

Organizadores

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Educação Básica
Ação-reflexão-ação
Formação
Pedagogia histórico-crítica
de professores
Desafios docentes
Formação profissional
Gestão escolar
Práxis
Escola Pública
PPeD
LDB
Relato de experiência
Tecnologias digitais
Formação continuada
Inclusão
Gamificação
Interdisciplinaridade
LDB
Metodologias ativas
Inclusão
Pedagogia histórico-crítica
Desafios docentes
Prática profissional

Vol. 1

TEORIAS PEDAGÓGICAS E AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Volume I

**VANESSA CAMPOS MARIANO RUCKSTADTER
FLÁVIO MASSAMI MARTINS RUCKSTADTER
SIDERLY DO CARMO DAHLE DE ALMEIDA
(ORGANIZADORES)**

**TEORIAS PEDAGÓGICAS E AÇÃO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Volume I


Pedro & João
editores

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.

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter; Flávio Massami Martins Ruckstadter; Siderly do Carmo Dahle de Almeida [Orgs.]

Teorias pedagógicas e ação docente na educação básica. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 313p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0375-1 [Impresso]
978-65-265-0376-8 [Digital]**

1. Teorias pedagógicas. 2. Ação docente. 3. Educação básica. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico 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).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
TEORIAS PEDAGÓGICAS E AÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES EM ÂMBITO <i>STRICTO SENSU</i> Luana Priscila Wunsch	
APRESENTAÇÃO	17
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter Flávio Massami Martins Ruckstadter Siderly do Carmo Dahle de Almeida	
CAPÍTULO I	19
VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM AS TEORIAS PEDAGÓGICAS: UM RELATO A PARTIR DA AÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL Janice Zilio Martins Pedroso Vanessa Campos Mariano Ruckstadter	
CAPÍTULO II	41
AÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA Ederson da Paixão Patrícia Cristina de Oliveira Duarte	
CAPÍTULO III	57
O PROGRAMA TRILHAS URBANAS COMO METODOLOGIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Rafael Vinicius Ferreira Santos Jorge Sobral da Silva Maia	

CAPÍTULO IV	73
A EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS E SEU IMPACTO NA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PARA A AÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Michele Nunes Ferreira Hotsuta Roberta Ekuni	
CAPÍTULO V	89
USO DAS GEOTECNOLOGIAS NA MOBILIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: REFLEXÕES INICIAIS	
Debora de Lurdes Calderan Carla Holanda da Silva	
CAPÍTULO VI	107
TEORIAS PEDAGÓGICAS E AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Mariane Aparecida Coco Flávia Évelin Bandeira Lima Valério	
CAPÍTULO VII	117
DA INSIPIÊNCIA AO CONHECIMENTO: TEORIAS PEDAGÓGICAS E AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Viviane Leite Mateus Martins Romera Juliane Priscila Diniz Sachs	
CAPÍTULO VIII	129
TEORIAS PEDAGÓGICAS MÉTODO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: A GAMIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO	
Felipe Gustavo Consulin Resende George Francisco Santiago Martin Jonis Jecks Nervis	

CAPÍTULO IX CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE TEORIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Natália de Oliveira Diziró Jonis Jecks Nervis	143
CAPÍTULO X REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA: UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS Elisangela Aparecida Oliveira Silvestre Flávia Évelin Bandeira Lima Valério	157
CAPÍTULO XI INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL APÓS O ISOLAMENTO SOCIAL Osmara Aparecida de Souza Azevedo George Francisco Santiago Martin	169
CAPÍTULO XII TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA Vânia Antunes Domingues da Costa Vanessa Campos Mariano Ruckstadter	185
CAPÍTULO XIII AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS E AS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL Ana Carolina Dias Siderly do Carmo Dahle de Almeida Luiz Antonio de Oliveira	201

CAPÍTULO XIV	217
A ETNOMATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS POSSÍVEIS	
Karla Panichek George Francisco Santiago Martin Jonis Jecks Nervis	
CAPÍTULO XV	233
ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Renata Ferreira Silva Marisa Noda	
CAPÍTULO XVI	251
AS TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTRA- HEGEMÔNICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1970-1990)	
Sabrina da Silva Valle Meotti Flávio Massami Martins Ruckstadter	
CAPÍTULO XVII	267
RELATO DE EXPERIÊNCIA: IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS APRESENTADAS NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO	
Juliana Carolina de Andrade Krone Luís Ernesto Barnabé	
CAPÍTULO XVIII	279
AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	
João Marcelo Fernandes Ferreira Luiz Antonio de Oliveira Siderly do Carmo Dahle de Almeida	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	307

PREFÁCIO

TEORIAS PEDAGÓGICAS E AÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES EM ÂMBITO *STRICTO SENSU*

Luana Priscila Wunsch¹

Antes de mais, os meus sinceros agradecimentos aos docentes Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, Flávio Massami Martins Ruckstadter e Siderly Carmo Dahle de Almeida pelo convite em prefaciар uma obra que integra docentes e discentes, jovens e experientes pesquisadoras e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte Pioneiro.

É gratificante ver que, mesmo com tantas adversidades em nosso país, intensificadas pela falta de acesso aos direitos humanos básicos no pós-março de 2020, ainda temos atividades acadêmicas sendo compartilhadas, em busca da criação de redes em prol da qualidade da nossa área de atuação. Brilhante.

Sob esta perspectiva, o livro **Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica** faz lembrar Altet (2019) quando enfatizou a relevância que a pesquisa tem no desenvolvimento da significância nos progressos na inteligibilidade das práticas educacionais em dois sentidos: (i) ao mostrar como trabalhos da área podem ampliar quadros conceituais, objetos e modelos de pesquisa para tornar mais inteligíveis as práticas dentro e fora da

¹ Doutora em Educação (Universidade de Lisboa, validação brasileira pela Universidade Federal de Pelotas-RS, 2013), sob financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal); Mestre em Educação (Universidade de Lisboa, validação brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria-RS, 2009). Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado - Profissional: Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) da UNINTER.

sala de aula, em coletivos e nas suas inter-relações; (ii) ao destacar como a combinação das contribuições para a profissão e para a formação de professores contribuindo para o processo de profissionalização e de formação.

Com destaque para relatos de experiências, vê-se que a junção dos 18 capítulos apresentados é um tratado de concretização da dupla função da docência: - científica e de impacto social.

O primeiro capítulo, “Relato de Experiência: Vivências e Experiências com as Teorias Pedagógicas”, de autoria de Janice Zilio Martins Pedroso e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, enfatiza que o objetivo fundamental da educação é a emancipação humana e o docente tem papel essencial nesse processo de socialização do conhecimento e reconstrução da teoria a partir da prática. O profissional que atua com educação deve ter sensibilidade e competência para enfrentar situações e dificuldades da vida profissional, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e uma escola democrática.

Já no segundo capítulo, “Ação e experiência docente na Educação Básica: articulações entre teoria e prática”, de autoria de Ederson da Paixão e Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, os autores iniciam o texto afirmando que educar é um ato político. Demostram que as teorias pedagógicas podem servir de alicerces para a superação da pouca abertura a estímulos que os estudantes têm em suas vivências formativas. Concluem ressaltando que a articulação entre teoria e prática possibilita uma melhor compreensão do papel da docência e suas dificuldades na atualidade. Relatam que educar envolve uma luta diária por valorização do papel social do professor.

O terceiro capítulo, dos pesquisadores Rafael Vinicius Ferreira Santos e Jorge Sobral da Silva Maia, traz o relato sobre o “Programa Trilhas Urbanas sob o olhar da Pedagogia Histórico-crítica na busca por uma metodologia que contribua na formação”, evidenciando características que potencializam uma práxis educativa emancipadora, de modo interdisciplinar, de um olhar humanizado para a formação de professores.

No quarto capítulo, “A educação baseada em evidências e seu impacto na relação entre teoria e prática para a ação docente: relato de experiência” as pesquisadoras Michele Nunes Ferreira Hotsuta e Roberta Ekuni relatam a conexão entre as teorias pedagógicas e sua prática docente, buscando pontuar o contato prévio com a base teórica e como impactaram suas reflexões no mestrado profissional.

Debora de Lurdes Calderan e Carla Holanda da Silva, apresentam o texto “Uso das geotecnologias na mobilização do raciocínio geográfico: reflexões iniciais”, no quinto capítulo, que tem por objetivo expor como as geotecnologias podem contribuir para a mobilização do raciocínio geográfico, por meio de um aprofundamento na revisão bibliográfica publicada por Calderan, Castro, Sena (2021).

No sexto capítulo, intitulado “Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica: relato de experiência”, as autoras Mariane Aparecida Coco e Flávia Evelin Bandeira Lima Valério evidenciam que a formação docente é essencial para os professores aprofundarem seus conhecimentos teóricos e tecem algumas reflexões que a teoria exerce sobre a ação docente no cotidiano escolar, no sentido de que sujeitos queremos formar? Que saberes queremos discutir? Que escola queremos? Que educação queremos priorizar? Que cultura queremos valorizar?

As autoras Viviane Leite Mateus Martins Romera e Juliane Priscila Diniz Sachs, no sétimo capítulo denominado “Da Insipiência ao Conhecimento: teorias pedagógicas e ação docente na Educação Básica”, abordam o processo de experiência e conhecimento por meio das teorias pedagógicas durante a formação docente, fundamentando as bases desde a Escola Nova até pesquisas atuais enquanto pressupostos de compreensão para superação da superficialidade e evocação da criticidade e autonomia sobretudo para o ensino no contexto educacional.

Por meio do texto “Teorias pedagógicas método de ação-reflexão-ação”, Felipe Gustavo Consulín Resende, George Francisco Santiago Martin e Jonis Jecks Nervis, no oitavo capítulo, narram como a utilização de teorias pode ajudar a personalizar a

formação inicial de cada futuro docente, inclusive na introdução de novas metodologias ativas. O autor destaca a utilização de gamificação para este processo.

A narrativa das pesquisadoras Natália de Oliveira Diziró e Jonis Jecks Nervis, exposta no nono capítulo “Contribuições dos Estudos sobre Teorias Pedagógicas para uma professora da Escola Pública: um relato de experiência”, é a descrição de como era o conhecimento sobre as teorias pedagógicas antes dos estudos e debates com os colegas em sala de aula, expondo um breve histórico e demonstrando as contribuições de um estudo mais aprofundado e crítico.

O décimo capítulo, de autoria de Elisângela Aparecida Oliveira Silvestre e Flávia Evelin Bandeira Lima Valério, intitulado “Reflexões de uma Professora: uma experiência na sala de recursos multifuncionais”, relata não existir um processo de ensino e de aprendizagem sem pedagogia, ainda que seja frequente se observar pedagogia sem reflexão pedagógica. A definição de “pedagogia” que as autoras propõe é a de que a pedagogia é a tecnologia do trabalho docente, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores.

Na sequência, o décimo primeiro capítulo “Interdisciplinaridade: possibilidades metodológicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental após o isolamento social”, trazido pela autora Osmara Aparecida de Souza Azevedo e George Francisco Santiago Martin, apresenta um breve relato sobre o ensino remoto emergencial, durante a pandemia, e seus vários desafios e preocupações, tendo como resposta ao segundo questionamento, a interdisciplinaridade lúdica, com a qual foi visível a participação colaborativa docente-discente.

Vânia Antunes Domingues da Costa e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, no décimo segundo texto apresentado com o título “Teorias e Práticas Pedagógicas na Educação Básica”, revelam que, para a docência, é preciso preparo, ter conhecimento científico e sensibilização sobre as relações humanas pois é o respeito ao humano que possibilita o diálogo entre as pessoas. Os

estudantes admiram os docentes que os tratam com respeito. Isso não significa que o docente deve ser omissivo, permissivo, ou esvaziar suas aulas de conhecimento científico, mas perceber que cada ser é único, que aprende de uma forma diferente e que precisa ter suas especificidades respeitadas, e não julgadas.

O décimo terceiro capítulo, “As teorias pós-críticas e as tendências contemporâneas da gestão escolar na Educação Infantil”, de Ana Carolina Dias, Siderly do Carmo Dahle de Almeida e Luiz Antônio de Oliveira, debruça-se sobre o seguinte questionamento: Quais as tendências contemporâneas de gestão escolar na Educação Infantil apresentadas e discutidas nos últimos cinco anos? Nesse sentido, observou-se que, com as transformações nos cenários educativos da Educação Infantil, surgem novas atribuições de trabalho para a gestão, sendo necessária a oferta de formações para que os gestores estejam preparados para enfrentar as novas demandas, obtendo bons resultados com ofertas de ensino de qualidade.

O décimo quarto capítulo, “A Etnomatemática e a Educação Inclusiva: diálogos pedagógicos possíveis”, dos pesquisadores Karla Panichek, George Francisco Santiago Martin e Jonis Jecks Nervis, analisa que a Etnomatemática se configura como uma excelente estratégia para docentes e gestores conscientes da importância em se oferecer um ensino de qualidade aos alunos, contribuindo para a transformação da realidade em que se encontram, incluindo-os em cada processo do ensino e favorecendo aprendizagens significativas a eles.

O décimo quinto capítulo de autoria de Renata Ferreira da Silva e Marisa Noda, “Análise da Legislação da Educação Infantil”, visa fazer um levantamento histórico da legislação da Educação Infantil a fim de entender o papel desta etapa da Educação Básica dentro do cenário atual. Ao realizar a pesquisa em torno das políticas públicas, as autoras enfatizam como foi concebida a educação infantil desde seu surgimento enquanto primeira etapa da Educação Básica. Para isso utilizaram o levantamento bibliográfico e documental para as leituras e pesquisas. Concluem

que a legislação acerca da regulação da educação infantil é recente e que, mesmo ganhando espaço em debates e legislações educacionais, ainda exige esforços para que de fato seja garantida e efetivada a toda população infantil.

“As teorias pedagógicas contra hegemônicas na história da educação brasileira (1970-1990)” é o décimo sexto capítulo, de autoria de Sabrina da Silva Valle Meotti e Flávio Massami Martins Ruckstadter, e expõe as teorias pedagógicas contra hegemônicas caracterizando-as sob a ótica das práticas educativas e em consonância com as características e demandas do período histórico em que foram forjadas. O objetivo do texto foi retomar brevemente esta caminhada histórica e de disseminar estas discussões ao leitor, em especial ao professor, contribuindo na sua luta pela emancipação e contra a submissão da educação da classe operária aos interesses burgueses.

O décimo sétimo capítulo, com o título de “Relato de experiência: importância das teorias pedagógicas apresentadas nas disciplinas do curso de graduação”, de autoria de Juliana Carolina de Andrade Krone e Luís Ernesto Barnabé, explana que o saber docente não é constituído apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Com isso, esclarece que a teoria é fundamental, pois ao nos apropriarmos de fundamentação teórica nos beneficiamos de distintos pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para entender os distintos contextos do cotidiano. A interação entre saberes leva ao desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

“As Tecnologias da Informação e Comunicação na educação: uma revisão integrativa”, o décimo oitavo capítulo, de João Marcelo Fernandes Ferreira, Luiz Antonio de Oliveira e Siderly do Carmo Dahle de Almeida, esclarece que é essencial a promoção de políticas públicas igualitárias, contribuindo com a aquisição, por parte das escolas, de equipamentos e materiais adequados e em número suficiente para atender professores e alunos. Além disso, é

necessário que haja qualificação do professor tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.

Por fim, é possível dizer que as narrativas disponibilizadas abordam as incertezas e as diversidades de ser professor(a) nos diferentes cenários escolares, e não somente neles, com exemplificações concretas de processos que vão além da relação teoria-prática, mas de desafios e oportunidades dinâmicas e multifacetadas.

BOA LEITURA.

APRESENTAÇÃO

Contemporaneamente, especialmente considerando o período pós-março de 2020, observamos uma preocupação com os rumos da pesquisa no campo da educação. Nesse contexto, os mestrados profissionais, que se voltam para a qualificação de profissionais em serviço e com foco no campo de atuação profissional, buscam investir em pesquisas que mantenham os olhares para a aplicabilidade de produtos que suas pesquisas geram. Em se tratando de programas *Stricto Sensu* na área da Educação, refletir acerca das teorias que sustentam este campo, se configura em atividade imprescindível na formação docente.

Esta coletânea, denominada “Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica – volume I”, foi organizada a partir do entusiasmo frente aos trabalhos desenvolvidos colaborativamente por pesquisadores docentes e discentes ao longo de um semestre de reflexões nas pesquisas e disciplinas ofertadas no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Os capítulos deste livro, são, portanto, um espelho destas reflexões, traduzidas em relatos de experiências, histórias de vida e pesquisas que se voltam para as teorias pedagógicas em sua articulação com as práticas docentes na Educação Básica.

Os textos aqui apresentados explicitam que as teorias pedagógicas são fundamentais tanto no processo de formação quanto no desenvolvimento do trabalho educativo, não devendo haver neutralidade na prática docente, que precisa incorporar conceitos e demais elementos que compõem as teorias no campo da educação, sendo premente buscarmos meios de aproximar a escrita e a leitura científica na/da/para a Educação Básica para que, deste modo, se promova o contato com a ciência e o estreitamento com as pesquisas desenvolvidas na Educação Superior.

É indiscutível que a formação docente é essencial para os professores aprofundarem seus conhecimentos teóricos, afinal, a teoria está fortemente presente na ação docente no cotidiano escolar. É premente, ainda, favorecer uma formação de alto nível, que oportunize a reflexão, a sensibilização a respeito das relações humanas, o diálogo entre todas as pessoas que estão envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem.

