa histórica das famílias, e é a partir dela que se pode aprender sobre as diferentes etnias e como os antepassados viveram.

[...] é a Literatura Tradicional (literatura oral) a primeira a instalar-se na memória da criança. Ela representa o seu primeiro livro, antes mesmo da alfabetização, e o único, nos grupos sociais carecidos de letras. Por esse caminho, recebe a infância a visão do mundo sentido, antes de explicado; do mundo ainda em estágio mágico. Ainda mal acordada para a realidade da vida, é por essa ponte de sonho que a criança caminha, tonta do nascimento, na paisagem do seu próprio mistério. Essa pedagogia secular explica-lhe, em forma poética, fluida, com as incertezas tão sugestivas do empirismo, o ambiente que a rodeia, - seus habitantes, seu comportamento, sua auréola. Vagarosamente elaborada, pela contribuição de todos, essa literatura possui todas as qualidades necessárias à formação humana. Por isso, não admira que tenham tentado fixá-la por escrito, e que, sem narradores que a apliquem no momento oportuno, para maior proveito do exemplo, a criança se incline com ávida curiosidade para o livro, onde esses ensinamentos perduram (Meireles, 1979, p. 66).

É importante o reconhecimento da literatura oral, sendo ela o primeiro contato da criança com os livros, evidenciando a importância de sua continuidade. Pontuando essa literatura como uma memória afetiva positiva, onde a criança vivencia a história através do que sente, tornando essa experiência prazerosa.

• Literatura Infantil segundo Fanny Abramovich

Fanny Abramovich (2009, p.11) afirma que, “ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens [...]”. A literatura infantil em suas diversas facetas proporciona o desenvolvimento da criança, sendo sua forma de expressar, sua escrita, oralidade e criticidade, possibilitando a formação de um novo leitor assíduo. É necessário haver um olhar mais atencioso para com todos os momentos em que a leitura faz parte do cotidiano das crianças, sem descartar a importância que cada momento promove para o indivíduo.

O primeiro contato da criança com a leitura é através da oralidade, por meio de seus pais ou responsáveis, em um momento de aconchego e carinho, esses momentos ficam marcados positivamente em sua vida, contribuindo para vincular a leitura com algo que traga satisfação e felicidade. Durante a história contada a criança é estimulada a experimentar sentimentos importantes, e dar asas à imaginação de modo que possa compreender o mundo. Diante disso, “É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...] (Abramovich, 2009, p. 14).

A infância se caracteriza por fase de muitos aprendizados, desenvolvimento de habilidades, ampliação de vocabulário e estímulos da imaginação. Ouvir histórias possibilita a transmissão de conhecimentos, assim como a propagação da cultura, aprender desde cedo a ser um leitor, fará com que esse hábito seja sempre parte de sua rotina, ampliando assim sua criatividade e posteriormente sua facilidade em resolver situações problemas. Durante o momento em que a criança é ouvinte ela pode se expressar, demonstrar seus sentimentos, compartilhando assim vivências e crenças.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (Abramovich, 2009, p. 14).

Nota-se, na referida citação, que a autora defende que uma história pode ser fonte de aprendizado, atuando na construção de conceitos sobre si, o outro e do mundo, estimulando-o durante seu desenvolvimento. Nesse contexto a família atua como agente importante durante a fase de socialização da criança. Com ela aprende-se valores, a linguagem e a cultura, muitos são os benefícios do incentivo que parte dessa instituição. Assim como ouvir histórias é favorável ao indivíduo, ter contato com os livros fisicamente é muito significativo, compreendendo que o que se ouviu saiu de um livro impresso e ela pode ter acesso a ele a qualquer momento. Esta ocasião de familiarização com o livro pode ser por meio do toque, ver as imagens, fazer rabiscos, pinturas entre outros. Para Abramovich (2009, p. 17):

[...] quando a criança for manusear o livro sozinha, que o folheie bem folheado, que olhe tanto quanto queira, que explore sua forma, que se delicie em retirá-lo da estante (encontrando sozinha, em casa ou na escola), que vire página por página ou que pule algumas até reencontrar aquele momento especial que estava buscando [...] (mesmo que ainda não saiba ler, ela o encontra [...] e fácil!)

Antes mesmo de estar familiarizado com a decodificação de palavras é fundamental o momento de aproximação com os livros, e mesmo após possuir tal habilidade, desfrutar dos momentos de ser ouvinte. De acordo com Abramovich (2009, p.18) “E mesmo crianças maiores, que já sabem ler, também podem sentir grande prazer no ouvir...”, confirmando assim a importância do ouvir histórias e do contador de história que se torna um mediador de conhecimentos e afeição pela leitura.

Em seu livro *Literatura Infantil Gostosuras e Bobices*, além de reflexões sobre o ouvir histórias, a autora faz análises sobre como

essa literatura deve ser apresentada ao público infantil, além do conteúdo atrativo, a estética dos livros deve ser favorável, assim como os objetivos de cada texto, tendo em vista que esses devem instigar a quem lê. Nessa circunstância o olhar histórias vem como um recurso a mais para engrandecer a leitura.

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são, sobretudo, experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo [...] (Abramovich, 2009, p. 23).

Para que se possa constatar diversas informações utilizamos a visão, essa irá captar e analisar as imagens referidas a história. Para o público que não domina a leitura a imagem será sua condição para entendê-la, fazendo sua interpretação. Nesta conjuntura as ilustrações devem ser um ponto de discussão onde não será posto a qualidade dos ilustradores e sim se atentar ao que a imagem pode passar para o leitor, tendo em vista que estereótipos podem ser transferidos, estabelecendo preconceitos e discriminações.

[...] ficar atento aos estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser... e ajudar a criança leitora a perceber isso. O resultado visual até pode ser bonito (e é, muitas e muitas vezes) mas onde vamos parar em termos de preconceitos transmitidos? AFINAL, PRECONCEITOS NÃO SE PASSAM APENAS ATRAVÉS DE PALAVRAS, MAS TAMBÉM - E MUITO!! - ATRAVÉS DE IMAGENS (Abramovich, 2009, p. 28).

Transpor as crianças estereótipos prontos onde o visual do personagem define quem ele é, resulta no inverso daquilo que a leitura propõe. Deve-se buscar romper com a analogia feita entre a fisionomia do personagem, sua índole e seus interesses. Dentre as características da literatura infantil investigadas no livro de Abramovich, o humor em seus textos e poesia feita para o público infante também trazem consideráveis contribuições pelo interesse destas, abordando problemas que sejam identificados pelas

crianças e sirva de exemplo para que ela possa compreender o que lhe ocorre.

Querer saber mais sobre aflições, tristezas, dificuldades, conflitos, dúvidas, sofrências, descobertas que outros enfrentam, para poder compreender melhor as suas próprias, faz parte das interrogações de qualquer ser humano em crescimento [...] (Abramovich, 2009, p. 72).

Em essência não são textos científicos e didáticos, mas textos que relatam experiências e vivências, que tenham uma linguagem adequada, não tratando os assuntos de forma superficial, contemplando o público com várias temáticas, pois todo e qualquer assunto pode ser relevante a quem está lendo, sempre abordando-os de acordo com a construção da história e sua narrativa. Os contos de fadas aos longos dos anos ainda permanecem ativos e são apreciados pelos leitores, a autora em questão se posiciona como uma fervorosa defensora desse gênero textual, pontuando suas contribuições. Segundo Abramovich (2009, p.89) “Os contos de fadas são tão ricos que têm sido fonte de estudo para psicanalistas, sociólogos, psicólogos, cada qual dando sua interpretação e se aprofundando no seu eixo de interesse...” confirmando assim seu significado. Tratando de medos, amores eternos, sobre as dificuldades da infância, carências, perdas e buscas, o que atrai e dá sentido aos leitores.

Todas as características já citadas seguem para um objetivo, desenvolver o ser crítico, para Abramovich (2009, p.106) “Ao ler uma história, a criança também desenvolve todo potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar...”. a leitura deve ser trabalhada fora da sala de aula e dentro dela, os alunos podem ser favorecidos com a troca de informações e opiniões, formando leitores sagazes, capazes de usufruir de tudo que uma boa leitura pode oferecer. A autora também destaca (2009, p.109) “se ler for mais uma lição de casa, a gente bem sabe no que é que dá... Cobrança nunca foi passaporte ou aval para vontade, descoberta ou pro crescimento de ninguém...” nessa perspectiva a leitura não deve

ser proposta como uma obrigação, pois assim ela não alcança seus objetivos, muito menos faz com que novos leitores surjam.

• **Literatura infantil segundo Regina Zilberman**

Acreditando na capacidade de desenvolvimento das crianças, Zilberman pontua a importância da implementação da literatura infantil dentro da sala de aula determinando seus pontos principais de ação dentro do aprimoramento social, crítico e emocional das crianças, incentivando-as a buscar por sua autonomia através do livro. Evidenciando também sua aversão ao notar o descaso que rege a literatura infantil dentro do ambiente escolar, suprimindo o seu real significado.

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos (Zilberman, 2015, p.02).

Sendo marcada desde o princípio como algo pragmático que detém apenas a função de aprisionar os jovens em um contexto moralista, a literatura acabara por ser rotulada como algo frívolo e que a maior parte dos alunos evita sequer se envolver, determinando todos os livros como “chatos” e “desnecessários”. Este fato mancha a visão dos jovens, impedindo-os de notar o real significado por trás do ensino da literatura.

[...] Propor a abolição da literatura na escola ou mesmo a abolição da escola representa tão somente abandonar a criança à sua própria sorte, após tê-la feito adotar a imagem de sua impotência e incapacidade. Em outras palavras, trata-se de doar-lhe um poder sem instrumentalizá-la para seu uso (Zilberman, 2015, p.09).

A literatura infantil advém de visões antes antiquadas que determinavam o aluno, criança em geral, como algo a ser moldado ao seu bem-querer e este molde deveria ser feito a partir daquilo

que a sociedade define, desta forma se tornando um dos motivos para o qual os jovens da atualidade abominem o ato da leitura. A autora trata da literatura como um poder que poucos detêm, a capacidade para reconhecer, tratando-a como uma arma letal que os jovens podem recorrer. O conhecimento se tornando seu principal aliado na batalha que é enfrentar a sociedade e seus atos subjacentes. Aquilo que antes era visto como meio de prender o aluno e torna-lo submisso a sua vontade, se torna a chave para abrir os grilhões que a sociedade os impôs.

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo (Zilberman, 2015, p.10).

Uma das grandes responsabilidades para com as crianças, é a de formar jovens que consigam conviver e progredir dentro da sociedade de maneira significativa e os professores foram incumbidos desta tarefa. A relação literatura e escola vem sendo testada, passando por obstáculos e desavenças, estas que muitas das vezes complica a sua “convivência”, no entanto, deve-se lembrar que ambas detêm um papel significativo no desenvolvimento das habilidades necessárias dentro dos discentes. Enquanto a escola educa por meio de regras, noções e conteúdos básicos, lidando com a realidade de maneira direta e algumas vezes não muito clara, pois sabe-se que existem realidades, crianças e situações diferentes. Porém, a literatura mostra a realidade através de contos e histórias, perpassando o conhecimento com clareza e um toque de mistério instigando a curiosidade do aluno e desenvolvendo o seu olhar crítico diante do mundo e dos seres que o habitam.

É indescritível a diferença entre a literatura primária e a agora denominada literatura infantil, Zilberman (2008, p.16) declara que: “Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor.” Um dos maiores

desafios encontrados pelos docentes é a formação de leitores contínuos, ou seja, aqueles que realmente compreendem a essência do que se lê e sabe perpassar o seu ponto de vista de maneira concisa e coerente. Não mais uma matéria decorativa, sendo agora uma atividade facilitadora e de grande importância para o aprimoramento das diversas competências fundamentais em cada criança, jovem ou adulto.

O livro mantém a visão do autor dentro de sua constituição, desta forma além de demonstrar a realidade de maneira eufêmica e mais “fácil” de absorver, também demonstra a capacidade que o autor detém de apresentar a realidade ao leitor de tal maneira que incentive a sua criticidade mediante o acontecimento narrado. Zilberman (2008, p. 17) pontua que: “Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas.”