Verão de 2023.
Vanessa, Flávio e Siderly

CAPÍTULO I

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM AS TEORIAS PEDAGÓGICAS: UM RELATO A PARTIR DA AÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Janice Zilio Martins Pedroso
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Introdução

Este capítulo tem como objetivo relatar as experiências e vivências com as teorias pedagógicas no decorrer da vida profissional de uma das autoras². Para tanto, apresenta inicialmente uma contextualização das teorias no Brasil e sua relação na ação docente a partir da análise dos artigos discutidos na disciplina Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Norte do Paraná. Concomitante, relata como as teorias pedagógicas foram apresentadas no decorrer da formação inicial e na vida profissional.

Na sequência, apresenta centralmente as teorias pedagógicas analisadas na obra "Escola e Democracia" de Dermeval Saviani (2018), dialogando com as contribuições de outros autores da área de Didática e que discutem a formação de professores, tais como Libâneo (2011), Lüdke (2014) e Tardif (2014). Finaliza com dois relatos de experiência nas Escolas Técnicas Estaduais (Etec's) Prof. Pedro Leme Brisola Sobrinho e Orlando Quagliato, nos municípios de Ipaussu e Santa Cruz do Rio Pardo, respectivamente, estado de São Paulo, unidades do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. O primeiro é o relato de uma prática desenvolvida no ano de 2012 na disciplina de Matemática para o curso de Técnico

² Por esta razão, alguns trechos de relato foram redigidos em primeira pessoa.

em Informática integrado ao Ensino Médio e o segundo, uma atividade desenvolvida durante o ano letivo de 2022, no componente curricular Estudos Avançados em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais para o Curso Ensino Médio Itinerário Formativo na área de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais.

O primeiro contato com as teorias pedagógicas aconteceu no curso de Licenciatura em Informática cursado na Faculdade de Tecnologia (Fatec) de Ourinhos no ano de 1999. Até então, desconhecia as teorias pedagógicas, especialmente por ter inicialmente realizado uma formação técnica no curso de Análise de Sistemas.

Nessa licenciatura foram cursadas 240 horas-aulas e, dentre as disciplinas que constavam na grade, estavam Didática e a Prática de Ensino. Não me recordo exatamente quais teorias foram desenvolvidas, mas lembro-me que uma das tarefas da disciplina foi preparar um tema, desenvolver com os alunos e filmar a aula para que todos os colegas assistissem no curso. Outra atividade proposta foi ministrar um tema aos colegas da turma. Assim, todos os colegas faziam apontamentos ao assistir as aulas gravadas ou em tempo real.

Recordo-me também que neste curso tinha o Estágio Supervisionado mas, como eu já ministrava aulas, preenchi um documento assinado pelo diretor que compensou essas horas de estágio.

Nos anos de 2000 e 2009 novamente tive contato com as teorias pedagógicas ao ingressar nas licenciaturas de Matemática e Pedagogia, respectivamente. Esses contatos referem-se à formação inicial nos cursos de licenciatura que conclui.

Na minha trajetória profissional tive pouco contato com a temática em formações continuadas ofertadas em serviço. Essas formações, de modo geral, traziam experiências e propunham projetos que aplicassem algumas metodologias como por exemplo, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), porém, sem aprofundamento nas bases teóricas que as embasassem.

A instituição de ensino em que trabalho possui um centro de capacitações e durante todo o ano letivo são oferecidos cursos de

formação. Contudo, raramente, vemos formações que abordem as teorias pedagógicas. Os cursos oferecidos são voltados centralmente para a formação técnica e, nos anos letivos de 2021 e 2022, foram propostas capacitações que apresentaram os novos componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), entre eles: Empreendedorismo e Inovação, Estudos Avançados em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e Laboratório de Investigação Científica.

Ter acesso e contato com as teorias educacionais possibilitou reflexões sobre os mecanismos de aprendizagem e o reconhecimento da teoria que orienta o trabalho docente. Com frequência há que se pensar e repensar quais caminhos estamos seguindo, qual escola queremos e quem estamos formando.

Conhecer os caminhos teóricos que vêm sendo percorridos e as reflexões a partir dos autores estudados, poderá auxiliar a fazer a educação de uma forma mais crítica, possibilitando espaços para a inserção nas escolas, uma educação voltada para a transformação social de forma mais socializada e inclusiva.

As práticas relatadas me fizeram pensar que sempre temos que partir da realidade do aluno, de acordo com as necessidades reais, priorizando o conhecimento científico em favor das necessidades de cada turma e considerando a aprendizagem como elemento para a superação das desigualdades sociais.

Contextualização das teorias pedagógicas no Brasil e sua importância para a ação docente

Muitas vezes, os professores no exercício de sua profissão se orientam por ideias, concepções e teorias mesmo sem ter conhecimento delas. Estudar as teorias educacionais implica na análise do processo educativo e sua dimensão humana.

Saviani (2018) apresenta em seu livro “Escola e Democracia” um panorama das principais teorias educacionais presentes na história da educação brasileira. Dessa forma, com relação à marginalidade, classifica as teorias em dois grupos: aquelas “[...]”

que entendem ser a educação um instrumento de equalização social” e aquelas que colocam a educação como um “[...] instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2018, p.4).

Partindo desse posicionamento, as teorias do primeiro grupo são definidas por Saviani como “teorias não-críticas” e as do segundo grupo como “teorias crítico-reprodutivistas”.

Trataremos cada uma dessas teorias e suas características no contexto educacional brasileiro. Iniciando pelas teorias não-críticas, são elas: a pedagogia tradicional, pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional surgiu sob o princípio orientador de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Dessa forma, vencer a barreira da ignorância só seria possível por meio do acesso à educação escolar; daí o surgimento da escola como um “[...] antídoto contra à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade”, e com um papel bem específico quer seja “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2018, p. 5).

O papel do professor nessa pedagogia é de transmitir conhecimentos, ou seja, ele é o centro do processo educativo e a aprendizagem do aluno depende de treino e memorização para que o aluno responda às situações novas de formas semelhantes às anteriores. Importante destacar também que os alunos são tratados da mesma maneira, no sentido de que todos devem seguir no mesmo ritmo, estudar os mesmos conteúdos, com os mesmos materiais para adquirir os mesmos conhecimentos.

Os resultados desse tipo de escola sucederam uma crescente decepção:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se

ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. (SAVIANI, 2018, p. 6)

Ressaltamos que as principais ideias dessa pedagogia era a necessidade de oportunizar a todos o acesso à escola para transformar marginais em cidadãos e ter autonomia total da educação em relação à sociedade.

Após a frustração com a pedagogia tradicional surgiu um novo movimento chamado Escolanovismo ou Escola Nova. A ideia central desta pedagogia, inicialmente implantada em escolas experimentais na Europa e nos Estados Unidos, era mudar toda a lógica da pedagogia tradicional, o que acabou priorizando pequenos grupos elitistas.

O marginalizado passou a ser o rejeitado e não mais o ignorante como na pedagogia tradicional e a integração social do indivíduo ocorreria quando ele se sentisse aceito pelo grupo.

O professor deixaria de ser o transmissor do conhecimento e passaria a ser o facilitador da aprendizagem. O centro do processo para essa pedagogia deveria ser o aluno. Com essas mudanças, a escola também deveria passar por uma reformulação.

[...] em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. [...] Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. (SAVIANI, 2018, p. 8)

Com a organização da escola nesse formato proposto, ela não foi capaz de alterar o panorama organizacional dos sistemas

escolares, pois os custos eram muito maiores se comparados à escola tradicional.

É importante destacar que a pedagogia da escola nova, além de não cumprir com o objetivo inicialmente proposto que era aceitar os indivíduos rejeitados, prejudicou os alunos das camadas populares, pois tinham na escola o único acesso ao conhecimento sistematizado. O problema da marginalidade foi agravado.

Após a comprovação de que a escola nova não atendeu novamente aos objetivos, surgiu a pedagogia tecnicista pautada nos princípios da eficiência, da racionalidade e da produtividade. O ensino não estaria mais centrado no professor e nem no aluno, mas nas técnicas. O processo educativo foi reorganizado para se tornar objetivo e operacional, que desencadeou o processo de burocratização nas escolas. O marginalizado, que era tratado como não informado e rejeitado, passava a ser sinônimo de incompetente, improdutivo e ineficiente

Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. (SAVIANI, 2018, p. 11)

E mais uma vez a escola não atingiu seu propósito que era transformar os marginalizados em indivíduos produtivos, competentes para atuarem no mercado de trabalho. A razão se deu pela inexistência de articulação direta entre a escola e o processo produtivo.

Como podemos analisar, todas as tentativas foram frustradas, uma vez que não se conseguiu resolver o problema da marginalidade através da educação segundo a análise proposta por Saviani (2018).

Apresentaremos a seguir as teorias crítico-reprodutivistas e seus representantes: teoria do sistema de ensino como violência

simbólica (Bourdieu e Passeron), teoria da escola como aparelho ideológico de Estado - AIE (Althusser) e teoria da escola dualista (Baudelot e Establet).

Essas teorias reproduzem o sistema social em que estão inseridos, reproduzindo as desigualdades sociais. São crítico-reprodutivistas pelo fato de, apesar de perceberem a determinação social da educação, consideram que ela mantém com a sociedade uma relação de total dependência.

Para os teóricos desse grupo a educação válida a marginalização e a marginalidade social é reproduzida através da marginalidade cultural; a educação só é compreendida a partir dos seus determinantes sociais.

Tais teorias não possuem uma proposta pedagógica, elas se limitam a análises profundas da determinação social da educação, mas não resolvem o problema da marginalidade.

Ainda com relação à marginalidade:

[...] enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. [...] o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção e, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. (SAVIANI, 2018, p. 24)

Observamos que os tempos passaram, as pedagogias e teorias foram repensadas, mas o problema da marginalidade permanece. Como resolver esse problema? A escola pode ser transformada pela ação humana?

Vivemos em uma sociedade capitalista, de um lado a classe trabalhadora e do outro os que detêm o poder econômico. Então, como garantir que a escola atenda os interesses da classe trabalhadora? Saviani (2018) nos apresenta um caminho que é “repleto de armadilhas”, pois, segundo ele, os “[...] mecanismos de

adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada". (p. 25).

O desenvolvimento da teoria proposta por Saviani "[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares." (p. 25-26)

Assim, nos aponta que:

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2018, p. 26)

Assim, o autor nos apresenta um método cujo ponto de partida é a prática social, que é comum ao professor e aos alunos, e que tem como interesse básico da educação a emancipação humana.

Há necessidade de se dar o primeiro passo, pois como nos ensina Castanho (2012), "[...] ninguém se livra do peso de uma mochila às costas se não desatar a primeira fivela. Mas ninguém ficará livre desse peso se não desatar todas as demais fivelas". (p. 46)

As contribuições de Suchodolski (2010), ao analisar as manifestações pedagógicas desde a antiguidade até os dias atuais e dividir essa análise em duas correntes pedagógicas (pedagogia da essência e pedagogia da existência), são de grande importância para o entendimento do panorama atual da educação.

É notável que há pontos comuns e divergentes nessas correntes e que elas não se juntam, "unir educação e vida de modo que não seja necessário um ideal- ou definir um ideal tal que a vida real não seja necessária" (SUCHODOLSKI, 2010, p. 130), já que a sociedade capitalista não contribui para isso.

Dessa forma ele faz críticas ao sistema educacional vigente e propõe uma educação voltada para o futuro, pois a realidade em

que vivemos não é a única e não deve ser o único critério para se pensar a educação. Acredita que somente quando se aliar a atividade pedagógica a uma atividade social, que vise evitar que a existência social do homem esteja em contradição com sua essência, se alcançará uma formação em que a vida e o ideal se unirão de modo criador e dinâmico. (SUCHODOLSKI, 2010)

Retomando a proposta de Saviani (2018) de uma pedagogia revolucionária crítica, que esteja articulada com os interesses populares e que valorize a escola em que o ponto de partida seja a prática social, comum a professores e alunos, com “métodos de ensino eficazes” (p. 55) podemos avançar para como esses métodos serão aplicados:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2018, p. 56)

É neste sentido que a educação deve ser pautada com objetivos claros e precisos, quais sejam: educar para a sobrevivência, para a liberdade, para a comunicação e a transformação. Para que aconteça de forma efetiva, o professor precisa ter consciência dos laços que envolvem a teoria e a prática para que a práxis (prática social) se concretize.

O conceito de práxis, conforme Vázquez (2003), é uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação, não se restringe apenas ao artístico, mas abrange todos os campos, áreas culturais e obras.

Teoria e prática não podem estar separadas. Ter consciência da prática e refletir sobre ela, é tarefa fundamental para que os

professores se orientem e articulem o saber ao saber ensinar, neste contexto situado entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, Martins nos dá um exemplo de como a prática pode ser aplicada e nos mostra um caminho para a sistematização coletiva do conhecimento:

a) caracterização e problematização da prática social, comum a professores e alunos; b) explicação da prática, mediatizada por um referencial teórico; c) compreensão da prática, na totalidade; d) elaboração de propostas de intervenção na prática, tendo em vista a sua transformação. (MARTINS, 2012, p. 89)

Observamos que a prática social prevalece e que os referenciais teóricos devem ser propostos com o intuito da transformação social.

Dessa forma a teoria é importante, mas como Paulo Freire (1981) nos revela que, “[...] separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.” (FREIRE, 1981, p. 135)

Um dos objetivos do professor é criar condições para que o aluno aprenda. Desse modo, a tarefa do professor é transformar o conteúdo que ensina para que seus alunos compreendam e assimilem esse conhecimento. Essa tarefa é totalmente pedagógica pois, remete ao professor a responsabilidade de produzir resultado nos discentes (TARDIF, 2014). Ao professor cabe o conhecimento daquilo que deva ser ensinado, pois é uma “condição necessária ao trabalho pedagógico”. (TARDIF, 2014, p. 120)

Atualmente, vemos a figura do professor muito desvalorizada o que dificulta cada vez mais pessoas partirem para essa área de atuação. A história da educação nos mostra que a própria formação de professores primários por muito tempo se deu de forma bastante restrita.

O enfraquecimento da ocupação de professor pode, em parte, ser relacionado à “[...] falta de compromisso entre o profissional e

a profissão” (LÜDKE, 2014, p. 82). Uma das causas dessa ausência de compromisso, que envolve vários aspectos, é o baixo salário que faz com que profissionais busquem por outras atividades como complemento.

O compromisso do professor com o trabalho que realiza é fundamental para que ele veja sentido real às suas ações e que é construído “à medida que somos chamados a responder aos desafios e exigências colocadas pela realidade social, pela realidade educacional e pelo cotidiano da vida escolar” (LELIS, 2014, p. 87)

A valorização do conhecimento, segundo a autora, é o elemento fundamental de mediação do trabalho do professor para que o aluno tenha acesso ao conhecimento científico e se aproprie dele.

Vasconcelos (2014), em seu artigo “A metodologia enquanto ato político da prática educativa” nos alerta sobre a importância do elemento metodológico no processo educativo e sua função política. A compreensão do processo histórico e político remete para a necessidade de colocar a educação a serviço dos interesses dos trabalhadores e de um projeto de transformação da sociedade que por muito tempo serviu à classe dominante.

Segundo a autora, o grande desafio educacional é a articulação entre o saber escolar com as condições concretas do indivíduo, ou seja, a apropriação crítica da realidade e sua transformação onde a metodologia passa a ser entendida como uma teoria dialética do conhecimento, passando do sincrético pelo analítico para ao sintético.

Libâneo (2011) destaca que a reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, seria um marco para a melhoria das práticas de ensino: “Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática” (LIBÂNEO, 2011, p. 86).

Para que o professor possa articular sua prática há a necessidade de pensar em uma formação continuada que atenda aos interesses de uma educação emancipatória, na qual o professor tenha um papel diretivo na transmissão do conhecimento sistematizado. Também ele deve ter em mente que se pretende

formar alunos críticos, pesquisadores e sujeitos pensantes, também deve ser crítico, deve ser pesquisador e ser sujeito pensante. Assim, a formação continuada deve ser ofertada no sentido de sanar as deficiências que não foram oferecidas em sua formação inicial.

Relato de uma experiência docente desafiadora na carreira

A atuação como docente proporcionou diversas experiências em várias situações. Muitas vezes foi necessário adaptar cada uma delas de acordo com o desempenho de cada turma. O primeiro relato, mostra a necessidade de intervenção a partir de uma dificuldade observada.

Na disciplina de Matemática no Curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio os alunos apresentavam cada vez mais dificuldade na interpretação de problemas, o que dificultava a aprendizagem na disciplina supracitada.

Dessa forma, com intuito de combater ou amenizar essa deficiência, foi desenvolvido um projeto de leitura nas séries do Ensino Médio, proporcionando aos alunos maior contato com prática da leitura.

Para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva, há necessidade de maior domínio de interpretação para que a lógica matemática seja aplicada, portanto não há como separar a leitura da matemática. Essa interdisciplinaridade também está relacionada a outras áreas do conhecimento.

O processo contou com várias etapas. A primeira foi a de verificação e constatação das práticas apresentadas pela professora. Foram apresentadas várias situações-problema para que, a partir delas, os discentes pudessem desenvolver raciocínios que os levassem a soluções.