O conhecimento transmitido através das páginas de um livro, se torna algo novo e curioso para a criança. Que além de poder reconhecer a sua experiência já advinda de casa, dentro das páginas do livro, também pode fazer novas descobertas sobre temas que instigam a sua curiosidade e a impulsiona a buscar novos meios de aprendizagem. Regina (2008, p. 17) expõe: “A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história” O texto literário permite que o leitor detenha um leque de conhecimento diversificado, além de confirmar o seu saber adquirido no meio familiar, o simples ato de ler não o prende, mas abre infinitas portas para o seu desenvolvimento próprio e conceitual.

A autora enfatiza uma importante característica dentro do profissional da educação que é a capacidade de ler, de ser um leitor. Destaca a importância do professor que vá além de seus horizontes, desbrave novas terras e detenha um conhecimento diverso, que

cative e incentivem o amadurecimento da criticidade, do raciocínio e da imaginação da criança.

A literatura é ler, escrever, produzir, transmitir, tudo e um pouco mais. Indo além de páginas pragmáticas e detendo uma característica fundamental, a capacidade de transformar. A autora (2008, p. 180) aponta: “O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura.” Ler é o ponto determinante para o início da transformação, da busca pelo conhecimento. Detendo um mundo diversificado e a chave para diversas descobertas, a literatura se torna a responsável por abrir os olhos das crianças para as diversas situações que ocorrem ao redor do mundo. No entanto, ela também é considerada o ponto de chegada para todos, pois trata-se do momento destaque, aonde o passado e o presente se enfrentam. Salientando a história da literatura e as suas principais contribuições para o desenvolvimento da criança. Desta forma Zilberman (2008, p. 21) afirma:

A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam. Etimologicamente, educar é extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente. Funda-se, pois, em um ideal, o de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana. Porque ideal, esse objetivo é seguidamente criticado e até rejeitado. A dificuldade maior, porém, não reside aí, mas no fato de não se vir concretizando e de estar ameaçado de desaparecimento por obsoleto.

Lutando pelo mesmo ponto, o mesmo ideal, ambas (educação, literatura e fantasia) destacam a importância do conhecimento e do ensino. No entanto, é possível notar o descaso que este enfrenta em meio a nossa sociedade que agora é regida pelos meios de comunicação e por se tornarem “obsoletas” estão sendo deixadas de lado sem o mínimo de cuidado. A ignorância por trás de tal acontecimento é exacerbada ao ignorar um dos principais pilares responsáveis pelo desenvolvimento intelectual das crianças. Zilberman (2008, p. 20) pontua por fim: “A resposta a elas possibilita também articular a utopia da educação àquela que está

na base da fantasia e da literatura e move a vida humana, por mais atribulada que esteja a sociedade.”

Resultados e discussão da pesquisa

Não importa o quão difícil seja a situação dentro de nossa sociedade, o conhecimento é essencial e fundamental para o crescimento de todos. Por que a literatura, educação e a fantasia, são bases e juntas são responsáveis pela construção daqueles que virão a se tornar o futuro da sociedade.

• As causas e consequências apresentadas no distanciamento cada vez mais frequentes das crianças ao campo da leitura

É possível notar uma certa distinção entre crianças que não possuem o contato com a literatura e aquelas que desde cedo lhes são permitidas o contato com os livros e a literatura em geral; O ponto inicial a ser discutido seria o comprometimento da família no início da formação da criança como leitor, existem casos e casos, em que o total descaso da família para com a educação do filho reduz e muito a probabilidade de o mesmo gostar de ler ou conseguir desenvolver o gosto pelos livros e o estudo. Infelizmente este é um fator comum na sociedade. Zilberman (2008, p. 180) “O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura.” Exercitar a leitura, hábito que deve ser incentivado dentro do seio familiar e para isso é necessário o comprometimento da família com a educação do pequeno indivíduo.

Iniciado o caminho para o mundo literário a criança então poderá dar continuidade ao seu aprendizado dentro da sala de aula com a ajuda do professor, este que se tornara uma das figuras mais importante no seu desenvolvimento escolar. Abramovich (2009, p.109) destaca: “se ler for mais uma lição de casa, a gente bem sabe no que é que dá... Cobrança nunca foi passaporte ou aval para vontade, descoberta ou pro crescimento de ninguém...” Pode-se notar nesta citação então um dos maiores obstáculos para a criança

ao ingressar no ambiente escolar e um fato lamentosamente comum dentro da sala de aula, o uso inadequado da literatura por parte dos professores. Sabe-se que por serem jovens e ainda não deterem uma mentalidade tão trabalhada e meticulosa como a de um adulto, os pequenos tendem a repudiar aquilo que lhe é cansativo e nenhum pouco atrativo, o desagrado inicia-se a partir de então. Logo o professor muitas vezes utilizava o livro como meio para castigar os alunos “mal comportados”, desta forma se torna comum a visão de que a literatura (texto, livros e poemas em geral) são métodos de tortura para “ensinar” os jovens aprendizes, começa então a visão deturpada mediante os livros, leitura, estudo e o ensino da literatura.

O próprio livro algumas vezes pode se tornar um dos problemas pelo qual a criança declina mediante o aprendizado da literatura. Meireles (1984, p.29) cita: “Fatos ao alcance da criança, e dos quais decorram conseqüências ou ensinamentos que o adulto julga interessante para ela.” Não é simplesmente pegar um livro cheio de textos e figuras e fazer com que o aluno o leia, existe um cuidado por trás disto tudo, é necessário saber o quanto a criança está desenvolvida, o seu tipo ideal de literatura não apenas escolher livros aleatórios e de difícil entendimento e insistir para que o aluno leia e que realmente aprecie aquilo. Existem diversas situações que prejudicam o ânimo dos jovens ao lidar com a literatura, estes são alguns deles.

Quando se trata de conseqüências, o ramo em que a criança mais se prejudica é a educação, pois ela é a base para melhorar o seu desempenho psicológico, motor, social, emocional e intelectual. O indivíduo que não foi inserido no mundo literário de maneira correta e infelizmente repudia a leitura de textos em geral, tende a não saber formular respostas, perguntas e articular seus pensamentos mediante as diversas situações vivenciadas no cotidiano. Tratando-se do desempenho em sociedade, sabe-se que interpretar textos é de suma importância, não apenas ler algo, mais entender e saber transpassar o que se foi entendido a partir da leitura. Uma pessoa que não gosta de ler, não compreende

aquilo que está escrito, mesmo que saiba ler, a incompreensão se dá por conta da má interpretação ou até mesmo da má compreensão dos fatos.

Na sociedade aquele que busca melhorar o seu estado econômico ou social deve-se pelo menos realizar uma prova, que requer além dos conhecimentos específicos, necessita produzir uma redação que se torna praticamente impossível se você não detém o mínimo possível de domínio sobre o ato de ler. Não entender o que está escrito, não saber ler, interpretar, reproduzir algo que lhe foi dito anteriormente, má conduta e problemas sociais relacionados ao convívio, são comuns a aqueles que não detiveram o contato satisfatório com a literatura e a leitura.

• Contribuições da escola de forma significativa para reverter o déficit que se faz presente na formação de novos leitores

Constata-se que a leitura é muito utilizada no contexto da sala de aula, colaborando direta e indiretamente nas práticas pedagógicas. Contudo, sua realização muitas vezes acontece de forma obrigatória, podendo ocasionar o distanciamento desse indivíduo a esta prática. Os professores têm um papel crucial para mudar essa realidade, onde as crianças e jovens atribuem a leitura um conceito desagradável e sem valor. Dessa forma a escola deve oferecer suporte para seus alunos, professores e pais, disponibilizando de diferentes ferramentas como auxílio e estímulo à leitura. O incentivo da família é de muito valor, porém, algumas delas não se sentem qualificadas o suficiente para dar assistência aos seus filhos, cabe a escola tendo papel de educadora informar aos pais como melhor promover e acompanhar a educação de seus filhos, mobilizando o trabalho conjunto da família e escola.

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua

utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (Zilberman, 2015, p.16).

Cabe ao docente proporcionar atividades que incitem a interação do aluno com os livros, para a formação de bons leitores é necessário que o hábito comece nas séries iniciais e o acompanhe durante toda sua trajetória escolar.

O professor deve usar sua criatividade e conhecimentos acerca das características de seus alunos e dos assuntos que lhes interessam e assim criar cenários onde o aluno possa se aproveitar da leitura e consiga sanar suas dúvidas e tirar aprendizado da história ouvida ou lida por aqueles que já tem habilidade de leitura. Dentro dessa perspectiva o professor deve estar sempre informado sobre novidades, tanto relacionadas às práticas a serem utilizadas como também sobre personagens, jogos, redes sociais, para usar isso como base para cultivar o gosto pela leitura.

Portanto, para promover a formação de novos leitores o professor além de aplicar metodologias que incentivem os alunos, o mesmo deve se apresentar como leitor assíduo e inteirado, esse poderá disponibilizar de uma gama de literatura diferenciada e de qualidade, Cecília Meireles (2001a, p. 120) pontua que “[...] o livro infantil deve ter um aspecto gráfico perfeitamente educativo: isto é, capaz de estimular todas as faculdades do leitor; porque a ilustração não serve apenas para reproduzir o que vem escrito”, oferecer bons livros ao público infantil pode provocar o desenvolvimento das habilidades de leitura assim como intelectuais. Os livros devem ser oferecidos com intencionalidade pelo professor, sendo parte de um planejamento que almeja um objetivo, a fim de estimular o protagonismo de seus alunos na construção do próprio conhecimento.

Outro ponto a ser levado em consideração relacionado às contribuições que a escola pode oferecer a formação de novos leitores aplica-se a disponibilização da biblioteca no âmbito escolar, sabendo que esta apoia e amplia os projetos pedagógicos, como também valoriza a leitura literária, o uso apropriado das bibliotecas

subentende a oferta de diferentes práticas leitoras, cultivando o hábito da leitura e escrita.

As Bibliotecas Infantis correspondem a uma necessidade da época, e têm a vantagem não só de permitirem à criança uma enorme variedade de leituras mas de instruírem os adultos acerca de suas preferências. Pois, pela escolha feita, entre tantos livros postos a sua disposição, a criança revela o seu gosto, as suas tendências, os seus interesses. Compõe-se as Bibliotecas Infantis de todos os livros clássicos, e dos que se vão incorporando a essa coleção. Deviam ser anotadas as preferências das crianças sobre essas leituras, para informação dos que se dedicam ao estudo do assunto (Meiros, 1979, p. 111).

Nas bibliotecas é necessário que haja uma grande variedade de livros para que os leitores tenham acesso a vários tipos de literatura, o ambiente deve ser organizado de forma que seja agradável para leitura, confortável, com uma boa iluminação, com fácil circulação e acessibilidade, dando autonomia para que os próprios alunos encontrem o livro desejado, podendo utilizá-lo dentro e fora da escola, manipulando-o de forma espontânea.

Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando sentido mais amplo para a leitura (Brasil, 1998, p.135).

A oferta de biblioteca possibilita que aqueles que não tem como adquirir os livros possam se deleitar com a leitura, fornecendo-os para que junto com professores e familiares, possam vivenciar momentos de notável importância para o bom relacionamento com a leitura. Os livros a serem disponibilizados devem conter bons textos que provoquem os leitores e os transformem em pensadores críticos.

Toda a comunidade escolar deve ser exemplo a ser seguido por seus alunos, valorizando a leitura e os livros, mostrando a importância, criando espaços, projetos, momentos de interdisciplinaridade, usando instrumentos que explorem ainda

mais o leitor, e principalmente possibilitar uma boa interação entre a família e a escola. Com atitudes certas é possível despertar nas crianças o prazer pela leitura, lembrando sempre da responsabilidade que se tem com as futuras gerações.