Após a constatação da dificuldade apresentada pelos alunos na resolução de problemas matemáticos pela ausência da leitura, criou-se a prática da leitura nas aulas de matemática, onde uma vez por semana um aluno apresentava um texto sobre algum assunto relacionado a matemática para discussão com a turma.

Após essa atividade, o texto era publicado na plataforma online e os alunos postavam seus comentários. A partir das palavras desconhecidas, os alunos eram convidados a buscar seu significado e montar um glossário. Os textos apresentados colaboraram com a ampliação do vocabulário da classe, bem como a aquisição de novos conhecimentos.

A etapa seguinte, contou com a inclusão de textos relacionados a vários assuntos no desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Tais assuntos foram inseridos no decorrer das atividades ao se trabalhar vários conceitos. A partir das histórias, os alunos conseguiram interpretá-las para resolver os problemas matemáticos. Nesta fase foi detectada uma nova situação problema que fez com que replanejássemos o projeto.

Muitos problemas propostos envolviam conteúdos relacionados ao ensino fundamental. A maioria dos alunos não se lembrava ou não havia aprendido os conteúdos no tempo devido.

Diante da nova situação, os temas que os alunos apresentavam dificuldades foram definidos e a turma foi dividida em equipes. A partir daí, foram construídas histórias em quadrinhos (HQs) sobre os temas que os discentes apresentavam defasagem. As HQs contribuíram de forma efetiva para sanar tais dificuldades, pois cada grupo construiu a sua e depois analisou a dos demais grupos.

A última etapa contou com a apresentação de temas relacionados à matemática, momento em que cada grupo fez a leitura do livro “O homem que calculava” e “Matemática curiosa e divertida” de Malba Tahan. A partir dos contos e curiosidades lidos foram também produzidas histórias em quadrinhos e artigos no jornal da sala. As HQs foram criadas a partir do site ³www.toondoo.com. As atividades realizadas pelos alunos foram publicadas no blog da professora <https://prof-janice.blogspot.com>.

³ *ToonDoo* é uma ferramenta que propicia um jeito muito fácil e divertido de criar *cartoons* totalmente personalizados, sem a necessidade de quaisquer habilidades em desenho. Ele traz um ambiente completo para o usuário soltar a imaginação e criar os mais variados tipos de tirinhas

A avaliação do projeto foi realizada com o objetivo de analisar o andamento de cada fase e o desempenho no processo de aprendizagem. Com o projeto foi possível a aquisição de novos conhecimentos, o desenvolvimento de raciocínios e a ampliação da visão de mundo dos educandos.

O segundo relato apresentado está relacionado à reformulação curricular da nova BNCC, momento de um novo desafio como professora nos componentes curriculares Estudos Avançados em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e Laboratório de Iniciação Científica do novo ensino médio, no itinerário formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais.

O currículo desse itinerário formativo foi organizado de acordo com a Lei Federal 13.415 de 16/02/2017 e as competências identificadas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

A proposta é trabalhar a partir de projetos nas três séries. No primeiro ano a abordagem do projeto deve partir de temas que levem o aluno a refletir sobre a construção de sua identidade individual. No segundo ano, a reflexão deve abordar as relações interpessoais a partir do contexto ao redor dos estudantes e, no terceiro ano, a abordagem é a intervenção na comunidade.

Para iniciar as atividades na segunda série desse curso no componente curricular estudos avançados, trouxemos à reflexão da turma o que era uma instituição escolar na visão de vários autores, diferenças entre escola e instituição, entre outros aspectos.

Na sequência, foi apresentado também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Regimento Comum das Escolas Técnicas e as finalidades da educação a partir da análise do artigo 22 da LDB. A primeira reflexão se deu com base no artigo 6º da Constituição Federal que trata dos direitos sociais à educação, entre outros.

Na sequência trouxemos alguns poemas sobre escola, incluindo “Escola é” de Paulo Freire e um vídeo sobre o que é a escola. Com a apresentação dos poemas, os alunos puderam refletir sobre vários aspectos da escola, inclusive quais condições precisam ser analisadas para que a escola se torne melhor. Dessa forma os

discentes puderam apontar aspectos que gostavam e que não gostavam no ambiente escolar e sugerir melhorias.

Nesse momento foi proposta a construção de uma linha do tempo por cada aluno a partir do seu ingresso na escola, estabelecendo lembranças e fatos marcantes que aconteceram no mundo durante sua vida escolar.

O próximo passo foi trabalhar a trajetória histórica da escola. Foram apresentadas aos alunos as formas de ensino, vestimentas, regras e normas, formação dos professores de outros momentos históricos. Eles tiveram contato com fotos e documentos do acervo do arquivo escolar e puderam também representar todo o processo por meio de semelhanças e diferenças entre a escola de antes e a atual.

Apresentamos também conceitos de patrimônio material e imaterial e a importância de se preservar a história da instituição. Selecionamos também o sistema educacional de alguns países e apresentamos suas características, investimentos, o Produto Interno Bruto (PIB), formação de professores, desigualdade social entre outros aspectos para que os alunos pudessem comparar com sistema educacional brasileiro.

A partir do desenvolvimento dessas etapas, apresentamos o projeto “A escola em que eu estudo”. Os alunos foram divididos em grupos para iniciar a pesquisa sobre os temas de interesse de cada equipe, e assim foi definido: O sistema de avaliação da Etec Orlando Quagliato, Histórico Arquitetônico dos prédios que a Etec Orlando Quagliato passou desde sua instalação, Diferentes Estados de origem dos alunos que estudaram na Etec nos anos de 1975 a 1978, Primeira turma mista do curso de Técnico em Agropecuária, Primeira turma de economia doméstica da Etec Orlando Quagliato, Do colégio técnico agrícola de Santa Cruz do Rio Pardo a Etec Orlando Quagliato: mudança na nomenclatura e seus significados e Cinquentenário da Etec Orlando Quagliato e seus diretores.

Nesses projetos os alunos tiveram contato com a história da instituição e puderam pesquisar aspectos relevantes de sua história, o contexto em que a instituição foi instalada, as motivações

de alunos de outros Estados que estudaram na escola, os prédios pelos quais a instituição já passou, entre outros.

Fizeram levantamento de dados em arquivos acadêmicos, visitaram os prédios que a escola foi instalada, analisaram fotos de várias épocas, entrevistaram o diretor atual e participaram da transcrição da entrevista de outro ex-diretor.

Como resultado dessa pesquisa, os alunos construíram um *paper* acadêmico e um *banner* que serão utilizados na inauguração do Centro de Memória da Etec no próximo ano letivo.

Contribuições do PPEd na ação docente

Este tópico apresenta as contribuições de uma disciplina específica, mas serão também destacadas aqui as contribuições de uma das disciplinas cursadas como aluna especial antes de ingressar no programa de mestrado. Cursar a disciplina Aspectos Históricos da Escolarização Brasileira foi fundamental para a compreensão de vários aspectos que estão relativamente ligados às teorias pedagógicas.

Essa disciplina fez pensar no porquê devemos estudar a história da educação, que não podemos aceitar apenas uma história construída apenas por meio de documentos oficiais e que ela nos faz compreender o modelo educacional que temos hoje, além de identificar mudanças e permanências.

Durante todo o segundo semestre de 2021 houve amadurecimento e contato com autores tão importantes que foram trazidos à discussão e reflexão, tais como: Hobsbawm (1998), Faria Filho e Vidal (2000), Bloch (2001), Cunha (2017), Cury (1984), Boto (1999), Saviani (2004, 2007), Tanuri (2000), Vidal e Faria Filho (2003), Miguel (2008), Ruckstadter (2017, 2018, 2020) e Nagle (2009). Quanto aprendido! Esse trajeto me fez ver para todo o processo educacional com outro olhar e também pensar em questionamentos que muitas vezes passaram despercebidos, quer sejam: Qual a intencionalidade da educação? A quem ela atende? Quais os reais interesses?

Assim fui amadurecendo e entendendo que a compreensão do presente e o planejamento do futuro, está baseado no entendimento do passado e na apropriação desses conhecimentos.

Estudar a História da Educação, segundo Manacorda (2006) oferece-nos fundamentos que permitem problematizar os objetivos da educação nos diferentes momentos históricos e entender suas contradições.

As teorias pedagógicas discutidas durante o segundo semestre de 2022, contribuíram para a reflexão e implementação das aulas relatadas neste capítulo, pensar na prática social como ponto de partida para as ações docentes. As teorias pedagógicas nos fazem pensar numa escola com princípios democráticos e humanistas que deve ser proposta internacionalmente como uma demonstração de igualdade política, na qual todos têm direito a uma escola de elevada qualidade e a didática deve se pautar naquilo que falta ao aluno e assim providenciar para reduzir os níveis de desigualdade. Estudar as teorias pedagógicas nos ajuda a repensar a escola e reorganizar seus espaços para a melhoria da educação pública, tendo como referencial o princípio da igualdade.

Também não posso deixar de citar a importância da análise da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentada durante as aulas. As discussões foram extremamente importantes para a reflexão sobre o que realmente está por trás dessa proposta, quer seja: a fragmentação do desenvolvimento humano e do conhecimento.

Com a implantação da BNCC corremos sérios riscos de uma desqualificação do Ensino Médio já que muitas das disciplinas científicas como a Química, Biologia, Física, História, Sociologia e Filosofia foram extintas das matrizes curriculares. Os itinerários formativos propostos são vagos e concorrem para a flexibilização dos conteúdos necessários para formação humana emancipadora. Mas, a quem interessa esse tipo de reforma? Essa reforma interessa submeter e alinhar a educação a processos de desenvolvimento econômico e ao mercado capitalista, configurando a desigualdade e o sucesso de poucos cidadãos que buscarão formações em escolas privadas. A

partir da reforma, teremos vários ensinos médio, de acordo com a classe e a condição socioeconômica dos estudantes, sem contar as fundações empresariais que participaram da nova reforma.

Considerações Finais

Considerando a importância do conhecimento sobre as teorias pedagógicas na atuação docente, salientamos a necessidade de reorganização dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação de professores, pois em muitos deles, observamos um distanciamento entre a formação e a realidade escolar.

Se entendemos como objetivo básico da educação a emancipação humana, o professor tem papel fundamental nesse processo de socialização do conhecimento e reconstrução da teoria a partir da prática.

O profissional do ensino deve ter sensibilidade e competência para enfrentar todas as situações e dificuldades da vida profissional, contribuindo assim com a construção de uma sociedade mais justa e uma escola democrática.

Há que se considerar que as políticas educacionais atualmente estão contribuindo para o esvaziamento do currículo. Nesse sentido, ressaltamos a importância do professor consciente de seu papel na escola, quer seja, preparar indivíduos que entendam criticamente o mundo em que vivem e que busquem por uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna.

Referências

BLOCH, M. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 40-68.

BOTO, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 253-281, 1999.

- CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- CUNHA, L. A. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.
- CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).
- FARIA FILHO, L. M; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 19 – 34, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- HOBSBAWM, E. O sentido do Passado. In: **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 22-35.
- LELIS, I. A. A prática do educador: compromisso e prazer. In: CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 2).
- LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-90.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARTINS, P. L. O. As formas e Práticas de Interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 75-100. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

MIGUEL, M. E. B. A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. *In*: ARAÚJO, José Carlos Araújo; DE FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008, p. 145-162.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

RUCKSTADTER, F. M. M. Grupos Escolares no Norte Pioneiro do Paraná (1910-1971). **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 401-419, abr./jun. 2018.

RUCKSTADTER, V. C. M. **Formação de professores primários no Paraná: um olhar a partir da Escola Normal no Norte Pioneiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

RUCKSTADTER, V. C. M. Expansão e Consolidação das Escolas Normais no Paraná: um olhar a partir do Norte Pioneiro Paranaense (1926-1971). **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 534-558, abr./jun. 2017.

SAVIANI, D. (et. al.). **O legado educacional do século XIX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. *In*: WOJNAR, I.;

MAFRA, J. F. (orgs.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010), p. 88-157. (Coleção Educadores/MEC)

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17a . ed. São Paulo: Vozes, 2014, p. 112-182.

VASCONCELOS. I. A metodologia como ato político da prática educativa. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. vol. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

CAPÍTULO II

ACÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Ederson da Paixão

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Introdução

Ser professor é, acima de tudo, um ato de entrega e um compromisso político. A função social do educador é imprescindível, pois cabe a esse profissional a tarefa de contribuir com a formação dos estudantes em sua totalidade, tanto no aspecto intelectual e social quanto profissional. Por mais que, muitas vezes, a docência não receba o devido reconhecimento e valorização, em especial, nos dias atuais, torna-se cada vez mais necessária uma reflexão acerca do papel social do educador e de sua prática profissional, pois “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2014, p. 31).

Cabe pontuar que, quando se fala em prática profissional docente, esta não se resume apenas à aplicação da teoria assimilada nos bancos da universidade para a sala de aula, tendo em vista que, muitas vezes, isso acaba tornando-se praticamente inviável. Muito mais que isso, a prática docente deve partir da articulação entre a teoria apreendida com a prática educativa concreta, de forma que o professor seja capaz de realizar tal articulação a partir da sua realidade e das necessidades que se apresentam em seu trabalho cotidiano. Conforme bem evidencia Tardif (2014), raramente o educador age sozinho, mas pelo contrário, sempre estará interagindo com outras pessoas, em especial, com os estudantes. É possível, portanto, afirmar que o ato de ensinar exige a apreensão

da realidade, pois “não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo” (VEIGA, 2004, p. 16).

Sob tal enfoque, a importância de repensar a prática docente, em especial, na Educação Básica, justifica a escrita deste trabalho, cujo propósito constitui apresentar uma inter-relação entre conceitos teóricos adquiridos em formação contínua e as experiências vivenciadas pelos docentes em seu percurso profissional.

Este trabalho divide-se em três partes. Inicialmente, faz uma breve reflexão acerca do contato e do impacto das teorias pedagógicas na prática educativa; em seguida, discorre sobre as teorias pedagógicas no contexto nacional, apontando para as suas contribuições para o trabalho docente e, adiante, apresenta um relato de experiência docente desafiadora. Por fim, traz à tona as considerações finais, seguidas das referências utilizadas para embasar teoricamente as reflexões apresentadas.

As teorias pedagógicas e seus impactos na ação docente

O conhecimento das teorias pedagógicas torna-se fundamental para o direcionamento da prática docente. Todavia, muitas vezes os profissionais em formação tendem a receber uma formação superficial acerca da temática, carecendo, portanto, de uma abordagem mais aprofundada. O que ocorre, com frequência, são leituras e discussões breves, as quais exploram as teorias de maneira rápida e resumida.

Uma das obras que permitem uma visão mais enriquecedora acerca do assunto é *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2013), de Dermeval Saviani. Nela, é possível perceber que o autor discorre sobre as teorias pedagógicas e suas influências no processo de ensino-aprendizagem no cenário educacional brasileiro. A leitura do livro em questão possibilita ao leitor, talvez leigo, um primeiro contato com tais teorias mesmo que ele realize uma leitura individualizada.

Geralmente o “desconhecimento” acerca das teorias pedagógicas, aliadas àquelas que são adotadas e “impostas”, de modo consciente ou inconscientemente, pelas diferentes instituições de ensino, tendem a impactar diretamente na atuação docente. Por isso, é comum encontrar relatos de profissionais, cujas práticas sempre estiveram ligadas à *Pedagogia Tradicional*, de forma que o trabalho desenvolvido geralmente deixava transparecer que o professor deve ser entendido como o principal agente de transmissão dos saberes.

Nesse sentido, no que diz respeito à verificação da aprendizagem dos estudantes, geralmente o trabalho docente está voltado a propiciar à memorização dos conteúdos, de forma que os discentes precisam fazer o uso de tal prática para a realização de avaliações, sendo esta a única forma de se medir o nível de conhecimento e de se verificar se eles realmente aprenderam os conteúdos. Essa ação é verificada, infelizmente, tanto nas instituições particulares quanto nas públicas, guiadas, na maioria das vezes, pelo próprio sistema.

Essa postura leva, conseqüentemente, à pouca abertura e estímulos para que os estudantes possam questionar e trazer à tona as contribuições de suas vivências para as aulas. Considerando que, muitas vezes, os próprios educadores estudaram em um sistema assim, principalmente na Educação Básica, por mais que, na graduação, essa barreira possa ser lentamente desconstruída, infelizmente a ação profissional costuma voltar-se à reprodução da prática docente que também era exercida por seus ex-professores.

Assim, é quase natural que os docentes acabem reproduzindo, em sala de aula, os métodos de trabalho com os quais foram escolarizados, visto se mostrarem mais familiares e mais simples de serem executados e, por que não dizer, mais cômodos. Todavia, uma reflexão sobre a atuação profissional, aliada ao entendimento de que o professor necessita estar em constante busca por qualificação e novas metodologias, certamente poderá despertar no educador um sentimento de culpa, em decorrência da falta de informação e de uma formação continuada mais eficaz para a ação

profissional. O conhecimento sistematizado, situado e significado, sobre as teorias pedagógicas, sem dúvida alguma, auxiliaria o professor no processo de repensar os encaminhamentos metodológicos.

Embora os docentes, por vezes, se vejam obrigados a seguirem a proposta educacional da instituição à qual estão vinculados, inevitavelmente, há momentos em que podem (e precisam), repensar a prática e propor espaços para discussões, debates e troca de experiências com os estudantes. Dessa maneira, não deixarão de seguir a teoria proposta pela escola, mas também não ficarão totalmente presos a ela.