• O papel da família no incentivo e interesse pela literatura

As experiências vividas no ambiente familiar tem grande influência no desenvolvimento social, moral, crítico ou intelectual da criança, diante disso a família deve ser exemplo e grande incentivadora de seus filhos, tornando-se assim a base para a construção de uma vida literária ampla e facilitadora. Quando iniciada no âmbito familiar a leitura permite que o leitor tenha mais facilidade de compreender os textos, além de permitir que este mantenha uma boa relação com a literatura e os livros em geral.

O processo de leitura e escrita inicia-se antes mesmo do indivíduo ser inserido na escola, é no seio familiar que esse tem os primeiros contatos com o mundo literário, essa aproximação primária acontece por meio da oralidade, onde os pais podem proporcionar momentos de alegria e ternura, associando assim a leitura a algo satisfatório, desta forma Abramovich, (2009, p. 14) “É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas história... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”. Os pais devem estar preparados para serem contadores de história e não apenas fazerem o ato por fazer, esses momentos com as crianças devem despertar grande encantamento pela leitura, Abramovich (2009, p. 14) declara que:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve.

Durante a contação de histórias os pais devem oferecer um ambiente acolhedor, assim como aproveitar a voz para transformar as palavras escritas em sons atrativos, brincar com as imagens, instigar a curiosidade da criança, questioná-la, transformando aquela situação espontânea em aprendizagem, sempre deixando grandes expectativas para próximos livros e histórias, Abramovich (2009, p. 18) ainda afirma que “ Uma das atividades mais fundantes, mais significativas, mais abrangentes e suscitadoras dentre tantas outras é a que decorre do ouvir uma boa história, quando bem contada.” sendo ela para aqueles que ainda não detém da habilidade de leitura, como para aqueles que a possuem, dando sempre continuidade aos bons momentos proporcionados por esta.

Contar e ouvir histórias contribui para a transmissão de conhecimentos, culturas e valores, os pais devem estar cientes de seu papel, ajudando na socialização de seu filho. Além de contadores de histórias devem proporcionar o contato infantil com livros físicos para que esse possa se familiarizar, por meio do toque, do olhar, entre outros, fazendo com que os livros e a leitura estejam sempre presente no cotidiano.

Considerações finais

Ao longo deste estudo foi abordado a importância da Literatura Infantil para formação de novos leitores, e a forma que ela pode colaborar para o incentivo a afeição pela leitura. Ao se analisar o histórico da literatura infantil pode-se perceber todas as etapas e contribuições das transformações relacionadas, sendo um tema de constante estudo, essa foi sofrendo adaptações conforme o conceito de criança que foi mudando durante as décadas e a importância de auxiliar desde a infância seu desenvolvimento, tendo a leitura um papel importante nesse contexto.

A literatura infantil se baseia em textos que são preparados para atender a demanda do público infantil, sendo que cada um deles tem um objetivo relacionado a faixa etária de desenvolvimento ou entretenimento, tornando-se assim uma base

para a formação do leitor. As instituições sociais que o indivíduo vai sendo inserido ao longo da vida colaboram positiva ou negativamente no bom relacionamento com a leitura.

A família por ser o primeiro âmbito social que o ser humano participa deve ser consciente das responsabilidades que carregam relacionadas a educação a ser fornecida, no contexto do hábito da ler, as primeiras descobertas sobre essa vertente acontecem no seio familiar, os pais têm papel fundamental como exemplo, incentivadores e facilitadores do contato das crianças com livros de literatura. É durante a infância que deve-se realçar a ligação com esta, e os pais serão os primeiros a apresentar o mundo da leitura aos filhos, devem ler para as crianças, garantir que elas tenham proximidade com livros, e fazer com que este momento seja mágico, para que assim haja sempre o desejo de viver essa experiência novamente.

A escola vem para completar o trabalho iniciado pelos pais em casa, é primordial que haja a contribuição de ambas as partes, a escola tem a responsabilidade de oferecer cenários que propiciem a leitura, fazendo um complemento a aqueles que já dispõem do contato com os livros, e sanando o déficit daqueles que por diversas implicações são desprovidos do contato com a literatura, tendo de suprir essa carência, a instituição escolar deve manter vínculos com a família inserindo-a em projetos em prol do desenvolvimento da leitura.

Os professores são mediadores, eles podem e devem oferecer uma gama de diferentes tipos de leitura, respeitando o público a quem está sendo oferecido, transformando os momentos que se lê em ocasiões contagiantes, onde a interação seja um ponto forte, e os alunos se encontrem nas leituras, tendo uma conexão positiva com a mesma, convertendo o pensamento da leitura como algo forçado e obrigatório.

Muitos autores e estudiosos contribuíram para a compreensão das concepções sobre a literatura infantil e suas diversas facetas, dentre eles nos baseamos em três autoras para fornecer o embasamento teórico para nossas reflexões, sendo elas Cecília Meireles, Fanny Abramovich e Regina Zilberman, cada uma

contribuindo com suas concepções sobre a literatura infantil. Desta forma a pesquisa é caracterizada como bibliográfica, por conter as visões de ambas autoras sobre o assunto referente, além de ser qualificada como descritiva qualitativa por conter a análise sobre as obras das autoras citadas.

A leitura se faz indispensável na vida do ser humano e nas diversas atividades realizadas no seu cotidiano, podendo proporcionar inúmeras oportunidades para aqueles que a detém, adquirindo conhecimento e entretenimento. Compreende-se o quão urgente é entender que o hábito da leitura garante amplo desenvolvimento do indivíduo, a ocorrência do analfabetismo seja ele absoluto ou funcional contribui para que o indivíduo não seja bem-visto, podendo ser inserido em uma situação de preconceito ou exclusão.

A coleta de dados deu-se a partir de um vasto estudo feito a partir das obras de alguns autores, levando em consideração o contexto em que o autor estava inserido, fazendo sempre uma análise para com os dias atuais, e tendo como objetivo ter uma conclusão baseada em diferentes pontos de vista, dando credibilidade ao nosso estudo.

Apurou-se durante a pesquisa o quão a literatura infantil como um todo, levando em consideração sua linguagem, ilustrações, personagens e história a ser contada está relacionada com a formação de leitores, um bom leitor é aquele que tem contato com bons livros, incentivado pela família, escola e professores, os ambientes e a forma como os livros são apresentados as crianças influenciam direta e indiretamente ao seu gosto pela leitura, a criança se espelha aos adultos com quem ela se relaciona, e esses devem ser exemplo de leitores assíduos. No contexto escolar deve ser proporcionado momentos onde a leitura seja o foco, disponibilizando inúmeros livros, podendo estes serem utilizados dentro e fora do ambiente escolar, e por fim o trabalho conjunto da escola e família.

Ao recordar os objetivos da presente pesquisa e ao analisar o referencial teórico utilizado, esclarecemos pontos de importante

discussão para alcançar a finalidade da formação de novos leitores, reiterar a importância da literatura infantil e das instituições que o indivíduo participa para seu progresso em relação a ser um leitor e um cidadão crítico, fornecendo dados para posteridade e contribuindo para esclarecer e informar sobre pontos importantes a serem levados em consideração.

Ao investigar as razões pelas quais o sujeito não consegue estar em contato significativo com a leitura, possibilita traçar caminhos que revertam essa situação. A bagagem cultural de cada criança e o contexto onde ela está inserida deve ser levada em consideração por aquele que irá possibilitar momentos de leitura, as estratégias a serem utilizadas devem ser adaptadas a cada situação particular e constantemente enriquecida, por projetos escolares, conscientização dos pais e responsáveis, criação de ambientes propícios para leitura, acesso a bibliotecas, entre outros.

Durante todo processo de evolução o homem foi norteado em busca de compreender o desconhecido e melhorar a qualidade de vida. A educação e conseqüentemente a escolarização nunca foi tão primordial como nos dias atuais, saber ler e compreender o que foi lido possibilita uma infinidade de oportunidades para aqueles que precisam e buscam um futuro melhor, valorizar a literatura infantil é o ponto de partida para fazer a diferença.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices** – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamentos e ação na sala de aula).

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 Edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática/UNESCO, 2000.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmar Lupion. **Visão histórico-filosófica de infância, perspectiva de infância na contemporaneidade.** In: ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (Org.). Educação Infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada.** Tradução. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Conhecimento de Mundo-Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. III.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Referencial curricular para educação infantil: linguagem oral e escrita. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998b. v.3.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** São Paulo; Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indo-europeias ao Brasil Contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO. Betty. **Contar histórias – Uma arte sem idade.** 10. Edição. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil teoria e prática -** São Paulo: Editora Ática, 2006.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

ECCO, I. **Leitura: do conceito às orientações.** Erechim, RS: EdiFAPES, 2004.

LAJOLO, M. **No mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo, SP: Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação 4; planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Biblioteca Nacional, 2001.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cênone, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015. Disponível em: < A Literatura infantil na escola - Regina Zilberman - Google Livros >. 27, abril,2024.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, 2008.

14. FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE CULTURAL: A QUESTÃO DA MIGRAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Glaucia Ribeiro dos Santos
Maria de Fátima Ramos de Andrade

Introdução

O presente artigo se propôs a analisar o documento “Documento Orientador CGEB/NINC Estudantes Imigrantes: acolhimento” e o “Currículo Paulista”, com o objetivo de compreender como a rede pública estadual de ensino de São Paulo orienta os professores para o atendimento de alunos imigrantes, seja na condição os refugiados ou não. Trata-se de uma pesquisa documental de caráter qualitativo.

Refletir sobre os processos migratórios em um estado como São Paulo, estruturado em fluxos migratórios nos desafia a analisar diferentes aspectos que envolvem o processo de chegadas e partidas das pessoas que migram por interesses diversos como motivações, interesses do migrante, acolhimentos, por que e como ficam ou vão embora, entre outros.

A capital paulista e a região metropolitana de São Paulo recebem inúmeros imigrantes e refugiados, ano após ano, havendo momentos de maior e outros de menor intensidade, porém nunca cessando. Observando essa dinâmica e tendo vínculo com a educação pública paulistana, surge o questionamento de como os jovens imigrantes ou refugiados são recebidos na escola públicas pelos professores ou qual atendimento eles recebem tendo em vista as orientações legais dadas pelo sistema público de ensino.

Na rede pública da região metropolitana de São Paulo observa-se que o fluxo migratório mais comum é o interno, isto é,

entre estados das diferentes regiões do Brasil. No entanto, isso não significa que inexistam outros tipos de migrações.

O intuito desse artigo é refletir sobre como é proposto o atendimento aos imigrantes matriculados no Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, considerando para tanto os documentos oficiais dessa rede: Documento Orientador CGEB/NINC Estudantes Imigrantes: acolhimento e Currículo Paulista. Assim, a intenção com o presente artigo é refletir sobre: - Como é proposto o atendimento ao aluno imigrante nos referidos documentos? - Quais informações e como são transmitidas aos professores as orientações a respeito do aluno imigrante? - Há orientação nesses documentos sobre adaptação curricular para o aluno imigrante?

O artigo está dividido em três partes tendo início pela contextualização do impacto da imigração na constituição do estado de São Paulo, seguido pela análise do “Documento Orientador” e do “Currículo Paulista”. Por último, tecemos algumas conclusões e apresentamos as referências.

São Paulo: desenvolvimento e migração

O Brasil é um país que se desenvolveu a partir do processo de colonização com uma base populacional migrante, tendo em vista a vinda da população europeia (a princípio portuguesa) e africana (migração forçada através do tráfico negro).

Nesse contexto, os diferentes estados brasileiros receberam quantidades diferenciadas de imigrantes de acordo com os ciclos de exploração de matéria prima. Nota-se que a economia brasileira, se desenvolveu em ciclos e, cada um destes, teve maior força em determinada região geográfica do país, sendo destaque inicialmente estados da região Nordeste.

No processo de transição do processo de desenvolvimento do capitalismo no país, ocorre o fim do trabalho escravo e a utilização de mão de obra livre e assalariada, favorecendo um fluxo migratório europeu, cujo continente já no processo de uma economia capitalista registra um aumento populacional, gerando

um excedente de mão de obra que busca na América a esperança de oportunidades de uma vida melhor.

Nessa fase, o estado de São Paulo passa a receber um número acentuado de imigrantes seja para trabalhar nas lavouras de café e, depois nas indústrias que se desenvolvem.

Vale ressaltar que o aumento dessa população migrante europeia está atrelado a um incentivo governamental assim como a busca pelo esbranquiçamento da população brasileira, como se observa em:

Braços para a lavoura (Bassanezzi, (1995), esbranquiçamento da raça (Vainer, 1996); políticas migratórias de subsídios governamentais para vinda de imigrantes europeus (Paiva, 20001; Truzzi, 2007); formação de núcleos urbanos para o complexo cafeeiro (Cano, 1977). A imigração internacional foi componente decisivo para a construção de um mercado de trabalho livre (Halloway, 1984; Graham e Buarque de Holanda, 1980) e para formação do mercado de trabalho brasileiro (Furtado ,1974). (Baeninger, 2012, p.17 e 18)

O crescimento populacional paulista nesse período registrou um aumento de imigrantes de 7% (1872) para 44% (1900), pulando para 55% (até década de 1940), tendo como maior grupo de italianos (1,5 milhão), portugueses (1,2 milhão) e espanhola (574 mil), seguida de poloneses, russos, romenos e judeus. O período entre 1918 e 1930, é marcada pela chegada de japoneses, não havendo mais, apenas população europeia, mas também asiática.

É importante observar que o processo migratório internacional passou por fases de maior fluxo internacional, impulsionada pelo desenvolvimento do capitalismo e as estruturas produtivas de cada período.

São várias fases que marcam os fluxos migratórios no Brasil e estado de São Paulo, porém, se faz necessário ressaltar que além da questão econômica a própria condição de perseguição, restrição econômica ocasionadas pela II Guerra Mundial, quebra da Bolsa de valores também favoreceram a chegada dos estrangeiros ao país.

É importante observar que no momento de maior intensidade dos fluxos migratórios internacionais há uma diminuição dos

fluxos migratórios internos e, também o contrário aconteceu especialmente após 1930 na fase de desenvolvimento urbano do país, tendo São Paulo um cenário de desenvolvimento industrial que necessitava de mão de obra para compor o quadro de funcionários desse setor produtivo.

Nota-se em breve análise que a formação econômica e conseqüentemente cultural do estado de São Paulo, se desenvolveu contanto com a mão de obra imigrante, seja para o cenário rural ou urbano. Tendo em vista que na atualidade São Paulo ainda recebe imigrantes diversos, principalmente povos da própria América Latina, é importante observar e analisar como estes grupos são acolhidos nessa grande metrópole, inclusive no aspecto educacional, como se dará na análise dos documentos propostos a seguir.

Documento Orientador CGEB/NINC Estudantes Imigrantes: acolhimento

A rede estadual de São Paulo atende todos os municípios do estado paulista, havendo escolas que atendem o segmento do ensino fundamental anos iniciais, passando pelo ensino fundamental anos finais e concluindo com o ensino médio. Obviamente que em seu corpo discente há alunos imigrantes e não são poucos.

De acordo como o Documento orientador (2018), a rede possui 9.192 alunos imigrantes em todo estado de SP de 120 nacionalidades, distribuídos especialmente na cidade de São Paulo (55,4%) e demais municípios principalmente da RMS (região metropolitana de SP). Possivelmente devido ao alto índice de imigrantes foi necessário considerar a efetivação de um documento orientador para o acolhimento de alunos nessa condição na rede de ensino de São Paulo.

O documento Orientador foi elaborado pelo Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), do Centro de Atendimento Especializado (CAESP) da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), a partir das demandas propostas pelo Comitê

Estadual de Refugiados (CER) da Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania (SJDC), do qual a SEE faz parte. Além de todos os representantes de Secretarias Estaduais e Organizações Não Governamentais (ACNUR, Caritas, YKMR, CAMI, CDHIC) que integram o referido Comitê, também participaram o Consulado Geral da França em São Paulo e Centros e Departamentos internos desta pasta. (São Paulo, 2018, p.05). Esses dados apontam que foi pensado por grupos que estão envolvidos na causa migratória.

O documento elaborado para orientar os docentes e equipe gestora sobre o tipo de atendimento dos alunos na condição de imigrantes, tem a preocupação de distinguir imigrante de refugiado, considerando que o primeiro ocorre de forma voluntária enquanto o segundo se pauta em uma necessidade contra a própria vontade, no entanto afirma que ambos merecem tratamento de acolhimento igual.

O ponto defendido nesse documento está incluso já em seu título, isto é, o acolhimento, tendo a preocupação de explicar a distinção de conceitos, como acima citado sobre imigrante e refugiado, porém seu mote está na importância de acolher os alunos nessa condição, incluindo-os no contexto escolar, favorecendo que os demais alunos conheçam sua história e cultura.

Dentre essas orientações percebe-se que a maior parte dessas se pautam no processo de socialização havendo pouca informação específica sobre trabalho pedagógico direcionado aos conteúdos formais, que é apresentada como sugestões.

Considera-se importante ressaltar que o documento sugere que o professor acolha o aluno e apresente para o grupo sua cultura, seu país de origem, realizando pesquisas sobre estes aspectos para compartilhar com os colegas, também, aponta o grêmio como um importante parceiro para desenvolvimento de ações de convivência que favoreça o acolhimento e a socialização dos estudantes.

Embora o acolhimento seja extremamente necessário e humano nesse processo, podemos indagar sobre como ocorre esse processo de socialização e aprendizagem tendo como barreira a

diferença de idiomas. Afinal a comunicação é fator essencial nesse processo. E percebe-se que o documento aponta a importância de que o aluno utilize sua língua materna e se aproprie da Língua Portuguesa de acordo com seu ritmo, sem pressão para tal, sugerindo o uso de imagens estabelecendo símbolos na comunicação, uso de aplicativos gratuitos para tradução. Nesse cenário, é importante ressaltar que o professor pode se ver em uma situação complicada, pois é evidente que na formação geral dos professores (exceto os professores de idiomas) não inclui a aprendizagem de outro idioma (nem mesmo o castelhano, presente de forma massiva em países vizinhos ao Brasil) fator que pode dificultar a comunicação entre aluno e professor e consequentemente o processo de aprendizagem dos alunos.

O documento orientador aponta em suas páginas finais a importância de um trabalho pautado em intercompreensão para apropriação da língua local, partindo do princípio de buscar as semelhanças entre as línguas que se originam da mesma base. Destaca a internet como uma “ferramenta valiosa” citando materiais que melhor esclarecem essa forma de trabalho e sites que apresentam modelos de trabalho nesse formato. Há inclusive site em francês.

Essa reflexão sobre a língua ou idioma nos remete a um elemento importante da cultura, pois é a base da comunicação entre os indivíduos. No caso do processo de adaptação e ensino aprendizagem a língua pode se caracterizar como um bem simbólico que permite maior interação e fluência entre indivíduos.

Considerando os professores nesse processo, é notório que não há uma real valorização de domínio de um segundo idioma por professores de componentes que não seja específico para ministrar inglês ou o espanhol. Afinal, a própria rede educacional poderia ofertar de forma efetiva cursos de idiomas para professores.

Além dos pontos apresentados o documento ressalta que é comum que os estudantes na condição de imigrante/ refugiado possa ter vivenciado situações de violência física ou simbólica seja por situações de guerra, perseguições religiosas, políticas ou de gênero,

vulnerabilidade social entre outras. Sendo importante que professores e gestores tenham atenção e cuidado com estes aspectos.

Ainda sobre o modo de vida, fica evidente que o documento considera que o preconceito e a xenofobia devem ser evitados, ressaltando ainda que é necessário respeitar o modo de vida de cada estudante, não o obrigando a ter modo tipicamente brasileiros, isso se evidencia em

Nenhum estudante deve ser repreendido por vestimentas ou por não ter hábitos corriqueiros da rotina escolar ou de ordem pessoal, como escovar os dentes e outros hábitos de higiene dos brasileiros. Caso a escola acredite que determinado hábito prejudique o estudante, deve acionar os pais ou responsáveis para uma conversa. Exemplo: quando o aluno imigrante ingressar na escola, diferenças culturais podem causar constrangimento nos primeiros momentos em sala de aula, como o uso do véu, a forma de se alimentar, a tonalidade da pele, cabelos, vestimentas, entre outros.

A escola deve observar a postura dos outros estudantes em relação ao colega estrangeiro. Se houver tensão, a comunidade escolar, e sobretudo os gestores da escola, deve buscar saber o motivo e abrir diálogo sobre diferenças culturais e tratar do motivo da tensão observada para promover o reconhecimento e respeito ao colega estrangeiro, bem como às diferentes culturas e nacionalidades. (SÃO PAULO, 2018 p.11)

O que se pode perceber ao analisar o documento é que ele tem um papel de referencial para que a escola – professores, gestores e funcionários- reflitam sobre o atendimento aos imigrantes, refugiados ou não, pautado no acolhimento. Todo trabalho cabe à escola em desenvolver os desafios que o processo de adaptação do aluno imigrante pode acarretar nesse espaço educativo, seja envolvendo ação de preconceito, adaptação curricular, vivências culturais, além do desafio do idioma.

No entanto, a orientação desse documento pressupõe que os professores, gestores tenham posturas que ultrapassem o senso comum a respeito do imigrante, envolvendo o respeito à diferença, o acolhimento. Caso estas pessoas tenham dificuldade com estes elementos é evidente que o trabalho com o acolhimento do imigrante pode ser desastroso.

Currículo Paulista

O Currículo Paulista é um documento elaborado para direcionar a educação no estado de São Paulo, que possui 9.164.216 alunos matriculados nas redes estaduais, municipais e particulares, dados de maio de 2020, (São Paulo 2020, p. 11). Este documento homologado em julho de 2020, surge da necessidade de adequar o currículo a partir das diretrizes da BNCC, que propõe um novo Ensino Médio. Ele compõe os anos finais da Educação Básica e tem como objetivo a formação essencial envolvendo aspectos científicos, tecnológicos, cultural e social de modo a garantir aos jovens a possibilidade de continuar os estudos e, ou, ingressar no mercado de trabalho.

Se faz importante observar que embora no documento Orientador para migrantes há a descrição de dados sobre os imigrantes, o Currículo Paulista não apresenta dados sobre o alto índice de imigrantes, especialmente na cidade de São Paulo e região metropolitana paulista.

A diretriz para o novo Ensino Médio proposta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC- (2017) pauta-se na necessidade de adequar a educação formal às transformações do século XXI, assim como a diversidade de juventudes e seus interesses. Nessa proposta, a educação se pauta em uma base de conhecimento comum para todos os estudantes e outra diversificada, podendo ser definida por cada sistema de ensino, formando um ensino integrado.

De acordo com a nova normativa, o Ensino Médio passa a ser composto por componentes curriculares e, não mais disciplinas, além dos itinerários formativos, que visam ao aprofundamento das aprendizagens por área de conhecimento. Seguindo as normativas da BNCC, os componentes são nomeados da seguinte forma:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- I - Matemática e suas tecnologias;
- III- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV- Ciências humanas e sociais aplicadas;

V - Formação técnica e profissional.

No que tange à educação integral, frisada na BNCC, o Currículo Paulista também a defende e a aponta como um direito do estudante, independente da carga horária que cumpre no ensino médio. E apresenta a importância de ter em vista as (dez) competências gerais do Ensino Básico que fazem parte do documento orientador BNCC, ressaltando que tais competências favorecem o desenvolvimento integrado de “conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais” (SÃO PAULO, 2020, p.25).

O desenvolvimento da competência socioemocional tem destaque no documento sendo enfatizada através do desenvolvimento emocional a importância de um crescimento pessoal crítico, possibilitando ao estudante o autoconhecimento, a construção de um projeto de vida, se perceber responsável por ações individuais e coletivas no espaço social.