Teorias pedagógicas no Brasil: contextualização e contribuições desse conhecimento para a ação docente na Educação Básica

As discussões em torno da prática pedagógica se mostram cada vez mais necessárias, já que é a partir de tais reflexões que se pode melhor compreender a prática docente no cenário nacional e, assim, entender como se deu a construção das ideias pedagógicas até os dias atuais. É importante ressaltar que “a teoria educacional visa à formação do homem *integral*, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela. Além disso, mostra os instrumentos que podem *criar uma outra sociedade*” (GADOTTI, 2003, p. 18).

Pensando a educação, a partir de uma análise crítica, é possível compreender que ela tem um papel imprescindível no processo de humanização do ser humano, bem como para a transformação social. Todavia, é importante pontuar que sozinha a educação não conseguirá transformar a sociedade (GADOTTI, 2003), necessitando de cidadãos que realmente estejam envolvidos no presente processo. Nessa ótica, é fundamental a compreensão, mesmo que breve, das ideias pedagógicas, a fim de melhor compreender como o trabalho docente foi direcionado ao longo da história da educação.

As ideias pedagógicas caracterizam-se por se referirem ao modo pelo qual as ideias educacionais efetivam-se na prática educativa (SAVIANI, 2013). Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão das teorias pedagógicas que já foram desenvolvidas, para que, assim, seja possível compreender as novas concepções.

De acordo com Saviani (2008), as teorias educacionais podem ser divididas em dois grupos. O primeiro deles corresponde às teorias não críticas, as quais entendem a educação enquanto um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade. Nele, estão inseridas a *Pedagogia Tradicional*, a *Pedagogia Nova* e a *Pedagogia Tecnicista*.

Com relação ao segundo grupo, o das teorias críticas, estas compreendem a educação enquanto um instrumento de discriminação social e um fator de marginalização (SAVIANI, 2008). Merecem destaque, portanto, a *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica*, a *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)* e a *Teoria da Escola Dualista*.

A próxima seção encarrega-se de melhor apresentar e discutir os dois mencionados grupos.

Teorias não críticas

As teorias não críticas “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2008, p. 5). Nesse sentido, a primeira delas, a *Pedagogia Tradicional*, corresponde a uma maneira de organizar a instituição de ensino sendo esta, portanto, uma agência centrada no professor. Conforme essa teoria, as escolas eram organizadas em classes com um professor bem preparado, profissional este que era entendido como o transmissor de saberes aos estudantes, aos quais caberia apenas a assimilação dos conhecimentos a eles repassados. Nisso consistia a “educação bancária”, nos termos de Freire (1987).

Para a segunda teoria, a *Pedagogia Nova*, a educação era vista como uma maneira de se corrigir a marginalidade, cumprindo a sua função de ajustar e de adaptar os indivíduos à sociedade. De

acordo com tal perspectiva, o importante não seria aprender, mas sim, o aprender a aprender (SAVIANI, 2008). Com relação à atuação docente, na *Pedagogia Nova*, o professor deveria trabalhar com pequenos grupos e era compreendido como um orientador e estimulador da aprendizagem, de forma que a iniciativa seria de responsabilidade dos estudantes.

Segundo Saviani (2008), o escolanovismo trouxe mais consequências negativas do que positivas. Isso porque provocou o afrouxamento da disciplina, bem como uma despreocupação com a transmissão de saberes, o que fez com que caísse a qualidade de ensino destinado às classes populares, enquanto aprimorou o ensino das elites, agravando, assim, o problema da marginalidade ao invés de resolvê-lo.

Quanto à *Pedagogia Tecnista*, o importante é o aprender a fazer, de forma que cabe ao sistema educativo “proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2008, p. 12). Sob tal enfoque, professor e aluno ocupam um lugar secundário, reduzidos a simples executores de um processo, de forma que coordenação e planejamento ficariam a critério de especialistas habilitados, objetivos e imparciais (SAVIANI, 2008).

Para o tecnicismo, uma forma de superar a marginalidade é, portanto, formar indivíduos que sejam eficientes. Nesse sentido, os marginalizados são entendidos como aqueles que são improdutivos e, portanto, precisam aprender a fazer algo de forma que possam aumentar a produtividade no meio em que estão inseridos.

Teorias críticas (ou crítico-reprodutivistas)

As teorias críticas têm como característica essencial o empenho em compreender a educação remetendo-a “à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008, p. 5). Saviani (2008) define-as como *teorias crítico-reprodutivistas*, pois, para o autor, estas

compreendem que a função básica do processo educativo é a reprodução do contexto social.

A primeira teoria desse grupo, que merece destaque, é a *Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica*, desenvolvida na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de Bourdieu e Passeron (1992). A utilização do termo violência simbólica se dá devido ao fato de que os autores partem da questão de que toda sociedade está estruturada em um sistema de relações de forças materiais entre os grupos ou classes sociais. Em consonância com os teóricos, é importante apontar, ainda, para o fato de que “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 20). Além disso, segundo bem expresso por Saviani (2008), a violência material (econômica), que é exercida pelos grupos dominantes sobre os dominados, corresponde a uma dominação cultural, ou seja, a violência simbólica.

Frente ao exposto, é possível perceber que a função da educação será reproduzir as desigualdades sociais, uma vez que é pela reprodução cultural que ela contribuirá com a representação da sociedade. É importante pontuar, ainda, que tal forma de violência se manifesta de diferentes formas, seja a partir dos meios de comunicação, das propagandas, de manifestações artísticas e até mesmo por meio da educação familiar, por exemplo.

A *Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)*, por sua vez, enfatiza o fato de que a instituição de ensino constitui-se como um mecanismo de reprodução das relações de produção capitalistas. Conforme ressalta Saviani (2008), em lugar de servir como instrumento de equalização social, o Aparelho Ideológico de Estado é um instrumento burguês para a garantia e perpetuação de seus interesses na expropriação dos trabalhadores por parte dos capitalistas. Nessa ótica, entendemos, portanto, que “marginalizada é, pois, a classe trabalhadora” (SAVIANI, 2008, p. 19).

No que tange à *Teoria da Escola Dualista*, percebemos que a escola divide-se em duas partes: de um lado estaria a burguesia e,

de outro, o proletariado. A justificativa para a presente divisão ocorre devido ao fato de que a sociedade é dividida em tais classes antagônicas.

Para Saviani (2008), à luz dessa teoria, fica descartada a possibilidade da escola se tornar um instrumento de luta do proletariado, isso porque ela está bem distante de ser uma ferramenta que permita a equalização social. Segundo o autor, ela é um fator de dupla marginalização, já que converte os trabalhadores em marginais, tanto por referência à cultura da burguesia, quanto por colocar às margens aqueles que ingressam nas instituições de ensino.

Após discorrer acerca dos dois grupos de teorias, Saviani (2008) evidencia caminhos *Para uma Teoria Crítica da Educação*. Segundo o teórico, para que isso seja possível, a prática educativa deve buscar superar tanto as teorias não críticas, e seu poder ilusório, quanto as teorias crítico-reprodutivistas, e sua impotência.

Dessa forma, será possível colocar “nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2008, p. 25). Logo, é possível compreender que a função de uma teoria da educação crítica é a de contribuir para a formação de cidadãos atuantes, de modo que ela não seja apropriada nem articulada aos interesses da classe dominante.

Relato de experiência docente desafiadora

A atuação docente em tela teve início no ano de 2009, ainda enquanto estudante de graduação, de forma que sempre foi marcada por momentos de realização profissional e de desafios. O pesquisador trabalhou desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, passando pelos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursos Técnicos em Administração, Informática e Formação de Docentes.

Frente à complexidade do trabalho docente, em especial na atualidade, por várias vezes o mencionado educador pensou em

desistir da profissão. Muitas vezes julgou não ter as habilidades e os conhecimentos necessários para superar os desafios que foram se apresentando ao longo de sua jornada enquanto professor da Educação Básica, embora sempre tenha buscado formações continuadas e complementares por meio de outras graduações e especializações.

De todas as experiências desafiadoras pelas quais passou, destacam-se algumas vivenciadas ao longo do ano letivo de 2022. Defini-las como desafiadoras não é algo necessariamente negativo, relacionado a momentos ruins ou traumáticos, mas pelo contrário, foram novas experiências que contribuíram para o seu amadurecimento enquanto profissional atuante na Educação Básica. Conforme já mencionado, o presente ano foi extremamente importante e especial para o pesquisador em pauta, tendo em vista que foi nomeado em um concurso público de sua cidade. Foram alguns anos de espera até que, finalmente, esse momento chegasse.

Em meados de janeiro de 2022, ele fora notificado de que seria convocado para iniciar as atividades como professor já em fevereiro. No momento oportuno, ocorreu a nomeação e foi preciso assumir uma disciplina diferente daquela para a qual o docente, agora em formação contínua, havia sido aprovado. De início, isso gerou nervosismo e preocupação, pois era uma nova experiência, nova instituição de ensino e colegas, bem como uma função diferente. Todavia, os colegas de trabalho tiveram a sensibilidade de tranquilizá-lo, à medida que todos se mostraram à disposição para auxiliar no que se fizesse necessário.

Tal processo de cooperação profissional relaciona-se com o fato de que

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes

oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2014, p. 36)

Portanto, mesmo com insegurança, o professor encarou o desafio. O fazer docente iniciou-se pela elaboração do planejamento, com base no do ano anterior; além disso, respaldou-se em estudos para a prática docente, buscando materiais, atividades e cursos na área, para que tivesse, ao menos, uma base para realizar um trabalho, minimamente produtivo, nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que lhe foram delegadas.

As primeiras aulas foram muito difíceis, pois embora ele tivesse estudado e se preparado, estava bastante nervoso. No início, desenvolveu atividades bem simples para trabalhar com as crianças, pois queria conhecê-las primeiramente para saber o que conseguiria/poderia realizar considerando as especificidades de cada turma.

Conforme o tempo foi passando, o professor-pesquisador foi se acalmando e, assim, realizando atividades mais dinâmicas e atrativas, de forma que os estudantes participavam e, muitas vezes, pediam para continuá-las nas aulas seguintes. Como não tinha experiência na área, sempre considerava os interesses dos estudantes e abria espaço para que eles ajudassem na seleção das atividades que seriam realizadas. Aqui é possível perceber que o posicionamento de professor tradicional, anteriormente adotado, cedia cada vez mais espaço a um profissional que passava a valorizar os conhecimentos, as experiências e os interesses dos estudantes em prol da construção de suas identidades.

Aos poucos, o professor em foco foi conseguindo moldar sua identidade profissional para lecionar uma disciplina, um tanto quanto distinta de suas formações, já que, conforme bem ressalta Pimenta (1999), a identidade profissional se constrói tendo em vista o significado da profissão. Nesse sentido, ele sabia que não bastava preparar atividades para deixar as crianças dispersas, mas havia a necessidade da construção de um significado para a prática desenvolvida.

Segundo Duarte (2010), é importante que, no ambiente escolar, os conteúdos sejam relevantes para os estudantes, apresentando, assim, utilidade prática para o seu dia a dia. Nessa ótica, faz-se extremamente necessário propor atividades que possam contribuir com diferentes aspectos, tais como o desenvolvimento motor dos estudantes, bem como espaços para o posicionamento crítico e de respeito às diferenças, desenvolvendo, a partir das atividades propostas, os sentimentos de solidariedade e de cooperação com os colegas.

Quando falamos em identidade profissional, é importante pontuarmos que esta se desenvolve “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, [...] do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 1999, p. 19). Dessa forma, acreditamos que a preocupação que, como docente em formação contínua, o professor-pesquisador em tela tinha, ao preparar suas aulas, contribuiu muito para que pudesse construir sua identidade docente, tendo em vista que muitos colegas realmente acreditavam que ele fosse formado na área a partir do trabalho que realizava.

Atuou nessa nova função, distinta e desafiadora, de fevereiro até julho de 2022. Após o recesso do meio do ano, acabou assumindo uma substituição de aulas de Inglês, por três meses, pois a professora estaria de licença. Dessa forma, passara a trabalhar, agora, com algumas turmas que já conhecia e com algumas outras diferentes. Seriam três meses mais tranquilos, mas ficou um pouco triste por deixar as aulas, tendo em vista que já havia começado a pegar o ritmo da disciplina e criado um bom vínculo com as crianças.

O educador trabalhou com a disciplina de Língua Inglesa de agosto a outubro do corrente ano, um período bem mais fácil, tendo em vista que trata-se da sua área de formação inicial, com a qual já trabalhava por bastante tempo, e para a qual havia, de fato, sido aprovado no concurso público. Porém, mesmo assim o profissional teve que lidar com outros desafios, decorrentes do cotidiano

escolar, tais como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, dentre outros, mas situações com as quais, de certa forma, já estava acostumado a lidar, graças às experiências adquiridas ao longo de todos os anos de docência por ele vivenciado.

Todavia, os desafios não pararam por aí. Com a volta da professora regente no final do mês de outubro, o professor deveria retornar a lecionar a disciplina anterior. Porém, para isso uma professora que havia sido contratada por um Processo Seletivo, teria que ser dispensada e, assim, ela ficaria desempregada. Dessa maneira, existiam duas opções naquele momento: voltar com as antigas aulas ou assumir uma turma de Primeiro Ano, pois a professora regente estaria de licença até o final do ano letivo. Considerando o fato de que a professora contratada ficaria desempregada, bem como, a seu ver, trabalhar com apenas uma turma seria mais fácil, o docente assumiu outra missão, também desafiadora, em sua carreira profissional.

Em decorrência da sua escolha, naquele momento, o profissional em questão lecionou, até o final de 2022, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para uma turma de Primeiro Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo frente aos desafios que se apresentaram, tais como assumir uma classe em andamento, as dificuldades de aprendizagem, a indisciplina, a desmotivação e o desinteresse de alguns estudantes, o docente manteve-se motivado, firme e confiante em sua função em prol da realização de um trabalho satisfatório, dentro das possibilidades que ele tinha e diante das mudanças funcionais ao longo do corrente ano letivo.

Frente às considerações empreendidas, julgamos necessário enfatizar que as discussões realizadas ao longo do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP), contribuíram consideravelmente para que o professor-pesquisador compreendesse melhor os desafios que se apresentaram à sua prática profissional. A partir dos debates e da exposição das experiências dos colegas, durante as aulas, bem como nas apresentações dos seminários, ficou

evidente que, independentemente do nível de escolarização ou da modalidade de ensino (particular ou público), os obstáculos são constantes. As interações decorrentes do processo de orientação também se mostraram muito profícuas, à medida que experiências e saberes docentes foram sendo socializados, situados e ressignificados, permitindo o desenvolvimento da reflexão docente sobre a própria prática pedagógica em sala de aula.

A formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, indubitavelmente, constitui uma relevante oportunidade para que o professor possa pensar e refletir ainda mais acerca da sua atuação docente, com o intuito de oferecer uma prática profissional de qualidade para a formação dos seus alunos. Todas as temáticas abordadas, discutidas e ampliadas por meio dos seminários e aulas expositivas e dialogadas, neste contexto educativo, contribuem e muito para o desenvolvimento de uma visão mais crítica em torno da atuação profissional no processo de ensino-aprendizagem, em diferentes áreas do conhecimento científico.

Em especial, destacamos dois conteúdos que se mostram significativamente importantes para o desenvolvimento de saberes e competências profissionais: o primeiro deles diz respeito às Teorias da Educação, que, no caso do pesquisador em tela, sempre foi uma lacuna em sua formação inicial e continuada; já o segundo, volta-se às reflexões em torno do uso das tecnologias em prol da educação, pois corresponde a uma realidade com a qual cada vez mais o docente deve conviver e interagir.

Considerações finais

As considerações empreendidas neste texto são decorrentes de leituras e discussões, em contexto de formação docente contínua, no Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP). Os textos lidos e discutidos sempre apresentavam alguma relação com a vivência profissional dos estudantes-pesquisadores, os quais

compartilhavam suas experiências permitindo, assim, uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática profissional.

As discussões propostas nas aulas e nos seminários sempre apontavam para o importante papel social do educador, enquanto agente responsável pela formação dos estudantes em sua totalidade, ou seja, de modo que eles possam receber a devida instrução para que, assim, sejam capazes de atuar, de modo crítico e ativo, nos contextos nos quais estão inseridos. Além disso, também propiciaram a compreensão de que a escola não deve ser entendida como uma instituição isolada, mas como espaço plural e democrático para as experiências de cada discente, a fim de que os alunos possam partilhar com os demais, construir novos saberes e, assim, colocá-los em prática na sociedade.

A articulação entre teoria e prática, sem dúvida alguma, é capaz de conduzir os estudantes-pesquisadores a melhor compreenderem o papel da docência, mesmo diante das dificuldades que a ela se impõem, em especial, na atualidade. O compartilhamento de diferentes vivências demonstra que ser educador não é uma tarefa tão simples assim, como muitos ainda acreditam. Educar, na confluência entre o campo científico/acadêmico e o escolar, consiste em uma luta constante e diária na busca por melhores condições de trabalho e, acima de tudo, pelo reconhecimento do papel social docente.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e

alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**, vol. 1. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 13-30.