O documento frisa que esta competência não deve se ater ao campo das subjetividades e tão pouco gerar um determinismo ao desenvolvimento do aluno, ao contrário, deve ocorrer atrelado ao conhecimento, no intuito de desenvolver a capacidade argumentativa que favoreça o autoconhecimento, a autogestão, uma postura ativa na vivência escolar e social como um todo.

Considerando a importância dessa educação integral, ainda alinhado à BNCC, este documento aponta aspectos que devem embasar o trabalho pedagógico que favoreça o desenvolvimento das competências e habilidades que se propõe e cita quatro aspectos necessários para a efetivação deste propósito. São elas:

- O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva.
- Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional.

- O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais.
- A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação do estudante para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança. (SÃO PAULO, 2020, p. 26 e 27).

A concepção de educação integral requer um olhar atento para o estudante em sua dimensão completa, pois requer uma formação que entenda o indivíduo como um ser físico, afetivo e cognitivo e um contexto de grandes transformações sociais e tecnológicas.

A educação proposta no Currículo Paulista aponta a preocupação em uma formação global dos estudantes considerando formação como indivíduo no mundo, responsável por suas ações, tendo uma preocupação com uma vida saudável e sustentável, assim como o preparo para o mundo do trabalho considerando o sistema produtivo e as novas profissões que surgem no contexto contemporâneo.

É considerada ainda, a importância de sistematizar o conhecimento, de modo a possibilitar ao estudante uma conexão entre o que se aprende em cada componente curricular com situações da vida social em um processo dialógico e colaborativo, visando à formação de um indivíduo para uma sociedade justa e democrática, atuando como cidadão.

A transversalidade é citada como um caminho para se alcançar este objetivo, sendo apontada como uma forma de se trabalhar de forma problematizadoras temas que não necessariamente são próprios dos componentes curriculares, no entanto dialogam com estes.

As competências propostas pela BNCC fundamentam o Currículo Paulista, que considera importante que a educação da rede paulista seja estruturada no pleno desenvolvimento do estudante, considerando conhecimentos, valores, habilidades

(cognitivas e socioemocionais). A definição de competência é transcrita da BNCC e aponta:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8, Apud SÃO PAULO, 2020, p.30)

Considerando esta definição, este documento, normatiza que a educação pautada em competências tem por finalidade formar jovens que além de protagonistas de suas aprendizagens, utilizem seus conhecimentos para fins de desenvolverem uma postura:

Como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda. (SÃO PAULO, 2020, p.30 e 31)

O documento aponta que as escolas devem sistematizar as aprendizagens (considerando o proposto no próprio Currículo Paulista) de modo a garantir que os estudantes possam atingir esse desenvolvimento pleno.

Ao longo do documento é exposto seu objetivo em cumprir o proposto no Artigo 2º da LDB, que afirma que a educação é dever do Estado e da família, devendo garantir além do desenvolvimento do indivíduo, a formação do cidadão e o ingresso no mundo do trabalho. A rede paulista, considera que a educação deve estar conectada às transformações tecnológicas que influenciam o mundo social e proporcionar uma escola que seja inovadora e atrativa aos jovens, tendo como fundamentação o proposto no DCNEM/2011.

Há ainda o observável de que a rede de ensino analisa que os alunos que frequentam as escolas públicas estaduais de SP têm apresentado melhoras ao que se refere às aprendizagens, no entanto ainda existe um número considerável de evasão e abandono escolar, que precisa ser sanado. Para tal, o documento

ressalta a importância do trabalho a ser realizado com o projeto de vida, visando à “construção de competências e habilidades para o século XXI (uso de tecnologia, competências socioemocionais, entre outras)” (São Paulo, 2020, p.31).

O projeto de vida é um ponto importante no Currículo Paulista, pois é entendido como um meio para que os alunos construam seus projetos, seja a curto, médio e longo prazo, independente se seus desejos incluam vida acadêmica, ou apenas o mundo do trabalho. Para isso, ele deve contar com uma rede de apoio formada por professores e toda a equipe escolar, para que aprenda a realizar este projeto importante, considerando as etapas para a organização e elaboração deste. O documento apresenta os seguintes aspectos que devem ser garantidos pelas escolas para os estudantes:

- A constituição e consolidação de uma forte base de conhecimentos e valores advindos tanto dos processos formais de ensino e aprendizagem quanto da convivência e das experiências e das experiências adquiridas no contexto social.
- A capacidade de não ser indiferente em relação a si próprio e ao outro, bem como aos problemas reais que estão no seu entorno, apresentando-se como parte da solução de maneira criativa, generosa e colaborativa.
- Um conjunto amplo de competências cognitivas e socioemocionais, amparadas nas Competências Gerais da Educação Básica, que lhe permita seguir aprendendo continuamente nas várias dimensões da sua vida, realizando a visão que projeta de si próprio para o futuro. (SÃO PAULO, 2020, p. 33 e 34)

Diante da importância que o Currículo Paulista confere ao projeto de vida, porque favorece ao estudante a construção de um plano para sua vida, assim como resolver situações problemas de acordo com seus conhecimentos, valores e crenças, o documento enfatiza três eixos formativos que devem fundamentar o trabalho pedagógico, são eles: formação para vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais.

Esses eixos formativos devem favorecer um trabalho pedagógico que possibilite à escola conhecer os seus estudantes de

forma ampla, assim como colaborar para o desenvolvimento de uma postura destes jovens que sejam participativos de seus processos de aprendizagens, conferindo uma ação de autonomia, isto é, responsáveis por suas escolhas e recusas, configurando uma aprendizagem pautada no comprometimento. Destaca-se, inclusive no documento, a “pedagogia da presença” que defende uma educação que considera “afeto, respeito e reciprocidade entre o estudante e o educador” (São Paulo, p.34), estruturada nos quatro pilares propostos pela Unesco, ou seja, Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer. Considerando a importância de os jovens vivenciarem uma educação fundamentada no protagonismo, vale destacar que o Currículo Paulista, considera, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a BNCC, que não há um modelo padrão de juventude e, sim, vários perfis de jovens, influenciados por suas vivências sociais e emocionais, sendo necessário respeitar e trabalhar esta pluralidade, evitando a homogeneização dos jovens, e estimulando-os a participarem das decisões escolares. Além disso, deve ser papel da escola identificar possíveis interesses e vulnerabilidades que interfiram na vida escolar dos estudantes.

Antes de iniciarmos a análise da grade curricular proposta para a rede estadual paulista, se faz importante ressaltar que o documento aponta as orientações para a educação inclusiva, assim como a educação para jovens e adultos, também conhecida como EJA.

A educação inclusiva, pautada na legislação brasileira que trata deste âmbito educacional, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, o Decreto Federal nº 7.611/2011, a Declaração CEE nº 149/16, a Lei Federal nº 13.146/2015 e a Resolução SE nº 68/2017, visa à inclusão de grupos étnicos diversos, afirmando o respeito à escolha do estudante e à sua língua e cultura em geral, garantindo-se as aprendizagens previstas para a educação Básica.

O documento reconhece grupos étnicos como indígenas, quilombolas, autodeclarados negros e pardos e sociais como

pessoas em situação prisional, adolescentes que cumprem medida socioeducativas, pessoas acampadas que vivem no campo, estudantes imigrantes internacionais, estudantes em situação itinerantes como parte dos grupos que devem ser incluídos no processo educacional, tendo como orientação

criar possibilidades para que estes educandos desenvolvam suas habilidades. Dessa forma, os conteúdos curriculares devem ser adaptados, considerando as especificidades de cada estudante, respeitando, assim, as potencialidades e dificuldades individuais – ritmos diferentes de aprendizagem – por meio de estratégias diversificadas de ensino. (SÃO PAULO, 2020, p.40)

Observa-se que o documento aponta aspectos generalizantes para inclusão de diferentes grupos sociais inclusive dos imigrantes, deixando a cargo da escola estruturar uma adaptação eficaz para todos aqueles estudantes que por algum motivo necessite de um trabalho mais pontual em seu cotidiano escolar.

Considera-se importante que a escola tenha autonomia para realizar adequações curriculares, tanto para respeitar o processo do aluno como para a equipe escolar possa organizar um trabalho mais personalizado, no entanto é importante ressaltar que para que haja autonomia se faz essencial ter formação continuada e apoio para que os próprios professores e gestão escolar tenha repertório e ferramentas para estruturar um currículo que garanta aprendizagem aos estudantes.

Torna-se difícil para um professor ensinar Língua Portuguesa a um jovem que só fala o espanhol se ele próprio desconhece o idioma do estudante. Dessa forma, pode-se afirmar que assim como o Documento Orientador, o Currículo Paulista aponta a importância de acolher o estudante- que requer um processo de inclusão- no entanto não evidencia como isso deve ser realizado, deixando a cargo da gestão escolar e professores esse desafio, que envolve questões subjetivas como o conhecimento destes e, ainda mais, a visão de mundo inclusivo que praticam.

Considerações finais

Analisar o processo migratório no Brasil e, especialmente no estado de São Paulo, demanda um longo estudo histórico da própria constituição desses espaços considerando os âmbitos econômicos e culturais, já que todo esse processo a partir da colonização é marcado por fluxos migratórios que trabalharam nas lavouras e nas indústrias.

Considerando os jovens que migram e precisam se adaptar em um novo cenário de convivência que inclui o espaço escolar é importante entender como a rede estadual de educação pública de São Paulo orienta o atendimento a esses grupos e forma professores para que isso ocorra.

Analisar o Documento Orientador CGEB/NINC Estudantes Imigrantes: acolhimento possibilitou observar que há uma preocupação com o acolhimento, respeito à diversidade, combate a xenofobia, indicação de materiais como aplicativos, sites. No entanto, o documento em si orienta, mas não estrutura ações para que todos esses elementos se efetivem, deixando a cargo da escola o desenvolvimento de projetos e o trabalho pedagógico. De certa forma, isso não é de todo ruim, pois pode permitir ações mais adaptáveis às realidades dos estudantes que requerem esse acolhimento e inclusão no novo grupo que chegou. Porém, isso pode ser perigoso se não garante aos docentes uma formação bilíngue, estudos aprofundados sobre racismo, xenofobia.

O Currículo Paulista por sua vez estrutura o Novo Ensino Médio e menciona a importância de adaptação curricular para grupos étnicos distintos (quilombolas, indígenas, imigrantes) porém isso ocorre de forma generalizada, não havendo uma orientação detalhada de como realizá-lo.

Diante tais observáveis nota-se que a rede paulista de educação, aponta uma preocupação com elementos essenciais para o atendimento de alunos imigrantes, no entanto não apresenta ferramentas efetivas para o desenvolvimento de um bom trabalho de acolhimento e inclusão para os professores que precisam junto

ao grupo gestor descobrir como adaptar o currículo e acolher o aluno respeitando seu idioma, sua cultura.

Tendo em vista o alto índice de imigrantes na cidade de São Paulo, seria cabível a oferta de um curso de idioma de espanhol, considerando os numerosos grupos latino-americanos que migram para esta metrópole, favorecendo que o professor possa respeitar o processo do aluno na aquisição da Língua Portuguesa. Sem essa instrumentalização, a comunicação é prejudicada e conseqüentemente a aprendizagem.

Considera-se que não basta formalizar a importância da acolhida aos imigrantes, assim, como os demais grupos étnicos que formam o Brasil é importante que o professor tenha subsídios para efetivar um bom trabalho com os alunos.

Referências

CAMPINAS. Fases e faces da migração em São Paulo / Rosana Baeninger. - Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp, 2012.

SANTOS, Glaucia Ribeiro dos; O papel da escola pública na formação de capital cultural de alunos de ensino médio da rede pública estadual de SP. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.

SÃO PAULO. Documento Orientador CGEB/NINC Estudantes Imigrantes: Acolhimento. São Paulo, SP. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019.

15. O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Claudia Lipovetsky Vivas de Resende

Introdução

O presente ensaio centra-se nos seguintes questionamentos: “Como o professor aprende sua profissão? Como se dá a aprendizagem na docência?” Antes de responder aos questionamentos feitos acima, deve-se tentar compreender o contexto atual da sociedade contemporânea em que o Professor se situa para, posteriormente, tentar responder como se realiza a aprendizagem do docente inserido em tal contexto.