CAPÍTULO III

O PROGRAMA TRILHAS URBANAS COMO METODOLOGIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rafael Vinicius Ferreira Santos
Jorge Sobral da Silva Maia

Introdução

Partindo dos princípios de educação apresentados pela disciplina “Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica” do curso de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade do Norte do Paraná (UENP), este trabalho apresenta um relato de experiência que possibilita uma reflexão crítica frente aos conceitos adquiridos. Apresentamos detalhes do Programa Trilhas Urbanas (PTU), programa de Educação Ambiental (EA) que pertencera a Secretaria do Verde e Meio Ambiente (SVMA) do município de São Paulo, que possibilitou estágios para graduando em Ciências Biológicas.

Para tanto é necessário partir de uma concepção de educação. Segundo Saviani (2003, p.13) o ato educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular o que é produzido histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, isto é, segundo esta percepção a prática educativa depende de um agente que possua o conhecimento determinado como essencial para a formação humana, em outras palavras um portador de signos, agregada às informações sobre as formas mais adequadas para se atingir esse objetivo. Saviani esclarece:

[...] Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o

essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (grifo do autor). (SAVIANI, 2003, p. 13)

Quando assumimos essas definições educativas estamos incorporando as concepções da Pedagogia Histórico-crítica (PHC) como ponto de partida e chegada daquilo que chamaremos de “*práxis*” educativa. Segundo Vásquez, toda *práxis* envolve uma atividade prática, mas nem toda atividade prática é de fato uma *práxis*. Isto ocorre porque uma atividade só se torna em uma *práxis* quando esta se relaciona diretamente com a compreensão da realidade de forma consciente e objetiva. Qual é a finalidade da educação que praticamos? Educamos para quê? Para quem? Vásquez (2003, p.266) ainda afirma que “*a atividade humana é, portanto, uma atividade de acordo com fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer uma certa consciência de um fim que está sujeita ao curso da própria atividade*”. A *práxis*, desta forma, não se resume a uma simples prática, mas uma prática atrelada a uma teoria que se fundamenta na compreensão da totalidade, e isto a torna capaz de diagnosticar problemas e propor soluções no âmbito material; uma teoria que, unida a sua prática, é capaz de mudar a realidade; a abstração de uma realidade ainda inexistente que possibilita a elaboração de práticas que tornem possível a existência da mesma. Com a educação não é diferente, é necessário que reflitamos sobre nossas práticas educativas e tomemos consciência sobre as teorias pedagógicas que às embasam para chegarmos às raízes daquilo que pensamos e praticamos.

Entretanto, em tempos de “*fakenews*”, negacionismos e descaracterização das ciências, é necessário esclarecer sobre a suposta neutralidade das ciências (de todas elas). Segundo Castanho, o conhecimento é mediado pelos interesses, deste modo o conhecimento é interessado, não é neutro. Castanho (2012, p. 41) em seu devido contexto afirma: “[...] diga-me quais são seus

objetivos e o que você pretende fazer para os realizar que eu direi quais são suas intenções”; isto nos indica que toda teoria do conhecimento se apoia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade, defendendo seus interesses e seus interessados. Dito isto, justificamos a escolha pela PHC na busca por uma *práxis* emancipadora, pelo seu enfoque central sociológico e teleológico. Pensada por Demerval Saviani e seus colaboradores, a PHC é uma teoria crítica de caráter dialético que parte do princípio da apreensão de uma percepção de fundo, isto é, da totalidade, e possui ordem ontológica, epistemológica e metodológica, fundamentos do materialismo histórico-dialético. (COLARES; LOMBARDI, 2021).

Identificado por inúmeros pesquisadores, vivenciado e percebido pela classe de professores, da qual faço parte, encontram-se as contradições das propostas pedagógicas governamentais que pregam uma educação para todos, equidade e justiça, mas oferecem conteúdos esvaziados, e assim, desigualdade. Estes problemas são diagnosticados por Saviani e seus colaboradores que enquadram estas práticas em teorias pedagógicas classificando-as em não críticas e crítico-reprodutivistas. As teorias não críticas veem na educação um instrumento de equalização social, já as teorias crítico-reprodutivistas enxergam a educação como instrumento de discriminação social, ou seja, não identificam ou não agem frente aos problemas sociais gerados por uma sociedade estabelecida em classes. (SAVIANI, 2003)

Conectado a esta problemática está a desvalorização dos professores que repercute na forma econômica, com baixos salários, mas transcende indo a sua gênese com péssimos cursos de graduação, falta de incentivo para a realização de cursos de formação continuada, entre muitos outros fatores que afetam diretamente a formação dos professores. Especificamente sobre a inserção da EA na Educação Básica, objeto de nossa pesquisa, Tozoni-Reis, *et al.* (2011, p.3) afirma “[...] que um dos fatores determinantes da fragilidade de tal inserção ocorre devido à

carência de uma formação profissional mais consistente do professor para conceber o processo educativo envolvido nas práticas educativas ambientais”. Uma pesquisa realizada pelo MEC/INEP (2005) para verificar a inserção da Educação Ambiental nas escolas brasileiras, identificou uma série de dificuldades para sua inclusão nas práticas das escolas. Entre outras coisas, verificou-se a precariedade de materiais pedagógicos de pesquisa e estudo para professores, que possuem como objetivo aprofundar temas ambientais e educacionais, inclusive no que se refere à formação permanente do docente. Este fato leva os professores a procurarem alternativas que nem sempre possuem qualidade científica e acadêmica, impactando de forma negativa o resultado de seu trabalho pedagógico. (TRAJBER; MENDONÇA, 2007).

Trajber e Mendonça (2007) acrescentam que por outro lado, a pesquisa identificou que muitas escolas realizam atividades de inserção da EA em suas práticas a partir da boa vontade de professores, ou interesse dos alunos, ou ainda, por um problema ambiental do bairro, sem que fizesse parte do plano pedagógico maior da escola. Partindo desta perspectiva, isto é, pela busca de movimentos educacionais desvinculado de tendências diretas este relato de experiência buscará apresentar o PTU como instrumento multidisciplinar com potencial de contribuir para a formação de professores.

Note -se que não é um problema a questão que suscita a atividade de EA não estar no planejamento, considerando que a PHC parte da prática social, o problema ambiental pode aparecer neste momento diagnóstico e, portanto, a partir daí tornar-se objeto de estudo do professor ou professora em sala de aula. Nesse sentido a crítica de Trajber e Mendonça (2007) evidencia a certa carência analítica da pesquisa por conta de não dialogar com uma abordagem histórico-crítica.

Metodologia

Este texto consiste num relato de experiência fruto da vivências com o PTU, totalizando um período de um ano e meio, que inspiraram o desenvolvimento de uma pesquisa, denominada “Educação Ambiental na Prática: O caso do Programa Trilhas Urbanas”. O estudo de caso, método utilizado na pesquisa, serve de base para a apresentação detalhada do programa. Entretanto, para o desenvolvimento da crítica sobre este material fora realizado uma revisão integrativa da literatura de materiais na disciplina “Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica” do curso de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade do Norte do Paraná (UENP).

Análise e discussão Sobre o Programa Trilhas Urbanas

O PTU era um programa de EA pertencente a SVMA da cidade de São Paulo, tendo sido encerrado no dia 05 de abril de 2017. Foi criado há 23 anos pela Prof. Dra. Virgínia Talaveira Valentini Tristão e se estabelece hoje como uma organização sem fins lucrativos chamada Instituto Trilhas. Como meu contato foi especificamente com o PTU e não com o Instituto Trilhas, assumirei o tempo verbal do pretérito para narrar os moldes da prática em EA que ocorriam. O programa tinha como área de atuação os parques municipais, e como missão o desenvolvimento de trilhas interpretativas monitoradas em EA. Para apoiar essas atividades oferecidas à população, foram elaborados *folders* que amparavam as atividades educativas e que também permitiam a realização de uma trilha autoguiada. A formação de jovens educadores ambientais (estudantes contratados como estagiários) que atuavam na pesquisa, elaboração dos materiais e monitoria das trilhas era também uma parte muito importante do PTU e dava suporte às atividades de EA formal aplicada pelas instituições de ensino. O desenvolvimento das trilhas interpretativas monitoradas e do material instrucional de apoio orientavam-se por uma metodologia

própria criada a partir da junção do método de duas ferramentas de EA, o método Estudo do Meio (EM) e a técnica da Trilha Interpretativa.

Até meados de 2013, o PTU compunha-se por Educadores Ambientais de áreas como Biologia, Geografia, Gestão Ambiental e História, os quais trabalhavam com foco na interdisciplinaridade confrontando os saberes de suas áreas nas pesquisas desenvolvidas pelo método EM, construindo assim os caminhos mais adequados para a condução dos processos de EA oferecidos às diversas pessoas que participavam das trilhas monitoradas.

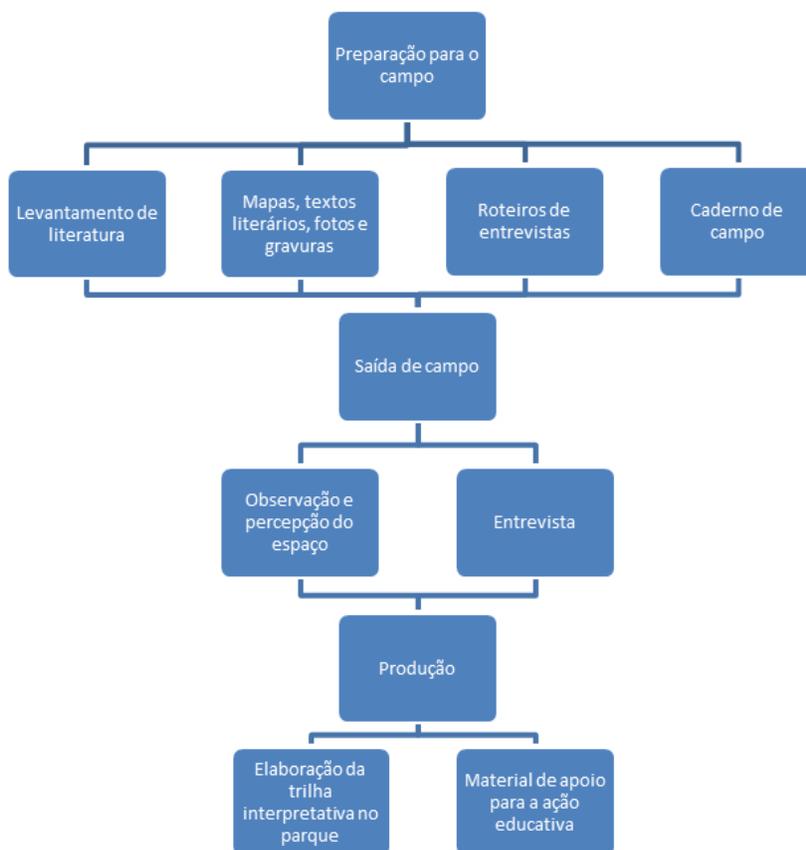
O PTU trabalhava em um contexto de áreas verdes urbanas, e assim, a relação entre a questão ambiental e os problemas sociais tornavam-se aparentes e influenciavam diretamente as estratégias pedagógicas do Programa. O trabalho ocorria exclusivamente em seis parques do município de São Paulo. Para cada um deles eram criadas trilhas particulares pois se considerava a singularidade de cada espaço, que possuíam características próprias. Quando selecionadas, as áreas verdes eram submetidas a uma série de pesquisas a partir do método EM adaptado aos objetivos do Programa.

Todo processo de trabalho do PTU possuía foco interdisciplinar e assim além das áreas de formação já indicadas havia outras de apoio, como, por exemplo, Sociologia e Artes, que encaminhavam e contribuíam para desenvolvimento dos trabalhos. Havia flexibilidade no desenrolar da pesquisa que fluía naturalmente regida pela orientação da Prof. Dra. Virgínia, mas geralmente a pesquisa iniciava-se partindo dos aspectos históricos, pois, por seu intermédio compreendia-se o atual estado da região vinculado ao seu desenvolvimento socioeconômico; como o uso e ocupação do solo, habitações, estruturas artísticas, movimentos paisagísticos, geografia da região, vestígios biológicos faunísticos e florísticos, e até a gestão ambiental estabelecida para aquela área verde.

Para o desenvolvimento das trilhas era utilizado o Estudo do Meio (EM) um método interdisciplinar, que proporciona um contato direto com a realidade a ser estudada, concretizado pela

imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico. Embora ele se constitua de três fases principais (preparação para o campo, a pesquisa de campo e a produção sobre o campo), ele fora adaptado pela equipe do programa para pesquisar e identificar o potencial educativo da área estudada. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009; SULAIMAN; TRISTÃO, 2009).

Figura 01 – Organograma das etapas organizativas do EM adaptado pelo PTU



Fonte: (SANTOS, 2013)

- Preparação para o campo

Esta era a primeira etapa do processo e era o momento em que era realizada a análise do cenário a partir de diversos tipos de

levantamentos. Se a área a ser estudada não é conhecida pelo grupo, nesta etapa, poderia ocorrer também uma visita preliminar para direcionar a coleta de informações desta etapa.

- Levantamento da literatura

A partir da bibliografia disponível eletronicamente ou em acervos públicos eram levantadas informações prévias sobre o parque e seu entorno (bairro, ruas, etc.). Muitas vezes o nome do bairro ou da área se tornavam elementos indicativos do caminho a ser seguido pela pesquisa. Apenas a critério de exemplificação deste item estão os casos dos parques Aclimação e Independência. O nome Aclimação está vinculado à utilização inicial da área onde antigo proprietário, inspirado no Jardim francês *Aclimatation*, em Paris, fez experiências com aclimação de animais exóticos na área. O parque Independência, por sua vez, recebeu esse nome por estar localizado próximo ao local onde ocorreu o grito de Independência dado por Dom Pedro I, as margens do córrego Ipiranga, marco histórico fundamental de nossa nação. Informações como estas orientavam as pesquisas subsequentes.

- Mapas, textos literários, fotos e gravuras

Levantamento de textos selecionados que visavam subsidiar o grupo no trabalho de campo a ser desenvolvido em sua dimensão conceitual, procedimental e atitudinal. Eram textos literários que objetivavam instrumentalizar o processo de observação, a realização das entrevistas, e indicar os procedimentos mais recomendados para o tratamento do material coletado, sínteses históricas e geográficas do lugar ou região estudado. Identificavam-se mapas que permitiam analisar as características geográficas da região, rios, processos de urbanização, etc.; além de fotos e gravuras que permitiam resgatar a paisagem do passado e as modificações sofridas pela área estudada.

- Roteiro das entrevistas

Esta primeira etapa incluía ainda a preparação das entrevistas que seriam realizadas com usuários dos parques, moradores antigos da região e/ou pessoas conhecedoras da área. A realização das entrevistas tinha um papel relevante na concretização do EM. Assim, um momento importante para seu sucesso era a prévia elaboração, pelos pesquisadores envolvidos, das questões que serviriam de guia para a abordagem das pessoas escolhidas para estudo e pesquisa. Embora bem definidas, as questões formuladas e impressas no caderno de campo sempre deviam deixar uma boa margem à espontaneidade e a criatividade tanto dos entrevistadores como dos entrevistados, se apresentando como a técnica de entrevista semiestruturada.

- Caderno de Campo

Após o levantamento prévio, as informações obtidas passavam a compor o caderno de campo. Ele deveria conter as principais informações coletadas, incluindo os direcionamentos que a pesquisa apontou com novas perspectivas que poderiam potencialmente ser respondidas ou lapidadas numa saída de campo. Nele estariam os mapas, fotos, gravuras, desenhos e o roteiro das entrevistas que seriam feitas no campo.

O caderno de campo foi uma ferramenta presente durante toda a produção da trilha, devendo ser desenvolvido em formato de pesquisa em relação a sua estruturação. Com isso o trabalho final não apresentaria apenas a trilha que foi desenvolvida, mas um material que ampararia a parte escrita a ser produzida (*folder*) e também serviria de base para o treinamento da equipe que iria monitorar a trilha.

Ao final do levantamento de informações, elaboração de material preliminar sobre a área, e montagem do caderno de campo, tinha início o planejamento da realização prática no campo, na área pesquisada, que englobava a definição do percurso, das pessoas a serem entrevistadas e do roteiro de entrevistas.

- Saída de Campo

Esta era a segunda etapa do método e devia ser feita somente quando o levantamento inicial estivesse pronto e aplicado ao caderno de campo, isto é, quando o planejamento do campo estivesse elaborado. Caso contrário a saída à campo da equipe não seria tão eficiente quanto deveria. Normalmente esta saída era feita em conjunto com toda a equipe do programa para que se pudesse preservar o foco interdisciplinar da pesquisa e da produção.

Eram ao todo dois momentos. No primeiro, havia a observação e a percepção do espaço e do que nele estava presente, como as suas diversidades e contradições. Em um segundo momento eram realizadas as entrevistas com as pessoas anteriormente selecionadas. No campo a equipe procurava identificar, registrar e pensar as diferentes dimensões (ambiental, econômica, social, cultural, física, etc.) presentes naquele espaço investigado. Eram produzidos fotos, desenhos e relatos que também faziam parte do caderno de campo.

- Produção

A última etapa do método era a produção, momento em que era realizado um processo de sistematização de todas as informações levantadas e registradas, assim como das impressões e reflexões dos membros da equipe. Muitas vezes a sistematização dos dados indicavam alguns aspectos geográficos, históricos e biológicos do local que deveriam ser investigados mais profundamente. Terminadas as investigações as informações obtidas eram utilizadas para a elaboração da trilha interpretativa e do respectivo material educativo de apoio (*folder*).

- Elaboração da trilha interpretativa para o parque

A trilha era elaborada a partir da técnica de interpretação que permitia a utilização de recursos que estimulavam as pessoas a observar, refletir e interagir com o ambiente natural, de forma que se permitisse a participação e a interação dos participantes, qualificando sua prática socioambiental. A utilização da técnica TI

permite um exercício eficaz que é perceber as áreas naturais como detentoras de enorme potencial para o processo de educação ambiental, uma vez que essas áreas são instâncias de mediação entre a sociedade e a natureza. (TRISTÃO, 2013)

Desenvolvida ao ar livre a Trilha Interpretativa é um processo educativo que tem como objetivo fazer aflorar o potencial das pessoas, que durante determinado percurso, são estimuladas a interagir de diferentes formas com o meio ambiente natural e/ou construído. Na perspectiva interpretativa, o ambiente é o local das inter-relações entre sociedade e natureza e educar torna-se uma dialética da compreensão/interpretação. (TRISTÃO, 2013).

A trilha monitorada era uma caminhada em um percurso pré-estabelecido em um parque, com cerca de duas horas de duração e que tinha como base as informações obtidas pelo trabalho do EM. Havia várias paradas, as denominadas estações de trabalho, nas quais a problematização e a instrumentalização a partir da abordagem dos aspectos históricos, geográficos, biológicos (fauna e flora), sociais, culturais e ambientais regionais da cidade de São Paulo, eram desenvolvidas atividades, como por exemplo, dinâmicas e atividades lúdicas, com o objetivo de propiciar o processo educativo com vista a catarse, no sentido histórico-crítico.

O desenho do percurso era definido de modo a potencializar o processo de ensino-aprendizagem com o intuito de estimular a curiosidade e a reflexão acerca dos processos sociais, históricos, geográficos, biológicos, culturais presentes na relação entre ser humano e a natureza presente no espaço visitado, além da cidade, buscando estimular o desenvolvimento de um novo entendimento e, conseqüente comportamento que levasse em consideração às questões socioambientais, conduzindo a apropriação daquilo que nos pertence, os parques públicos da cidade.

- Material de apoio para a ação educativa

Com a finalidade de apoiar as atividades de EA oferecidas à população, a partir do material compilado após o EM, eram elaborados *folders* que apresentam as principais informações

pesquisadas para cada parque. Os *folders* eram desenvolvidos de modo que pudessem ser utilizados para pesquisa ou realização de trilhas autoguiadas. Tratava-se de um material que tinha também a intenção de auxiliar pesquisadores e estimulá-los a aprofundarem suas pesquisas e se apropriarem da questão ambiental. O *folder* também fazia parte do caderno de campo e do material para treinamento da equipe do Programa.

Havia todo um cuidado com a redação do texto que compunha o *folder*, para que pudesse ser utilizado por uma ampla variedade de público. O material também apresentava fotos e mapas que auxiliariam um melhor entendimento dos temas tratados. Além de serem impressos e disponibilizados gratuitamente nos parques, eles também estavam à disposição da população no site da SVMA.

Vivência no PTU frente aos conhecimentos obtidos na disciplina “Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica”

Diante do anterior exposto pode-se afirmar que o exercício reflexivo que o PTU ofereceu aos seus integrantes, sejam eles professores em formação ou cidadãos dispostos a visitar e conhecer os espaços de suas cidades a condição de qualificar sua prática social e compreender a relevância do processo educativo ambiental para o desenvolvimento equilibrado das relações entre sociedade e natureza

Foi na prática de seu método que o PTU elucidou a necessidade da compreensão da totalidade, obtida por intermédio da busca histórica do desenvolvimento humano em suas múltiplas esferas, esmiuçadas no tópico anterior. A descoberta das contradições contrasta à perspectiva teórico-prática à realidade que, ao ser formada por múltiplas determinações, não pode ser relativizada permanecendo inerte à espera da superação da atual forma social estabelecida em classes, pelo contrário, deve agir. Abrindo os olhos ao estado de opressão, como oprimidos, buscando a libertação por intermédio do conhecimento e da ação que este permite, num autêntico exercício de práxis revolucionária.

Frente a este embate, buscar o melhor caminho para a formação de professores e professoras é propiciar o desenvolvimento daqueles que na luta contra a opressão dominam o conhecimento em posse dos dominantes, e, nesse momento pode gerar dentro da classe trabalhadora os exemplos a serem seguidos, intelectuais orgânicos, defensores dos interesses das trabalhadoras e trabalhadores, bem como seus filhos e filhas.

Não devemos ser revestidos pela ingenuidade de que uma prática educativa não crítica ou reprodutivista seria capaz de sanar os problemas socioambientais. Enquanto se instrui os jovens estudantes a evitarem poluir o ambiente, os verdadeiros culpados, as grandes empresas e governos com elas comprometidos continuam suas demasiadas produções extraindo sobremaneira e esgotando os recursos naturais. Corroborando com Duarte que afirma:

[...] o princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, [...] a destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. (DUARTE, 2010, p. 36)

Neste aspecto o PTU em virtude da sensibilidade e humanidade de sua precursora, se apresenta como um meio *“para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, (...) em que os homens se acham quase coisificados”*. (FREIRE, 1981, p.55) Os méritos da Prof. Dra. Virgínia residiam no cuidado com a formação individual de cada estagiário que estava sob sua tutoria. Havia o cuidado em produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal) bem como produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), fatores básicos na formação docente a muito esquecidos pelas instituições superiores de ensino (formação) e pelos sistemas de ensino (trabalho).

Neste ano de 2023 completam dez anos que minhas atividades no PTU se encerraram. Tive o privilégio de ser imerso em uma EA genuína. As práticas de Ensino Não Formal, a metodologia interdisciplinar e a tutoria de minha querida amiga Virgínia me fizeram repensar a Educação como um todo. Desta forma fui munido de ferramentas e estas tem-me sido muito úteis na área da Educação Formal, na Educação Básica, onde atuo, tanto para a preparação de minhas aulas como em minhas práticas de ensino-aprendizagem. Apresentar esta experiência transformando-a neste relato de experiência manifesta meu anseio em dividir algo precioso, uma forma de compartilhar o que considero ser uma *práxis* educativa emancipadora.

Considerações finais

É por meio das experiências vividas no PTU e aqui compartilhadas, e pela análise crítica fundamentada em autoridades da pedagogia que reitero o potencial deste método educativo para a formação de professores, tanto nos cursos de ensino superior como para a formação continuada de docentes de todas as modalidades de ensino. A capacidade de identificar as contradições socioambientais denotam ao programa uma característica crítica e dialética, que resultam em ações educativas pensadas para a superação de tais contradições. Destaco a abrangência interdisciplinar que viabiliza o desenvolvimento do programa por universidades de licenciatura, oferecendo a possibilidade de agregar estudantes de diversos cursos; a sistemática com que o programa se estabelece, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa científica, do trabalho coletivo e da percepção socioambiental; a presença de um olhar humanizado para a formação de professores, isto é, a necessidade de se compreender que a formação profissional está diretamente relacionada a formação pessoal de cada indivíduo e também para a formação de um coletivo humanamente emancipado.

Referências

- CASTANHO, M. E. **A dimensão intencional do ensino**. VEIGA, I, P. A. (org.) Lições de Didática. 5a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- COLARES, M. L. I. S.; LOMBARDI J. C. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica**. In: Pedagogia Histórico-Crítica e Prática pedagógica transformadora. Editora Navegando Publicações. Uberlândia, MG. 2021.
- DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010,
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LOPES, C. S.; PONTUSCHKA N. N. **Estudo do Meio: Teoria e Prática**. Geografia (Londrina) v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360/3383> Acesso em: 13 de jan de 2023
- SANTOS, R. V. F. **Educação ambiental na prática: O caso do Programa Trilhas Urbanas**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro Universitário São Camilo. São Paulo, julho de 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 05).
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003
- SULAIMAN S. N., TRISTÃO V. T. V. **Estudo do Meio: Uma Contribuição Metodológica a Educação Ambiental**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. PPGEA/FURG-RS. 2008.
- TOZONI-REIS, M.F.C.; *et al.* **Fontes de Informação dos Professores sobre Educação Ambiental: o esvaziamento da dimensão**

intelectual do trabalho docente. VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”. A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, setembro de 2011.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (orgs.) **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

TRISTÃO, Virgínia T. V. **Educação Ambiental Não-formal em Parques Urbanos**. Pesquisa em Debate, Edição 8, v. 5, n. 1 Janeiro e Junho de 2008. Disponível em: http://www.pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_8/artigo_3.pdf Acesso em: 13 de jan. de 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS E SEU IMPACTO NA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PARA A AÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Michele Nunes Ferreira Hotsuta
Roberta Ekuni

Introdução

Refleta a respeito da seguinte pergunta: “As estratégias que você escolhe para lecionar são baseadas em que?” Alguns podem responder que aprenderam assim e reproduzem, outros podem dizer que alguém indicou certa estratégia, ou que sempre foi assim (baseados na tradição). Quantos responderiam que sua prática docente está pautada em evidências do método científico? De forma breve, o método científico é baseado na observação de um fenômeno, questionamentos sobre o mesmo, formulação de hipóteses, experimentação, análise dos resultados e replicabilidade (MALLOT; MORAN, 2004), ou seja, os resultados devem ser reprodutíveis em condições semelhantes.

A educação baseada em evidências pauta suas práticas pedagógicas em resultados de achados científicos, dessa forma, para tomar decisões sobre como ensinar, os educadores não dependem apenas de suposições, tradições ou experiências pessoais (SLAVIN, 2020). Além disso, incentiva os educadores a continuamente avaliar e ajustar sua prática com base em dados coletados por meio da sua prática. Tais técnicas são superiores, por possuir aplicação rigorosa, sistemática e objetiva de procedimentos para obter conhecimento confiável e apropriado para as atividades educacionais. Desse modo, permite-se ao educador o acesso ao conhecimento tanto da eficácia quanto dos riscos de diferentes

intervenções (HEMPENSTALL, 2006), o que pode trazer grandes benefícios no processo de ensino-aprendizagem. Nos mais diversos níveis do processo de formação docente, por vezes, existe uma situação conflituosa entre teoria e prática. Para muitos, o estudo das teorias tomaria um precioso espaço de tempo, no qual os alunos efetivamente poderiam estar “aprendendo a dar aulas” (CANDAUI, 2014). Percebemos isso, inclusive no tocante a discussão de teorias pedagógicas no Brasil. Se na década de 80, os debates e produções sobre esse tema foram intensos, a partir da década de 90 a discussão sobre as teorias pedagógicas foi colocada em segunda ordem, em nome da formação de professores visando a prática (DUARTE, 2010).

A relação entre teoria e prática é fundamental para boas práticas docentes. A teoria é o conhecimento conceitual que fornece uma estrutura para compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem (GATTI, 2020). É fato, que o estudo das teorias não deve ser utilizado meramente para promover uma análise simplista do trabalho docente, de modo a classificar professores dentro de uma teoria “X” ou “Y” (PIMENTA, 1999). A prática docente é influenciada pelas teorias pedagógicas, mesmo quando o professor não tem consciência disso, e, nesse ponto, reside a importância e necessidade de estudar tais teorias (DUARTE, 2010).

Nesse sentido, este relato de experiência objetiva fornecer reflexões pessoais acerca do contato da primeira autora com as teorias pedagógicas, antes e durante o Mestrado Profissional em Educação Básica, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, bem como os seus impactos em sua prática docente.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência desenvolvido como pré-requisito para aprovação na disciplina “Teorias Pedagógicas e ação docente na Educação Básica” do Mestrado Profissional em

Educação Básica oferecido pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho.

A turma, composta de forma multidisciplinar, engloba diversas áreas do campo educacional: Pedagogia, Letras, Geografia, Ciências Biológicas, História, Matemática, bem como da educação profissional articulada a última etapa da Educação Básica, a citar Administração e Informática. O programa desta disciplina foi dividido em três unidades temáticas: (i) As bases epistemológicas das teorias da educação e concepções pedagógicas; (ii) Teorias da Educação e correntes pedagógicas na educação brasileira; (iii) Saberes docentes, exigências profissionais e práticas docentes para a Educação Básica. A estratégia de ensino adotada foi desenvolvida a partir de um estudo prévio de obras consagradas, apresentação mediada pelos mestrandos e debate, durante as aulas da disciplina no período entre agosto e novembro de 2022. Os resultados foram apresentados conforme o desenvolvimento do seminário, correlacionando as unidades temáticas da disciplina ao conteúdo de cada obra apresentada.

Enquanto estrutura, a produção desse relato, descreve o contato anterior da primeira autora com as teorias pedagógicas e seu impacto em sua atuação; apresenta teorias, concepções pedagógicas na história da educação brasileira, bem como conhecimentos sobre a docência em seu contexto de formulação. Culmina, com o relato de uma experiência desafiadora na carreira da mesma, e contribuições da disciplina, além de associar ao conhecimento das teorias pedagógicas para a prática docente, a necessidade da escolha de estratégias baseadas em evidências no cotidiano escolar.

Resultados e Discussão

O relato aqui apresentado, parte das reflexões da primeira autora acerca de suas vivências e experiências. Nesse sentido, será apresentado em primeira pessoa.

Seria improvável, analisar meu contato anterior com as teorias pedagógicas em termos de formação inicial e continuada, sem um resgate de minha trajetória formativa. Conclui meus estudos na Educação Básica em 2002. Na Educação Superior, optei pela graduação em Administração de Empresas, tendo finalizado em 2008. Meu primeiro contato com a formação docente, deu-se ao nível de Especialização *lato sensu* ao cursar Docência do Ensino Superior (2009). Posteriormente, após iniciar a atuação como docente, participei de Formação Pedagógica para disciplinas da Educação Profissional de Nível Médio (2011) e finalizei a Licenciatura em Pedagogia (2012). O docente é um sujeito moldado por diversas relações estabelecidas, entre ele e os estudantes, teorias pedagógicas e práticas, escola e sociedade, entre outras. Tais relações efetivam seu processo formativo, fazendo com que ele tenha condições de desenvolver conhecimentos e saberes, sendo norteado para desenvolver com propriedade e competência a função que lhe compete. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 118) argumenta:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

Em todos os cursos voltados a Educação, meu contato com as teorias pedagógicas deu-se de forma breve, simplista e esquemática, limitando-se a apresentar o nome da teoria e suas principais características. Recordo-me de ter estudado a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Conforme pontua o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a formação de docentes para atuar na Educação Básica dá-se em nível superior e em curso de licenciatura plena (BRASIL, 1996), o que nos remete diretamente a licenciatura em Pedagogia. Ao cursar

Pedagogia, além da forma simplista da exposição das teorias pedagógicas, a indissociabilidade entre teoria e prática, ficou evidenciada no estágio supervisionado. Recordo-me de uma professora da Educação Infantil, ter dito durante o estágio que “a teoria é linda, mas na prática é outra coisa” o que corrobora para reforçar a separação entre teoria e prática. Sendo assim, se a teoria e a prática forem realizadas de forma separada ou isolada não produzirão resultados significativos, partindo do pressuposto de que uma não é superior à outra. Demo (2004) pontua que o curso de Pedagogia deve ser concebido como um laboratório pedagógico, capaz de desenvolver a arte do aprender a pensar, do saber pensar e do olhar reflexivo sobre a prática docente.

A formação continuada prevista no Artigo 67 da LDB (BRASIL, 1996), é outro ponto sensível dentro das instituições escolares. Realizada após a formação inicial, a formação continuada é entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento, onde, na visão de Candau (1997) deve estar apoiado em três aspectos fundamentais: a escola; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Para Imbernón (2010) a formação continuada de professores deve considerar: (i) um clima de colaboração entre os docentes, quebrando resistências; (ii) as opiniões dos docentes para o planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação; (iii) apoio para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula. A realidade na instituição em que atuo, é a de não prever horário de trabalho pedagógico coletivo semanal, assim, as oportunidades em que teríamos de formações continuadas, promovendo estudo ou debate das teorias pedagógicas seriam nas Reuniões Pedagógicas que ocorrem bimestralmente. Contudo, devido à quantidade de reuniões ser reduzida, elas são mais voltadas a encaminhamentos burocráticos e recados. Esporadicamente, recebemos na escola, palestrantes que ministram de maneira gratuita, temas diversos e não diretamente ligados a teorias e práticas docentes, caracterizando uma formação mais “descontinuada” do que continuada. Sendo assim, cabe a cada

docente buscar com seu próprio esforço e orçamento, possibilidades externas de formação continuada.

Somente como aluna regular no Mestrado (2022), na disciplina “Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica”, ministrada pelas professoras Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida, tive oportunidade de estudar as teorias de uma maneira distinta, a partir da leitura prévia, apresentação mediada e debate de textos de autores consagrados. Nesse processo, foi possível notar que as teorias pedagógicas se dividem em dois grandes grupos, conforme expõe Saviani (2008, p. 02) “[...] aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente.” Assim, pela primeira vez, tive contato e entendimento dos termos teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas.