Com o intuito de responder a tais questionamentos foi feita uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema “Formação de Professores”. O presente ensaio se baseia nos ensinamentos de Antônio Nóvoa, João Barroso, Schulman, Cochran-Smith, José Pacheco além de se basear em um relatório da Fundação Carlos Chagas sobre formação de professores e, por fim, em uma dissertação de Jéssica Regina da Mota que trata dos casos de ensino.

Há que se dizer que qualquer questionamento a ser respondido deve levar em consideração a questão do tempo. Como é o tempo presente em que vivemos e como isso reverbera na aprendizagem e no desenvolvimento dos professores no Brasil?

O tempo presente do século XXI, desde o século XX com o movimento de eficiência social¹, está sendo sucumbido pelo chamado imediatismo, utilitarismo. A rápida obsolescência dos

¹ O movimento de Eficiência Social é “a administração universal da escola, a gestão científica do currículo e a formação técnica de professores” que resultou em um “paradigma técnico, burocrático e linear de todo o projeto de educação e formação a partir de quatro princípios: objetivos, conteúdos, atividade e avaliação”. (PACHECO, 2016).

produtos tecnológicos deixou de ser somente um aspecto da tecnologia passando a invadir outros universos como o universo da educação em que tudo tem que ser transformado de maneira rápida e, daí, surge a questão de se investir em Inovação no meio educacional através das reformas políticas educacionais. A sociedade atual encontra-se inserida em uma cultura de constante prestação de contas e avaliações com foco em resultados e zero preocupação com o processo do aprendizado do aluno(a). Onde está a educação que se preocupa mais em formar as pessoas como cidadãos que pensam a sociedade e trazem mudanças positivas de fato? A educação hodierna se tornou sinônimo de uma educação com foco somente na lógica de mercado. Houve um tempo em que o Estado controlava o cidadão, o que não era nada positivo. No entanto, agora, o viés mercadológico do Neoliberalismo controla o cidadão inclusive no universo educacional. Isso reverbera no trabalho docente à medida em que se secundariza o seu papel profissional de docente. É de suma importância firmar as bases de um conhecimento profissional docente de modo que o profissional docente não tenha um papel secundário na Educação e, sim, o papel principal tendo sua voz ouvida na sociedade de modo a gerar mudanças positivas no cenário global.

A partir desta primeira noção sobre o sistema educacional na sociedade contemporânea em razão, principalmente, da Globalização, parte-se para a tentativa de responder o tema central do presente ensaio que diz respeito à aprendizagem do docente. Como o profissional da docência aprende?

Fundamentação teórica

O campo da formação de professores basicamente, desde a segunda metade do século XIX, se reduz ao pensamento de que o centro da formação dos professores se concentra na prática, principalmente através de um estágio feito a professores mais experientes. O conhecimento é compreendido como algo externo ao Professor. Assim, este é o aplicador deste conhecimento e não

produtor dele. Essa visão tradicional tem sido contestada por teorias modernas como a Escola Nova que surgiu no século XX. A partir da década de 60, as tendências modernas da pedagogia tiveram uma maior influência no mundo como um todo e houve a chamada “universitarização da formação de professores” com a substituição das escolas normais por cursos universitários. As tendências modernas são marcadas por três eixos: professor reflexivo, professor pesquisador e abordagens autobiográficas.

O conceito do Professor reflexivo se refere ao trabalho de Donald Schon (1980) baseado na reinterpretação dos argumentos de John Dewey. O conceito do professor pesquisador possui presença nas décadas de 80 e 90 na formação de professores e pretende afastar o tecnicismo reforçando a ideia de que os professores produzem conhecimento próprio. Mas, ainda assim, as pesquisas neste sentido centram-se mais no mundo dos universitários. Já as histórias de vida dos professores valorizam sua identidade, experiências e trajetórias. Nóvoa (2022) constata, nessas tendências modernas da pedagogia, a existência de uma desvalorização sobre a própria reflexão dos professores sobre seus próprios trabalhos. Enquanto as tendências tradicionais enxergam os professores como mediadores ou aplicadores de conhecimentos externos, as tendências modernas reconhecem os professores como produtores de conhecimento, mas, não conseguem colocar isso de forma consistente no dia a dia escolar.

Nóvoa (2022) aponta que isso acontece em razão de três ausências apontadas aqui como os problemas da profissão docente. São elas:: desatenção às dimensões institucionais; depreciação de questões profissionais (“fragilidade dos debates sobre a profissão e a profissionalização docente”) pois, existe uma difusão de textos que colocam em dúvida a docência como profissão e a formação de professores como formação profissional ao passo que ninguém duvida acerca da importância da colaboração docente como lugar de produção de um conhecimento próprio profissional docente; a omissão dos referenciais públicos é a terceira ausência apontada pelo autor querendo dizer que os professores não são procurados

para exercer o debate público capaz de construir um espaço público da educação. Segundo Nóvoa:

Precisamos de dinâmicas de transformação profunda da formação de professores, tendo como ponto central a produção e consolidação do conhecimento profissional docente. Para isso, é indispensável olhar com mais atenção para as dimensões institucionais, profissionais e públicas. (NÓVOA, 2022, p.08).

Dessa forma, Antônio Nóvoa chama atenção para a necessidade de ser constituído um conhecimento que seja contingente, coletivo e público. Contingente porque se trata de um conhecimento desenvolvido na ação docente (no seu interior). Isso denota a imprevisibilidade como um aspecto central no trabalho pedagógico, uma vez que o professor precisa oferecer respostas e precisa decidir a cada situação nova com a qual ele enfrenta em sala de aula. Além disso, tal conhecimento está em constante reconstrução e não pode ser transplantado para outras situações pois, ele é singular.

Nóvoa cita Dewey ao dizer: “(...) a realidade final da ciência educacional não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde é ensinada, mas nas mentes daqueles que estão envolvidos na execução das atividades educacionais” (Dewey, 1929).

A partir da citação feita acima, nota-se que o conhecimento profissional docente está além da prática de sala de aula. Trata-se de um tipo de conhecimento difícil de ser transformado em código (nem é este o objetivo aqui) e que não pode ser generalizado. É coletivo porque se trata de um conhecimento partilhado, feito em colaboração com outros colegas (em regime de co-construção). Segundo Nóvoa (2022) deve haver a valorização dos diálogos e encontros profissionais que proporcionam a cooperação e colaboração formando as comunidades de aprendizagem, de conhecimento. É público porque se trata de um conhecimento que se projeta para fora da seara profissional, conhecimento que se encontra na sociedade. Além disso, pressupõe a escrita e a

publicação. Segundo Nóvoa (2022), contingente, coletivo e público são características do chamado “conhecimento profissional docente”. Finalmente, o que Nóvoa (2022) chama de “complexos de formação de professores” devem proporcionar a participação pública dos professores através da valorização da publicação das ideias, experiências e reflexões deles. É importante se atentar para todos esses aspectos quando se pensa em formação de professores.

Em outra perspectiva, é importante compreender que a formação inicial docente (três primeiros anos de profissão) passa por dois pontos importantes. O primeiro deles é o chamado “choque de transição”, uma vez que o professor se depara com situações nunca vividas antes como aluno em formação. E o segundo ponto é o chamado “choque cultural”. Estes termos são cunhados e explicados por dois estudiosos: Tardiff e Raymond (2002). Segundo eles, existe, inicialmente, a fase de exploração caracterizada por ações de tentativa e erro do professor. Essa fase pode determinar a continuidade ou não no exercício do ofício, uma vez que pode ser emocionante ou decepcionante. Vale dizer que a instituição para a qual o professor trabalha determina ou não as limitações da profissão e este é outro fator que pode contribuir para a continuidade ou não na profissão. Existe um aspecto muito importante que, por muitas vezes não é dito, mas que contribui bastante para a formação como um todo do profissional docente, que é a rede de colaboração existente nas instituições passando desde os dirigentes da instituição até o corpo docente. Voltando às fases da formação inicial do docente, a segunda fase é a chamada “fase de estabilização e consolidação”, fase crucial para que o profissional docente compreenda melhor suas ações, suas demandas passando a ter mais segurança de forma a buscar mais conhecimento profissional.

Os desafios iniciais da docência passam pelo baixo domínio do conteúdo, prática de planejamento, avaliação, gestão de sala de aula em termos de domínio interrelacional com os alunos de forma a ser eficaz no atendimento das necessidades desses alunos, a falta de apoio da própria escola ou instituição, alta valorização do saber

prático e demandas equivalentes ao professor mais experiente. Todos estes desafios são listados por Almeida et al (2020) bem como por Marcelo (1999).

Bernadete Gatti (2009) aponta a questão da qualidade da formação inicial fazendo uma denúncia em relação a dois itens de suma importância: à inexistência de conhecimentos direcionados ao professor iniciante em relação à função por ele a ser desempenhada bem como à ausência de junção de teoria e prática. Faltam, pois, um currículo mais direcionado às necessidades deste docente e mais experiência da prática unida à teoria. Obviamente para que isso possa acontecer, deve-se conhecer, em primeiro lugar, as necessidades da formação deste professor. Tais necessidades variam de acordo com o contexto cultural de cada sociedade e tempo vivido.

Voltando à Tardiff e Raymond (2002), o desenvolvimento dos saberes por parte dos professores ocorre, portanto, com o passar do tempo, independentemente de haver ou não o acolhimento inicial. A potencialização do conhecimento se dá através das experiências e a relação com outros saberes.

A profissão do docente ainda é uma profissão muito solitária na grande maioria dos casos. A realidade da maior parte dos docentes é uma realidade em que o professor tropeça em seus dilemas sozinho e o interessante seria sempre haver uma rede de apoio colaborativa para dar sustentação emocional e profissional a este professor iniciante em toda a sua trajetória no ofício.

Segundo Cochran-Smith (2009), o desenvolvimento da aprendizagem dos Professores deve, necessariamente, passar pelas chamadas “comunidades investigativas” que são formadas pelo trabalho colaborativo entre os docentes em comunidades locais no sentido de “transformar disciplinas e o currículo, examinar criticamente os conteúdos e as avaliações bem como atuar como leitores críticos e conscientes consumidores de materiais e programas, além de desenvolver abordagens válidas para identificar e interpretar uma série de resultados educacionais significantes” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009). A partir disso,

tais docentes desenvolvem o que as autoras chamam de “postura investigativa” tendo como base quatro aspectos. São eles:

- 1) Concepção do conhecimento local em contextos globais;
- 2) Visão ampliada da prática;
- 3) Comunidades investigativas como meio ou mecanismo primário para adotar uma teoria da ação
- 4) Justiça social

Maria do Céu Roldão (2017) aponta para a necessidade de o professor oferecer um ensino ativo que se preocupa e se compromete com o desenvolvimento dos alunos. Além disso, segundo ela, a profissionalização docente passa por dois processos sociais: a escola institucionalizada como organização pública e o currículo que confere legitimação no plano social bem como o docente visto como profissional possuidor de saberes específicos em relação ao ato de ensinar.

Corroborado a tudo o que já foi exposto aqui, é importante salientar a importância da construção do saber profissional docente que é o sustentáculo da própria profissão docente. Há muito que dizem que tal saber se constitui na prática. No entanto, deve-se ter discernimento para compreender que o saber profissional docente não se encontra somente na prática do exercício docente (prática pela prática). Tal saber encontra-se muito além de somente prática. A partir disso, podemos entender que o conhecimento docente possui uma base, segundo Schulman (2014).