Os textos estudados buscaram contextualizar as teorias pedagógicas (DUARTE, 2010; FREIRE, 1981; SAVIANI, 2003; WOJNAR & MAFRA, 2010) ou debater a formação docente, os saberes necessários para o exercício da docência, ou ainda, promover uma reflexão sobre a teoria e a prática na atuação docente (CANDAU, 2014; LIBÂNEO, 2011; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014; VÁZQUEZ, 2003; VEIGA, 2012). As apresentações mediadas dos textos iniciavam com uma apresentação da biografia dos autores e, sempre que possível, realizava-se uma ligação com o momento histórico em que o texto foi produzido. Isso é relevante, pois conforme pontua Vasconcelos na coletânea de textos organizada por Candau (2014, p. 116) “a prática educativa é condicionada pela situação histórica que caracteriza a sociedade.”

A introdução ao estudo das teorias pedagógicas deu-se a partir de uma obra sobre o autor Bogdan Suchodolski (WOJNAR; MAFRA, 2010) que discorre sobre a diferenciação e o conflito entre a Pedagogia da Essência em relação a Pedagogia da Existência. Dentro das teorias contra-hegemônicas a leitura e debate dos

clássicos “Escola e Democracia” (SAVIANI, 2003) e “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1981), me colocou em contato com as tendências pedagógicas Histórico-Crítica e Libertadora, respectivamente. Demerval Saviani é o idealizador da teoria denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Contrapondo-se ao modelo conteudista, essa teoria defende o acesso ao conhecimento sistematizado, e sua compreensão por parte do estudante como instrumento de reflexão e transformação da sociedade. Merece destaque, a apresentação da metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, que deve começar e terminar no mesmo lugar: a prática social (SAVIANI, 2003). Sobre a importância da prática social Souza (2001, p. 06) pontua:

Reconhecer que a finalidade maior da tarefa educativa não é, apenas, a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento – orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida – suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social.

A obra Pedagogia do Oprimido é um dos mais conhecidos trabalhos do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. Aborda sobre como a educação tradicional colabora para manter o *status* da sociedade. Nesse contexto, o poder fica na mão dos poderosos. Para libertar os oprimidos, faz-se necessário educá-los de maneira diferenciada. Para Freire (1981, p.26) “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos.” A utilização dos termos marginalizado (SAVIANI, 2003) e oprimido (FREIRE, 1981) levam a reflexão de que, dependendo da teoria utilizada, o conhecimento

exclui determinadas parcelas da população, quando, na verdade, deve chegar a todos.

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso [...]. (SAVIANI, 2003, p. 24)

Em Duarte (2010), encontramos uma crítica ferrenha às teorias pedagógicas hegemônicas, denominadas pelo autor como “Pedagogias do aprender a aprender”, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. A adoção de pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” promove um esvaziamento do currículo, e da ideia de que o professor deva dominar um conteúdo para transmiti-lo a seus alunos. Ainda na visão de Duarte (2010), é necessário superar a educação em suas formas burguesas, cedendo a escola o papel de transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade, socializando a riqueza intelectual.

Além do entendimento sobre teorias pedagógicas, a formação de professores deve prever a prática, ou práxis. Muitos, inclusive, defendem a preponderância da prática, frente a teoria. Um dos grandes autores a estudar essa relação dicotômica entre teoria e prática foi Vázquez, que propõe para a superação desta dicotomia, a práxis. Para Vázquez (2003), a práxis trata-se de uma atividade modificadora e transformadora, uma prática social. Crença do homem como um agente, de modo que o professor não deve ser mero reprodutor, mas sim criador da própria aula e do próprio conteúdo. Nesse sentido, referente a ação docente, foram discutidos textos relacionados à Didática e Formação de Professores.

Candau (2014) reúne trabalhos realizados pela equipe de Didática da PUC-Rio na década de 80, na busca de uma superação de uma perspectiva meramente instrucional da Didática, para um

enfoque mais transformador, dialético, crítico, fundamental e contextualizado. No tocante ao debate referente a categorização da docência como uma profissão, é marcante a comparação com a Medicina, e a constatação de que a Pedagogia seja uma profissão cuja competência apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário. Merece destaque a importância do elemento metodológico no processo educativo, assim como explicar a sua função política, já que a prática educativa realizada pelos educadores é condicionada por uma tendência pedagógica. Castanho, Martins e André na coletânea de textos organizada por Veiga (2012) analisam os interesses básicos da educação, a citar: o interesse técnico, o comunicativo e o emancipatório. Apresentam uma abordagem histórica sobre a Didática, com ênfase em como a interação entre professor e aluno, implica na aprendizagem em diferentes formas, dependendo do momento histórico.

Sobre os saberes necessários para a atuação docente, dentro da formação de professores no contexto hegemônico de tendência reflexiva, para Tardif (2014) o saber docente é um saber plural, constituído de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. “Ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades” (TARDIF, 2014, p. 125). Já para Pimenta (1999) os saberes dividem-se em: experiência, conhecimentos e saberes pedagógicos. Libâneo (2011), numa visão contra-hegemônica, dentro da Pedagogia crítico-social dos conteúdos, expõe em sua obra lançada na década de 90, a necessidade da utilização de recursos na sala de aula (incluindo os tecnológicos, devido à chegada dos computadores nas escolas), além do medo dos professores de serem substituídos pela tecnologia. “As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos” (LIBÂNEO, 2011, p. 91). Todos os textos estudados referentes a temática de formação de professores convergem para a necessidade de se repensar a formação inicial, e de investimento em formação continuada, seja

realizada no próprio local de trabalho ou em parceria com instituições de formação.

Um grande desafio, em que foi possível perceber o impacto da falta de formação continuada, foi o período em que foi necessário ministrar aulas remotas durante a pandemia de Covid-19. A educação extrapolou os muros da escola e adentrou nossos lares. De uma hora para outra, sem receber nenhum treinamento, equipamento, recurso, ou propostas metodológicas, me vi ensinando a partir da utilização de plataformas e canais. O que percebi, foi o quanto essa abordagem foi excludente, já que boa parte dos alunos não contava com acesso à internet, ou possuía os equipamentos necessários para acompanhar as aulas. Assim, o trabalho tornou-se extremamente desgastante, foi preciso estar disponível no horário da aula para os estudantes que acompanhavam de forma síncrona, deixar a aula gravada para os estudantes assistirem de forma assíncrona e preparar material para estudantes sem acesso. Sem falar, que o conteúdo tinha que ser enxuto e atraente para mantê-los “conectados” no decorrer dos bimestres. Outro aspecto complexo e desafiador, foi o processo avaliativo. Para atribuir frequência aos estudantes, foi preciso desenvolver atividades avaliativas quinzenais, o que aumentou muito a carga de trabalho de correções e devolutivas. As atividades eram enviadas pelos estudantes das mais diversas formas, digitadas, por foto, manuscritas; e nos mais diversos canais, na plataforma, por *e-mail*, por *WhatsApp*, impressas ou manuscritas na escola, o que dificultava o controle. Além disso, a qualidade das atividades entregues era baixa, e, muitas vezes, consistiam em cópias de passagens da internet ou cópias entre estudantes, o que me causava um sentimento de impotência e desmotivação. Esse período, fez com que apenas fortalecesse a ideia de que nenhuma tecnologia, substitui um professor em sala de aula. Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Libâneo (2011), pois, para o autor, a Educação e a Comunicação sempre caminharam juntas, contudo, faz-se necessário discutir a relação entre as exigências educacionais e as tecnologias do ponto

de vista pedagógico. Por vezes, avanços tecnológicos além de trazerem novas exigências na formação de professores, promovem junto ao corpo discente, exclusão.

As discussões realizadas durante as aulas da disciplina “Teorias Pedagógicas e ação docente na Educação Básica” permitiram, além de uma aprendizagem contextualizada, a reflexão sobre a necessidade de estudar com mais profundidade as teorias pedagógicas, de forma que elas tenham o intuito de servir a prática, dentro de minha ação docente. Ademais, há a necessidade de investir em formação continuada. Particularmente, destaco duas descobertas, a primeira, a Pedagogia Histórico-Crítica e sua metodologia, como uma valorosa alternativa na abordagem dos conteúdos a serem ministrados na Educação Básica, sobretudo, para a escola pública. A segunda descoberta, reside no fato de eu perceber que minha prática docente é menos tradicional do que eu julgava.

Esse relato não estaria completo, sem mencionar a aprimoração da prática pedagógica por meio do diálogo entre evidências científicas e a prática docente, com a proposta de uma educação baseada em evidências apresentada em outra disciplina do Mestrado, denominada “Avaliação dos “Processos de Ensino e Aprendizagem na Educação Básica” cursada como aluna não-regular no ano de 2021, e ministrada pela professora Dra. Roberta Ekuni. Para Dunlosky *et al.* (2013) a Educação pode ser beneficiada pela contribuição de outros campos do conhecimento, como a Psicologia Cognitiva. O movimento da prática baseada em evidências preconizado na década de 1990, esteve voltado para a Medicina a partir da proposta da utilização mais eficaz da literatura na prática médica, com base na escolha da melhor decisão sobre o cuidado de pacientes (GUYATT *et al.*, 1992). Segundo Thomas e Pring (2007) esse movimento foi difundido para outras áreas, incluindo a Educação. É imprescindível, refletir sobre propostas educacionais mais consistentes, não apenas baseadas em “achismos”, mas embasadas em evidências.

Em uma educação baseada em evidências teoria e a prática são interdependentes, ou seja, a teoria ajuda a informar a prática, orientando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes (SLAVIN, 2020). A prática, por sua vez, ajuda a validar a teoria, permitindo que os educadores testem e ajustem suas estratégias de ensino com base na experiência prática e no *feedback* dos estudantes. Com isso, a educação baseada em evidências garante que os docentes estejam equipados com as melhores práticas disponíveis para apoiar o aprendizado dos estudantes. Todavia, se levarmos em conta uma amostra de curso de formação de Pedagogia no sul do Brasil, percebe-se que menos de 4% da carga horária é dedicada a aprendizagem do método científico (SAZAKA; MAIA; EKUNI, 2022). Isso pode dificultar a compreensão da importância de uma educação baseada em evidências.

Considerações Finais

As reflexões aqui apresentadas convergem para o fato de que as teorias pedagógicas devem sim, ser consideradas um importante elemento componente tanto do processo formativo, quanto do trabalho educativo. Não há neutralidade na prática docente, ou seja, o fazer pedagógico não é realizado sem a influência das teorias. Nesse sentido, não há prática sem teoria. Mesmo que um professor assuma uma linha pedagógica, dificilmente ele conseguirá ser fiel aos principais conceitos, incorporando, assim, elementos de outras. Por isso, muitas vezes, encontramos professores, cujo discurso não condiz com a prática. Dessa forma, as leituras proporcionadas no Mestrado Profissional em Educação foram de grande valia para a compreensão da necessidade de articulação entre teoria e prática na profissão docente. Considerando que por vezes, a formação inicial é insuficiente no sentido de não prever uma articulação entre teoria e prática, bem como, a formação continuada ignorar a realidade enfrentada na sala de aula como por exemplo, o tamanho e heterogeneidade das turmas, os cursos oferecidos geralmente não suprem as

necessidades. Embora haja ainda muitas dificuldades e desafios a serem enfrentados, em consonância com os autores apresentados, defendemos a necessidade de um estudo mais aprofundado das teorias pedagógicas de modo que o docente seja capaz de compreender a interdependência entre a teoria e a prática. Além disso, convém ressaltar a necessidade de práticas educacionais baseadas em evidências para todos os níveis escolares, mas, sobretudo, para a Educação Básica, de forma a favorecê-la com um levantamento de técnicas de ensino eficazes na prática pedagógica, contribuindo para uma educação de qualidade.

Referências

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.
- CANDAU, V. M. (org). **Rumo a uma nova didática**. 24. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (p. 73-90;112-120).
- CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. (p. 51-68).
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus. 9. Ed. 2004.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010. (p. 33-50).
- DUNLOSKY, John *et al.* Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. **Psychological Science in the Public interest**, v. 14, n. 1, p. 4-58, 2013.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (p. 167-253).
- GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.
- GUYATT, Gordon *et al.* Evidence-based medicine: a new approach to teaching the practice of medicine. **Jama**, v. 268, n. 17, p. 2420-2425, 1992.
- HEMPENSTALL, K. What does evidence-based practice in education mean? **Australian Journal of Learning Disabilities**, v. 11, n. 2, p. 83-92, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 2).
- MALLOT, R. W.; MORAN D.J. **Evidence-Based Educational Methods**. United States of America: Elsevier Academic Press, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).
- SAZAKA, Letícia Sayuri Ribeiro; DA SILVA MAIA, Jorge Sobral; EKUNI, Roberta. Análise da Formação Científica e Neurocientífica nas Grades Curriculares e Ementa dos Cursos Presenciais de Pedagogia do Estado do Paraná. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 5, 2022.
- SAVIANI, Dermeval. **Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil**. *Ideação*, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 05).
- SLAVIN, Robert E. How evidence-based reform will transform research and practice in education. **Educational Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 21-31, 2020.
- SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. Ed. São Paulo: Vozes, 2014. (p. 112-182).
- THOMAS, G.; PRING, R. **Educação Baseada em Evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003. (p. 263-317).
- VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, (p. 35 – 56). (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (orgs.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010). (p. 88-157). (Coleção Educadores/MEC).

CAPÍTULO V

USO DAS GEOTECNOLOGIAS NA MOBILIZAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: REFLEXÕES INICIAIS

Debora de Lurdes Calderan
Carla Holanda da Silva

Introdução

O uso das geotecnologias está cada vez mais presente no cotidiano da sociedade. No ensino a utilização das geotecnologias contribui para a formação do aluno, auxilia professores em sala de aula e pode ser utilizada no estudo da representação espacial, fornecendo apoio, principalmente, aos estudos relacionados à análise dos aspectos físicos e sociais do espaço geográfico.

A Base Comum Curricular nas etapas finais do Ensino Fundamental aponta as geotecnologias como um elemento que compõe o pensamento espacial, que por sua vez é pilar para o desenvolvimento do raciocínio geográfico (Brasil, 2018). Castellar e Paula (2020) expõem que esse modo de pensar próprio da geografia é elaborado a partir da mobilização de cinco campos de conhecimento dos quais são: processos cognitivos, conceitos de relações espaciais; representação espacial – que corresponde ao pensamento espacial; categorias e princípios geográficos – que compõe o estatuto epistemológico e as situações geográficas.

A partir disso, o objetivo geral deste trabalho é expor como as geotecnologias podem contribuir para a mobilização do raciocínio geográfico, por meio de um aprofundamento na revisão bibliográfica publicada por Calderan, Castro, Sena (2021), que realizou-se a partir da análise e discussão de três artigos, dentre os 27 apontados pelas autoras, a fim de verificar se as atividades

apresentadas por eles mobilizavam o raciocínio geográfico com o uso das geotecnologias e como realizavam esse percurso.

Esse debate corrobora diretamente com a pesquisa de mestrado profissional em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação que tem como propósito a mobilização do raciocínio geográfico por meio da utilização das geotecnologias nas aulas de geografia.

Para tanto, inicialmente será apresentado à metodologia que pautou a investigação, na sequência uma reflexão acerca da mobilização do raciocínio geográfico e o uso das geotecnologias na educação geográfica e por fim a análise dos artigos investigados com os campos do raciocínio geográfico mobilizado.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se partiu de um levantamento bibliográfico proposto pelas autoras Calderan, Castro, Sena (2021) que, a partir de uma revisão literatura integrativa identificaram artigos em periódicos, no período de 2009 a 2019, que abordavam o tema geotecnologias no Ensino de Geografia e que apontavam práticas pedagógicas em suas discussões. As autoras acima citadas utilizaram as palavras chaves “Educação Básica; Ensino de Geografia e Geotecnologias”, a coleta de dados foi realizada a partir da busca de artigos publicados em Periódicos indexados nos portais: “SciELO Brasil”, “Portal de Periódicos da Capes” e “Google Acadêmico”. Além disso, estabeleceu-se o critério de parâmetro linguístico (português). Nesse sentido, os resultados da análise do levantamento bibliográfico apresentado por Calderan, Castro, Sena (2021) apontaram que as geotecnologias mais utilizadas nas aulas de geografia são o Google Earth e as Imagens de satélite e que tais recursos foram utilizados nas aulas de Geografia, sobretudo, para auxiliar o aprendizado de assuntos ligados à análise espacial e interpretação de mapas.

A partir da leitura de Calderan, Castro, Sena (2021), foram escolhidos e discutidos três artigos, os quais são: “O uso de ferramentas de geoinformação na escola: do Google Earth ao terraview” (A1); “(Re) conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso de geotecnologias e trilhas interpretativas: uma experiência no município de Agudo, Rio Grande do Sul” (A2); “Geotecnologias como recurso didático no ensino de geografia: experiência com o Google Earth” (A3). A escolha desses três artigos realizou-se de forma aleatória e aplicou-se um quadro que o fragmenta e expõe: a identificação do artigo; o objetivo geral; concepções de Geotecnologia e relatos das práticas pedagógicas realizadas. A partir disso, realizaram-se alguns questionamentos para a análise desses artigos: Quais campos do raciocínio geográfico são mobilizados pelas práticas didático-pedagógicas? Como são mobilizados esses campos? Qual a relevância das geotecnologias nesse processo? Para isso foi realizado o quadro 3 e 4.