Mizukami traz o conceito do que seria essa base de conhecimento:

A base de conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado. (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Segundo Schulman (2014), existe uma base de conhecimento docente com as seguintes categorias:

- Conhecimento do conteúdo: o professor deve ter um conhecimento profundo acerca dos conteúdos que irá ministrar e, mais que isso, ele deve saber como ajudar seus alunos a compreender a matéria;

- Conhecimento pedagógico geral: estratégias a serem utilizadas pelo professor de forma a facilitar o aprendizado dos alunos, organização de sala de aula e disponibilização de recursos;

- Conhecimento do currículo: materiais e programas da Instituição a que o docente exerce sua profissão;

- Conhecimento pedagógico do conteúdo: união entre o saber teórico e a forma pela qual os alunos irão se desenvolver nos contextos social, cultural e escolar em que eles se encontram;

- Conhecimento dos alunos (isso pressupõe suas características) e do contexto educacional;

- Conhecimento dos propósitos e valores da Educação (base histórica e filosófica).

Além das categorias da base de conhecimento apontadas por acima, Tardiff (2012) aponta os saberes utilizados na prática do ofício da docência além das fontes e a forma pela qual tais saberes são agregados à prática. Todos estes saberes são formados por experiências da vida pessoal desde a infância até a vida adulta no que tange aos momentos familiares e na escolarização. Nas palavras de Tardiff (2012): “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Segundo este mesmo autor: “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2012). Ele aponta a importância de momentos de reflexão coletiva na atuação do ofício docente. Torna-se importante apontar a importância da cultura escolar tão presente em cada Ser Humano. Sabe-se que cada pessoa carrega consigo suas

memórias da época escolar que passa pelos professores que se teve na escola, pela cultura da própria instituição escolar e pela própria experiência como aluno. Isso tudo é um dos saberes adquiridos pelos sujeitos que são hoje professores.

João Barroso (1995) traz algumas elucidações relevantes acerca do que seja a Cultura Escolar sob a visão de três teóricos: Dominique Julia, André Chervel e Antônio Vinão.

Segundo Barroso:

O conceito de cultura escolar tem sido utilizado para pôr em evidência a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional de crianças e jovens". Ao trazer três diferentes perspectivas acerca do significado de "cultura escolar", Barroso (pretende alargar o sentido acima relacionando a cultura escolar com a cultura da própria instituição escolar.

E continua:

De um modo esquemático, podemos dizer que é possível identificar três tipos de abordagens:

Numa perspectiva funcionalista, a "cultura escolar" é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

Numa perspectiva estruturalista, a "cultura escolar" é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização de suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc.

Finalmente, numa perspectiva interacionista, a "cultura escolar" é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a "cultura" produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. (BARROSO, 1995, p. 02)

Vale dizer que o terceiro conceito de Cultura Escolar é o que será relevante para compreender este trabalho e é aquele ao qual se deve considerar, tendo em vista que o professor constrói seus saberes numa perspectiva de cultura escolar estruturada no interacionismo entre Professores, normas e estruturas. Essa terceira abordagem diz respeito a esta interação que é construída no interior de cada Escola, sendo esta, pois, capaz de construir sua própria cultura escolar. Assim, a Cultura Escolar, além de estar incorporada em cada um dos Professores como um saber pessoal, é, também, conforme a perspectiva interacionista, um saber produzido na Escola em que ele é Professor em razão da interação entre professores, as normas e a estrutura da escola. Trata-se, pois, de um saber a ser levado em consideração quando o assunto for formação de professores. A questão da cultura organizacional também será abordada por Schulman quando ele aborda as fontes dos saberes profissionais. Segundo Schulman (2014), as fontes dos saberes profissionais são:

- Formação acadêmica nas áreas de conhecimento;
- Estruturas e Materiais do processo educacional da Instituição;
- Pesquisa sobre escolarização;
- Sabedoria que deriva da própria prática.

Todo professor deve dominar muito bem o conteúdo a ser ministrado além de saber como este conteúdo será ministrado. Isso nada mais é que a formação acadêmica citada por Schulman (2014). É papel, pois, do professor entender a maneira como o aluno aprende. O segundo item são verdadeiras fontes de conhecimento, tendo em vista que as escolas possuem estruturas *sui generis* com os próprios currículos e avaliações. A organização possui uma cultura própria e isso deve ser levado em consideração. O que Schulman (2014) chama de pesquisa sobre escolarização é o próprio conhecimento extraído da literatura acadêmica como conhecimento de pesquisa e estratégias eficazes ao ensino. Em relação a este aspecto, é importante citar uma pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas (revisão de literatura) no ano de 2000

sobre a contribuição de iniciativas de formação continuada de docentes cujo intuito era melhorar o trabalho docente mostrando evidências de experiências eficazes de professores. O relatório dessa pesquisa foi importante porque pretendeu reafirmar qual é o papel do Professor no mundo atual dominado pela tecnologia com seus avanços e chamou a atenção para o saber próprio que o professor possui. Tal saber se caracteriza em um saber que “alia conhecimento e conteúdos junto à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diversificados”. Tal revisão de literatura tentou responder a duas perguntas, quais sejam: “Quais as características comuns de iniciativas de formação continuada que apresentam evidências de eficácia? Como se entende que essas características contribuem para a eficácia das iniciativas?”. Foram encontradas as seguintes características comuns: Foco no conhecimento do conteúdo; Métodos de aprendizagem ativa; Participação Coletiva; Duração prolongada e Coerência com outras atividades de aprendizagem.

O último item citado por Schulman (2014) é a chamada “sabedoria da prática”. Trata-se da reflexão da prática de professores levando em consideração as transformações ocorridas através das experiências docentes. Tardif (2012) menciona que os saberes da experiência são os saberes próprios no interior das ações docentes (de acordo com as situações experienciadas), criados, pois, a partir da prática hodierna dos professores em colaboração com os agentes que interagem com os professores. Esses agentes que interagem com os professores são os alunos.

Há que se dizer que durante a ação docente e, de forma não linear e constante, organiza-se um processo de ação e raciocínio pedagógico no desenvolvimento profissional que se constituem de: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões. Estes formam o chamado “Processo de Raciocínio Pedagógico”. Primeiramente, o Professor precisa ter a compreensão do conteúdo da disciplina e dos propósitos educacionais e precisa fazer a transposição didática fazendo, antes, a preparação constituída por interpretação e análise crítica dos

materiais seguida da elaboração de materiais sobre o conteúdo com a seleção das abordagens do processo de ensino-aprendizagem para depois adaptar os conteúdos às necessidades e características dos alunos. Em razão disso, torna-se crucial ao professor conhecer bem seus alunos e suas necessidades. Já a instrução se refere à observação do professor em sala de aula em relação a vários fatores: gestão de sala de aula, formas de relacionamento com os alunos (individualmente e coletivamente), questionamentos, explicações, humor, disciplina, ensino por descoberta ou por investigação, coordenação das atividades relacionadas à aprendizagem. A avaliação ocorre durante e depois da instrução tanto formalmente quanto informalmente. A reflexão revela o processo reflexivo do professor sobre a sua ação pedagógica e a nova compreensão ocorre como última etapa do processo, uma vez que ela é agregada por novos propósitos, e novos conhecimentos desenvolvidos a partir da atividade dos processos de ensinar e aprender.

Vale dizer que Schulman (2014) advogou a tese a respeito da importância dos casos de ensino e métodos de caso como algo essencial na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos docentes. Segundo o referido autor citado por Mizukami (2004):

Ensino e aprendizagem com casos não é uma pedagogia fácil. Aprendizizes ativos são muito mais diretos e assertivos do que os passivos. Eles são menos previsíveis do que seus companheiros mais passivos ao investigarem suas opções, ao explorarem interpretações alternativas ou ao desafiarem visões que prevalecem. Considerando que casos encorajam conexões entre experiência pessoal e aquelas vicariamente vividas por meio de narrativas, as direções nas quais as discussões podem desenvolver são mais difíceis de serem antecipadas, complicando, pois, a pedagogia. Finalmente, o modo de instrução colaborativo, mais uma vez reduz a autoridade do professor e oferece peso crescente às iniciativas dos alunos. (Shulman, 1996, p.211)

A solução para problemas como a necessidade de se construir pontes entre teoria e prática bem como problema com aprendizagem encontra a resposta nos casos de ensino como parte da formação de professores desde que haja uma colaboração, uma cultura de apoio ao professor.

Conclusão

Com as crescentes demandas da globalização na atualidade em relação ao Professor no sentido de que ele precisa estar constantemente inovando o seu ensino e, a partir do momento em que se estuda como o Professor desenvolve sua própria aprendizagem, fica evidente a importância de se firmar uma base de conhecimento profissional sólida conforme propõe Shulman (2014). Isso porque a capacidade de inovação do professor possui uma maior relação com o seu modo de ensinar em sala de aula do que com os meios tecnológicos a serem por ele utilizados. Inovação no meio educacional possui intrínseca relação com a formação do professor. Eis a razão pela qual o tema da Formação de Professores é atual e precisa ser sempre levado em consideração a questão do fortalecimento da base de conhecimento dos Professores abordada, principalmente por autores como Shulman (2014) e Nóvoa (2022).

Dessa forma, a identidade profissional dos professores não pode ser reduzida à identidade de “facilitador, mediador, tutor...” porque essa redução depreda o coração da profissionalidade docente. Nóvoa (2022) aponta ainda algumas consequências sobre a posição dele acerca da importância de fortalecer o conhecimento profissional docente. São elas: consequências institucionais, profissionais e públicas. Em outras palavras, isso significa que é importante que as Universidades e as escolas se unam de forma igual, sem hierarquia, com igual capacidade de participação e decisão para realizar de forma contínua e, não pontual, a formação de professores. Não se trata de fazer uma receita de bolo igual para ser aplicável a todos, mas, sim, de uma formação peculiar para cada região que abarque as necessidades de cada região desde que seja feita de forma conjunta entre Universidades, escolas e governos estaduais e municipais. Ao mesmo tempo, essa produção de conhecimento profissional só deve existir através de reflexão coletiva por se tratar de um conhecimento complexo com a existência de vivências, interações, socialização, intercâmbio de cultura e de “ethos” profissional de forma que a formação docente

seja uma constante na vida dos professores (desde a fase inicial até a fase de formação contínua).

O que corrobora para a inovação no ensino é a habilidade que o Professor possui de perceber como seus alunos aprendem e adaptar o ensino às necessidades deles por meio de um ensino flexível. Outra inovação no ensino é o professor saber conduzir a turma de modo que os alunos possam aprender com os colegas como se o professor fosse o maestro de uma grande orquestra. Assim, poderá se vislumbrar a possibilidade de a Educação cumprir o seu verdadeiro papel, qual seja: formar cidadãos como seres pensantes e, não como seres só preocupados em ganhar dinheiro.

Referências

BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola.** Revista Unesp, 1995.

CANDAU, Vera Mara. **A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância.**

DARLING-HAMMOND, Linda et al. **Como os professores aprendem e se desenvolvem.** 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** São Paulo, 2017.

GATTI, B. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** Revista Brasileira de Formação de Professores, Cristalina, GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman**. Santa Maria. V.29. n.2, p.33-49, 2004. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revista

MOTA, Jéssica Regina da. **Potencial Reflexivo de casos de ensino no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes**. Dissertação : Universidade de Taubaté, 2022.

NÓVOA, Antônio. **A modernização das universidades: Memórias contra o tempo**. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15076>. Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/> . 2019.

NÓVOA, Antônio. **Conhecimento Profissional Docente e formação de professores**, Revista Brasileira de Educação, 2022.

PACHECO, José Augusto. **Inovar para mudar a escola**. Porto Editora: São Paulo, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco**. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4367>. Caderno de pesquisa, v.47 n.166 p.1134-1149 out./dez. 2017.

SCHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4 n.2 p.196-229, dez. 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

- Adolescência – 67; 68; 69; 70; 71; 73; 74; 76; 79; 98
- Alfabetização – 41; 42; 43; 45; 48; 50; 55; 62; 107; 109; 110; 118; 119;
120; 121; 239; 275; 278
- Conhecimento pedagógico do conteúdo – 126; 128; 129; 169. 181;
322
- Currículo local – 28; 29; 30
- Currículo Paulista – 108; 121; 299; 300; 306; 307; 308; 309; 310; 311;
312; 313; 314
- Desenvolvimento profissional – 57; 58; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 130; 131;
138; 257; 258; 325; 326; 329
- Direitos Humanos – 67; 70; 81; 82; 87; 89; 91; 101; 103
- Diversidade cultural – 13; 50; 299
- Educação fundamental - 297
- Ensino médio – 41; 51; 93; 171; 177; 217; 231; 235; 236; 237; 299; 300;
302; 306; 307; 311; 313; 314
- Formação de professores – 29; 47; 48; 50; 51; 54; 57; 59; 60; 61; 63; 64;
65; 66; 124; 125; 132; 133; 134; 167; 168; 178; 180; 181; 183; 253;
261; 315; 317; 318; 319; 324; 326; 327
- Juventudes – 67; 70; 75; 76; 77; 78; 80; 82; 89; 90; 91; 92; 93; 94; 95; 96;
97; 98; 103; 234; 236; 306
- Literatura infantil – 265; 266; 267; 268; 269; 270; 271; 275; 276; 277;
279; 280; 281; 283; 284; 293; 294; 295; 296; 297; 298
- Memória – 139; 149; 219; 222; 223; 226; 278; 323; 329

Pedagogia social – 13; 14; 15; 22; 24; 102; 104

Pensamento científico – 33; 34; 40; 41; 42; 43; 46; 51; 52; 53

Políticas públicas – 27; 67; 68; 70; 79; 82; 85; 88; 89; 94; 95; 98; 100;
104; 140; 147; 169; 174; 175; 181; 232; 328

Sequência didática – 107; 109; 111; 113; 119; 120; 133

TPACK – 123; 124; 129; 130; 131; 132; 133; 134; 135; 136; 137

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alexandre Henrique Moraes de Almeida

Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura / UPM.
Mestre em Educação, Arte e História da Cultura / UPM.
Licenciatura em Ciências Biológicas. Especialização Gestão Escolar
e professor de Educação Básica e Gestor escolar.

<https://lattes.cnpq.br/6244664852598012>

ahalmeida@gmail.com

Amanda Nicolaidis Nunes

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade
Presbiteriana Mackenzie, pós-graduada na mesma instituição em
Psicopedagogia e Pedagoga. Possui experiência como professora
de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,
produtora de material didático. Trabalha como professora do
Ensino Fundamental pelo Colégio Presbiteriano Mackenzie
Tamboré, tem como área de interesse a formação de professores.

<http://lattes.cnpq.br/7259582793482148>

nicolaidisamanda@gmail.com

Ana Cristina Amaia Batista Mendes de Souza

Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade
Presbiteriana Mackenzie. Pedagoga, com especialização em Gestão
de Projetos Culturais, Docência no Ensino Superior, Planejamento
e Marketing Turístico, e em Processos de Escutas Antropológicas
de Infâncias. Desenvolve e avalia projetos educativos e culturais
com foco nos direitos das crianças, adolescentes e jovens. Atua no
Sesc São Paulo desde 1995, e atualmente como Assistente Técnica
no Núcleo de Infâncias e Juventudes - Gerência de Estudos e
Programas Sociais, no Sesc São Paulo.

<http://lattes.cnpq.br/7196714877497010>

cristidesouza@gmail.com

Anfíbio Zacaria Huo

Doutorando e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, possui licenciatura em Administração e Gestão da Educação com habilitação em Supervisão Educacional pela Universidade Púnguè. É membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Social (GEPEEPS) e Africanidades (GEPA) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

<https://lattes.cnpq.br/8214849521360449>

anfibiouo3@gmail.com

Aryanne de Oliveira Santos

Possui licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco- FAESF.

<http://lattes.cnpq.br/1757482080196657>

aos1@faesf.com.br

Claudia Lipovetsky Vivas de Resende

Advogada e Professora. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura- Universidade Presbiteriana Mackenzie

<http://lattes.cnpq.br/1542741623513383>

claudialvresende@gmail.com

Elissa Fontes Soares Lopes

Pedagoga há 10 anos no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Especialização em Docência no Ensino Superior. Artista visual. Licencianda em Artes. Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura / UPM.

elissaf@ifsp.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/5846674731412945>

Erliene dos Santos Sousa

Possui graduação em Letras e Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, Pós graduada em Gramática, Produção e Revisão Textual pela Faculdade Evangélica do Maranhão, Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade

Estadual do Maranhão. Tutora de Especialização em Educação Especial - UEMANET/UEMA.

<http://lattes.cnpq.br/2479066752957795>

sousaerlienedossantos7@gmail.com

Fernando Rafael Chongo

Doutorado em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar no Departamento de Psicologia e Pedagogia, na Faculdade de Educação, Universidade Púnguè, Moçambique;

<http://lattes.cnpq.br/4551383939579128>

fernandochongo@yahoo.com

Gilberto Sousa Silva

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Licenciado em História e Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco. Docente na Faculdade de Educação São Francisco- FAESF. Foi Bolsista da Universidade Aberta do Brasil - UAB /CAPES/MEC Professor Formador I - Orientador de TCC UEMANET/UEMA.

<http://lattes.cnpq.br/3757664259537063>

gilberto.sousa.060994@gmail.com

Glaucia Ribeiro dos Santos

Possui graduação em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2000), graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2018) e mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2023). Atualmente é professora de Sociologia na Rede Municipal de São Caetano do Sul e na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

<https://lattes.cnpq.br/2544946156126559>

glau-cia.r@hotmail.com

Graziella Nalin de Souza

Pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especializada em Neurociências aplicada à Educação e em Teologia Sistemática, cursando pós-graduação em Teologia Bíblica. Atualmente é professora da Educação Básica no Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré. Participação em projeto de pesquisa pelo Mack Pesquisa sobre a infância e o protagonismo infantil.

<http://lattes.cnpq.br/4023545310315332>

granalin@gmail.com

Jeferson Luz Bona

Possui graduação em Administração de Empresas pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (São Roque), graduação em Teologia, pelo Seminário Presbiteriana do Sul (Campinas). Possui pós-graduação na Docência do Ensino Superior e MBA em Recursos Humanos (UNIP). É mestre e doutorando em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

ID Lattes: 7508882816576827

E-mail: revjef@gmail.com

João Clemente de Souza Neto

Pós-doutorado em Sociologia Clínica e Professor no programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pedagogia Social da USP e do Grupo de Pedagogia Social da UPM, do Instituto Catequético Secular São José, da Associação Civil Gaudium et Spes e da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo, SP.

<https://lattes.cnpq.br/3200985522734291>

clemente@uol.com.br.

João Francisco de Carvalho Choé

Doutorando em Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica de Maputo e docente da Faculdade de Educação, Universidade Púngue.

<https://orcid.org/0000-0001-8497-9794>

jcarvalhochoe@gmail.com

Julia Colácio Moreira

Graduanda no curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Atualmente, é pesquisadora pelo CNPQ na modalidade Iniciação Científica (IC), participa do Grupo de Pesquisa de Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tem experiência de com adaptação material e currículo para crianças dentro do Transtorno do neurodesenvolvimento e como Acompanhante Terapêutica (AT) Escolar e Domiciliar de crianças com TEA.

<https://lattes.cnpq.br/2119189574470417>

Juliacolaciomoreira@gmail.com

Lucia Helena P. Bettini

Doutora em Direito do Estado na subárea Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2009); Mestre em Direito do Estado na subárea Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP(2004); Professora da Graduação e Pós-graduação stricto sensu na Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS; Professora do Programa de Pós-Graduação lato e stricto sensu na Instituição Toledo de Ensino – ITE – Bauru; Sócio membro do IBDC – Instituto Brasileiro de Direito Constitucional; Advogada em São Paulo.

<http://lattes.cnpq.br/3473315770826280>

Luís Gustavo Souza de Oliveira

Doutorando e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, possui licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É membro do “Grupo de Estudos em Formação de Educadores e Políticas Públicas” e do

“Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade” (GEICS).

<http://lattes.cnpq.br/6692830061361362>

luisgsdeoliveira@gmail.com

Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Org.)

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Capes) e doutorado em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Cnpq). Tem especialização em Didática – Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha (DAAD). É professora titular pela Universidade Federal de São Carlos e desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Santa Clara University, Califórnia, Estados Unidos (Fapesp). Atualmente é professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Educação, Filosofia e Teologia - CEFT) atuando junto às licenciaturas e ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

<http://lattes.cnpq.br/2121396261196481>

gramizuka@uol.com.br

Maria de Fátima Ramos de Andrade (Org.)

Possui pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas, doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo e graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua em cursos de graduação e pós-graduação em Educação. Integra a Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente (REPED). Membro associada do World Education Research Association (Wera). Atualmente é professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Educação, Filosofia e Teologia - CEFT) atuando junto às licenciaturas e ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

<http://lattes.cnpq.br/2272192785424412>
maria.andrade@mackenzie.br

Maria Elisa Pereira Lopes

Doutoranda em Educação Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM; Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (2005); Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae (1985); graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP (1982). Professora pesquisadora do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, desde 1993. Coordenadora a Universidade Aberta do Tempo Útil (UATU) da Universidade Presbiteriana Mackenzie e do Programa de Ressocialização de Pessoas do Sistema Prisional do Ensino Superior (PRIES).

<http://lattes.cnpq.br/5579388143297014>
mariaelisa.lopes@mackenzie.br

Maria Natanaely da Silva

Possui licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco- FAESF.

<http://lattes.cnpq.br/1220332931003102>
mns1@faesf.com.br

Rogério Filipe Mário

Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP/Brasil. Membro do Grupo de pesquisa Formação de Educadores e Políticas Públicas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – Brasil. Membro de Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade na Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP/Brasil. Membro da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa. Membro da Universidade Púnguè - Moçambique.

<https://lattes.cnpq.br/4431315888946284>
rofima2014@yahoo.com.br

Rosana Maria Pires Barbatto Schwartz

Doutora em História Social na subárea da História Cultural – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC- SP (2007); Mestre em Educação, Arte e História da Cultura na subárea dos Direitos das Mulheres pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM (2001); Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. Desenvolve pesquisas nas áreas da História, Direitos Humanos e Cidades.
<http://lattes.cnpq.br/8177502122038987>

Sângela Medeiros de Lima Carvalho

Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário do Maranhão - CEUMA. Diretora Acadêmica e Docente da Faculdade de Educação São Francisco – FAESF.
<http://lattes.cnpq.br/4266493231907828>
smlc@faesf.com.br

Taisa de Pádua Neves

Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Educação pelo programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. Especialista em Educação e Tecnologias, com habilitação em Design Instrucional, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bacharela e Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Atua como Designer Educacional na Editora Mackenzie do Instituto Presbiteriano Mackenzie.
<http://lattes.cnpq.br/2137472505456991>
tatapneves@gmail.com

Thatiana Francelino Guedes Pineda

Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Educação, especialização em Psicopedagogia Clínica, com Licenciatura em Pedagogia. Orientadora Pedagógica da Educação Infantil e 1º Ano, pelo Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré. Experiências na docência do ensino superior e ensino público na Educação Básica e Inclusão. Pesquisadora na área de Educação Infantil e formação docente.

<http://lattes.cnpq.br/3322255085289325>

th.pineda@gmail.com

Vera Lucia Cardoso Farinha

Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especializada em Arte, Educação e Cultura pela Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, ECA - USP, formada em Psicologia pela Universidade Paulista-UNIP, educadora no Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

<http://lattes.cnpq.br/4800349016840430>

verafarinha@terra.com.br

Vitor Rafael Cavalcanti Máximo

Possui graduação em Matemática pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018), graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2022) e mestrando em Educação Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é técnico de laboratório da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática no ensino aprendizagem na educação básica.

<http://lattes.cnpq.br/0893309766092017>

v_rcm@hotmail.com

Neste livro, os autores buscam compreender o cenário social, político e econômico e a própria dinâmica da vida e da educação, no sentido de influenciar a construção de um mundo mais humano. Nele, apresentamos pesquisas colaborativas entre educadores e educandos, entre pesquisadores e educandos, entre comunidades de pesquisa e entre instituições nacionais e internacionais.