Raciocínio Geográfico e Geotecnologias: uma breve reflexão

Inicialmente, faz-se relevante destacar que a concepção de raciocínio geográfico aqui investigado é compreendida como a importância de se trabalhar com as transformações do espaço geográfico a partir de um olhar geográfico, segundo Castellar (2019). A mesma autora destaca nesse debate a cartografia como linguagem, apontando que o ato de registro dos lugares contribui para um olhar estratégico dos fenômenos, ou seja, para construção de um pensamento espacial. E, o mesmo se apresenta como um articulador no processo de mobilização do raciocínio geográfico permitindo assim as compreensões das transformações que ocorreram no espaço por meio das interferências das ações humanas.

Neste sentido, Castellar ressalta que “o estudo da Geografia, permite-nos compreendê-las a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as espacialidades da organização do espaço geográfico” (CASTELLAR, 2019, p.10)

Gomes (2017, p.145) também corrobora com esse pensamento, quando aponta que a principal pergunta que envolve a mobilização do raciocínio geográfico é “Por que isso está onde está?”, essa pergunta é levada a questionarmos sobre diversos elementos que ali são apresentados, os diferenciando de acordo com a localização, distâncias e proximidades.

Para os autores Roque Ascenção, Valadão, Silva (2018) o raciocínio geográfico tem sua base em um tripé metodológico pautado em localizar, descrever e interpretar que necessitam de conceitos para interpretação de um fenômeno: Espaço, Tempo, Escala e Processos.

Corroborando a essa discussão trazemos Castellar, Garrido e Paula (2022) que propõe a mobilização do raciocínio geográfico a partir de cinco elementos. Sendo eles:

- A situação geográfica, que se refere à ocorrência de um fenômeno socioambiental ex: escorregamentos, inundação, conflitos e guerras, poluição.

- As categorias analíticas que são o enquadramento do fenômeno, ou seja, o que vai ser explorado, ex: a questão de poder, de identidade (paisagem, território, lugar, região).

- O pensamento espacial, que é compreendido a partir de três elementos: representação espacial, que se refere às diversidades de produtos gráficos que expressam por meio da observação da diversidade de relações, fenômenos e processos (ex: fotografias aéreas, imagens de satélite, mapas, etc.);

- Os conceitos de relações espaciais que consistem na análise feita sobre a representação de um determinado fenômeno, são as relações de inferências e deduções da pessoa que está fazendo a análise, o que fundamentará as argumentações (ex: localização, forma, distribuição, aglomeração, distância);

- Os processos cognitivos que são as ações mentais disponíveis para análise que articula os aspectos neurais, perceptivos, sensoriais, memoriais, empregados em verbos de ação, compondo as perguntas a ser realizada aos estudantes (ex: observar, nomear, identificar, descrever, comparar, etc.).

A partir das exposições de teóricos contemporâneos da Educação geográfica que refletem acerca do Raciocínio Geográfico, observa-se que definições de raciocínio geográfico têm semelhanças, principalmente quando os autores apontam a análise do espaço geográfico para distinguir as interferências e mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Assim, parece que o espaço geográfico e ferramentas que permitam a sua análise são fundamentais no processo de constituir um modo de pensar geográfico, isto é, formas de representar o espaço.

Diante disso, apresentamos para essa reflexão as geotecnologias como estratégias pedagógicas na educação geográfica. Para tanto, apresenta-se o (Quadro1) de Calderan, Castro, Sena (2021) que expõe um levantamento de artigos que enfatizassem o uso das geotecnologias no Ensino de Geografia e apresentasse ações práticas. Tal levantamento foi realizado pelas autoras em periódicos de 2009-2019

Quadro 1 - *Corpus* da pesquisa: artigos acerca da utilização de Geotecnologias no Ensino de Geografia na Educação Básica publicados em periódicos da área de Geografia (2009-2019)

Cód.	Título do artigo⁴	Periódico	Qualis	Ano/Vol./N.º
1	Geotecnologias como recurso didático no ensino de geografia: experiência com o Google Earth	Caminhos de Geografia	A2	2012/v.13/n.41
2	Geoproc. aplicado no ens. médio como suporte para interdisciplin.	Raega	A2	2017/v.42
3	Uso de geotecnologia na cartografia escolar: uma avaliação em Guiné Bissau	Rev. Bras. de Cartografia	A2	2014/v.66/n.4
4	O uso de ferramentas de geoinformação na escola: do Google Earth ao TerraView	Rev. Bras. de Cartografia	A2	2016/v.68/n.10
5	Tecnologias utilizadas na produção de mapas: novas perspectivas didáticas no Ensino Fundamental II	Rev. Bras. de Cartografia	A2	2018/v.70
6	Oficina Pedagógica: uso de Geotecnologias no Ensino de Geografia e as transformações na sociedade e reflexos na escola	Geografia (Londrina)	B1	2012/vol.21/n.2
7	Os usos e aplic.do Google Earth como recurso didático no ens.de Geo.	PerCursos	B1	2017/v.18/n.38
8	Análise da transformação da Floresta Amazônica a partir do uso de geotec. – Google Earth Engine - nas aulas de Geo. do Ens. Fund.	Boletim gaúcho de Geografia	B2	2015/v.42/n.2
9	Potencial pedagógico do sensoriamento remoto como recurso didático	Boletim gaúcho de Geografia	B2	2017/v.44/n.1

⁴ Alguns títulos foram abreviados, tendo em vista o espaço limitado do resumo estendido.

10	Utilização de Geotecnologias na Cartografia Escolar: a compreensão da representação do relevo com alunos do Ens. Fund.	Geografia em Questão	B2	2017/v.10/n.1
11	Análise espacial, infomática e geoprocessamento aplicados no Ensino Médio	Geo. Ensino & Pesquisa	B2	2017/v.21/n.1
12	Geotecnologias como subsídio a práticas de ensino em Geo. para alunos de baixa visão do Ens. Fund. Inst. Benjamin Constant (IBC)	Geo., Ensino & Pesquisa	B2	2017/v.21/n.2
13	(Re)conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso de geotecnologias e trilhas interpretativas: uma exp. de Agudo, RS	Geosaberes	B2	2011/v.2/n.3
14	Geoprocessamento: informática e análise espacial no Ensino Médio	Geosaberes	B2	2016/v.7/n.13
15	O Uso do Google Earth e a apresentação de imagens tridimens. como ferramentas complementares para a Edu. Ambiental	Geosaberes	B2	2016/v.7/n.13
16	Google Earth e ensino de cartografia: um olhar para as novas geotecnologias na Esc. Santo Afonso Rodriguez, Teresina, PI	Geosaberes	B2	2017/v.8/n.15
17	Plataforma de mapeamento online aplicada á cartografia escolar para o estudo do Meio Ambiente: o ex. do mapeamento meu rio	Ensino & Pesquisa	B2	2018/v.22
18	O uso de geotecnologias associado a metod. partic. no ensino: aplicação em escolas municipais do primeiro distrito de Petrópolis	Revista Tamoios	B2	2018/v.14/n.2
19	Sistema de informações geográficas no Ensino Médio	Rev. da Casa da Geo. de Sobral	B3	2013/v.15/n.2

20	Estudo do geoprocessamento utilizando a dinâmica da caça ao tesouro	REMEA	B3	2018/n.1
21	O sens. remoto e a cartografia como inst. pedagógicos no ens. de Geo.	InterEspaço	B4	2016/v.1/n.3
22	Geotecnologias aplicadas ao ensino de cartografia: experiência com o Google Earth e o GPS no Ensino Fundamental II	Pesquisar	B4	2018/v.5/n.7
23	A prática da geotecnologia nos anos iniciais do Ensino Fundamental II no mundo técnico-científico-informacional	Geoingá	B5	2019/v.11/n.1
24	O uso de imagens de satélite como suporte para o aprendizado significativo da cartografia no Ensino Fundamental	Rev. de Geo. do Colégio Pedro II	B5	2015/v.2/n.3
25	O uso do Geocaching como ferramenta para o ensino-aprendizagem de conceitos e temas de geografia	Rev. de Geo. do Colégio Pedro II	B5	2015/v.2/n.3
26	Para além dos muros: o uso do Geocaching nas aulas de geografia	Rev. do Inst. Hist. e Geo. do Pará	B5	2017/v.3/n.1
27	Google Earth como ferramenta didática no ensino de geografia: relato de experiência do PIBID/UFPI	Revista Form@re	B5	2018/v.6/n1
28	O Philcarto como fer. didática nas aulas de Geo. do Ens. Fundamental	Revista Geonorte	B5	2017/v.8/n.30

Fonte: Calderan, Castro, Sena (2021).

A partir desse levantamento as autoras separaram os artigos acima citados, em 11 categorias analíticas que tem como objetivo observar quais as habilidades da BNCC foram abordadas. Os mesmos são expostos no (Quadro 2).

Quadro 2 – Categorias de aplicabilidade das geotecnologias no processo de ensino-aprendizagem

Categoria	Código dos artigos	Quant. artigos	(%) artigos
1) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27	22	78,6%
2) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais	1, 5, 10, 15	4	14,3%
3) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano (a partir da agropecuária e do processo de industrialização)	1, 5, 7, 8, 17, 20, 22	7	25,0
4) Explicar as mud. na inter. humana com a natureza a partir da urbanização	1, 6, 7, 9, 17	5	17,9%
5) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil, enfatizando as transf. nos ambientes urbanos	1, 5, 9, 15, 17, 22	6	21,4%
6) Analisar as interações das sociedades-natureza, com base na distribuição componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade	1, 6, 7, 8, 9, 17, 22, 23	8	28,6%
7) Analisar a distrib. territorial da população, considerando a diversidade étnico-cultural, e aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras	2, 28	2	7,1%
8) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos	1, 7, 9, 13	4	14,3%

da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos				
9) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas	3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 16, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 27	15	53,6%	
10) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, com informações demográficas e econômicas do Brasil, identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais	4, 7, 11, 12, 19, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28	16	57,1%	
11) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas	2, 4, 7, 11, 14, 19, 21, 22	8	28,6%	

Fonte: Calderan, Castro, Sena (2021).

Nesse quadro é possível visualizar que a categoria 1 “Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos”, tem a maior porcentagem, o que parece representar que o uso das geotecnologias no Ensino de Geografia é mais utilizado a fim de visualizar as mudanças do espaço ao longo do tempo o que corrobora a uma das possibilidades das representações junto ao debate do raciocínio geográfico.

A partir disso, é perceptível que as geotecnologias podem contribuir para mobilização do raciocínio geográfico, mas, como isso pode ser feito?

A partir desse questionamento, a fim de compreender como é possível, foi escolhido de forma aleatória três artigos dentre os artigos selecionados no quadro 1 por Calderan, Castro, Sena (2021). Sendo eles:

- “O uso de ferramentas de geoinformação na escola: do Google Earth ao terraview” (A1);

- “(Re) conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso de geotecnologias e trilhas interpretativas: uma experiência no município de Agudo, Rio Grande do Sul” (A2);

- “Geotecnologias como recurso didático no ensino de geografia: experiência com o Google Earth” (A3).

Após a escolha, leitura e análise desses três artigos, construiu-se o (Quadro 3), que teve por objetivo identificar como foi proposto o uso das geotecnologias na educação geográfica nesses materiais. Para isso, separamos os artigos em três eixos: o objetivo geral; a concepção de geotecnologia atreladas ao ensino apresentada pelo artigo; e a prática pedagógica realizada.

Quadro 3 - Exemplos de usos práticos das geotecnologias na Educação Geográfica a partir de levantamento realizado por Calderan, Castro, Sena (2021)

A1	Objetivo Geral	Analisar as relações do ensino de cartografia associado às novas tecnologias, refletindo sobre o papel destas e a sua implicação sobre a educação geográfica.
	Concepção de Geotecnologias atreladas ao ensino	No artigo as tecnologias são empregadas como um conhecimento social especificamente localizado, colocado a partir da ciência, partindo por meio de trocas e necessidades encontrando seus fundamentos em determinadas esferas da realidade configurando-se como um sistema de conhecimentos e que combinam tanto os produtos técnicos quanto a capacidade de utilizá-lo (Vargas 2011 e Oliveira 2008).
	Práticas pedagógicas	Público alvo: alunos do ensino fundamental anos finais. Início: Na primeira atividade pediu-se que os alunos desenhassem em uma folha o trajeto da sua casa até a escola, a fim de se obter um diagnóstico da compreensão dos estudantes do espaço físico próximo. Desenvolvimento 1: Na sequência, os alunos manusearam o Google Maps e deveriam realizar o trajeto casa- escola por meio da ferramenta “Rota” disponível no site e, posteriormente, realizar um “passeio virtual” usando o recurso “Street View”. A fim de demonstrar a diferença da visão aérea e frontal. Após, para finalizar essa atividade os alunos desenharam no caderno o entorno da escola

		<p>utilizando a visão aérea. A atividade propôs a compreensão do conceito de escala, redução e ampliação e também do princípio geográfico da localização, via e orientação com o auxílio do software Google Earth. Desenvolvimento 3: Na outra etapa do projeto, os estudantes produziram mapas no software Paint das Unidades Federativas de acordo com a tabela de dados de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), após a confecção dos mapas, chegaram à conclusão que há um IDH maior nas regiões do Sul do Brasil comparado à região Norte e Nordeste. Posteriormente, ocorreu a reflexão do porque ocorre essa diferença de IDH nas determinadas regiões do Brasil, um dos pontos apontados pelos alunos foi por considerarem os Estados ao Sul com mais dinheiro e os do Norte com menos. Posteriormente, foi pontuado no debate que por mais que a região Sul possui um maior IDH isso não ocorre de forma total, os estudantes expuseram suas realidades o que não condiz com o alto índice de IDH como apresentado nos dados do mapa, ao ser pontuado a questão de erro no mapa, foi pontuado que não se trata de erro mais sim de limitações de escala. Desenvolvimento 4: Para uma compreensão ainda mais efetiva foi utilizado novamente o Google Earth para utilizações de pontos como forma de indicar posições e como estes podem refletir na acuidade e escala. Finalização: os alunos confeccionaram de mapas utilizando o software TerraView de escolaridade e Renda per Capita no Rio de Janeiro, conseguindo perceber que na Zona Sul a escolaridade é bem alta, enquanto na Zona Oeste, é consideravelmente mais baixa e que nas áreas com maior escolaridade era onde se encontravam também as áreas com maior renda.</p>
A2	Objetivo Geral	Realizar a problematização do estudo do "lugar" utilizando das geotecnologias como recurso didático
	Concepção de Geotecnologias atreladas ao ensino	Utilização das geotecnologias como meio de o aluno obter um novo olhar geográfico do lugar em que vive, com o uso do Google Earth, proporcionando um entendimento de organização de sociedade.

	<p>Práticas pedagógicas</p>	<p>Público Alvo: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.</p> <p>Início: A atividade surgiu com base no livro “Uma escola como a minha”, na atividade, os alunos tinham de comparar a realidade do lugar que eles viviam no município de Agudo-RS, com as de outras crianças de diferentes lugares do mundo como do: Peru, México, Etiópia, Índia, Bélgica e Nova Zelândia que o livro retratava;</p> <p>Desenvolvimento 1: a análise foi realizada a partir do software Google Earth, a fim de comparar as diferenças presentes nas ruas, os modelos de casas, ausência/presença de jardins e áreas verdes e o histórico de construção dos lugares, arquitetura, economia e cultura;</p> <p>Finalização: os alunos construíram trilhas interpretativas ao entorno da escola buscando um debate com a comunidade escolar, sobre a “cidade que temos” e a “cidade que queremos”;</p>
A3	<p>Objetivo Geral</p>	<p>Refletir por meio do uso das geotecnologias dos impactos que obras de grande porte poderiam causar na Área de Preservação Ambiental de Lagoas e Dunas do Abaeté;</p> <p>Refletir sobre seu papel como cidadãos na tomada de decisões em assuntos de interesse coletivo;</p>
	<p>Concepção de Geotecnologias atreladas ao ensino</p>	<p>As geotecnologias podem ser utilizadas no âmbito escolar como instrumentos de ensino- aprendizagem contribuindo para a formação crítica do aluno, auxiliando-o a acompanhar as transformações técnicas da sociedade.</p>
		<p>Público alvo: Alunos do Ensino Médio</p> <p>Início: na primeira etapa da atividade foi discutido com os alunos sobre a legislação ambiental de criação e zoneamento da APA (área de preservação ambiental). Com o auxílio do Google Maps e Earth os alunos puderam identificar a área em estudo e a identificação de lagos e rios adjacentes à APA, visualizaram as áreas das dunas que já foram transformadas pelas ações antrópicas, fomentando discussões a respeito de como as ações futuras podem interferir no ecossistema local.</p>

		<p>Desenvolvimento 1: Por meio da análise das imagens foi possível trabalhar as questões de como a sociedade ocupa uma área que legalmente deve ser preservada, entretanto, as questões vão além da conservação da área, pois os estudantes reconheceram fatores socioeconômicos que explicam a ocupação ilegal, que vão desde a necessidades de famílias de baixa renda a especulação imobiliária de grandes construtoras, a fim de incrementar seus lucros.</p> <p>Desenvolvimento 2: Por meio de fotografias aéreas de 1998 que retratam o início da ampliação do aeroporto, analisou-se as transformações ocorridas nos últimos 10 anos da área em estudo.</p> <p>Finalização: Por fim, a proposta da atividade foi o debate de alternativas. Das quais são: a ampliação do atual aeroporto, sendo necessário ocupar a área correspondente à APA das Lagoas e Dunas do Abaeté, ou a criação ou ampliação de aeroportos em cidades próximas a Salvador, 72% dos alunos optaram pela construção de um novo aeroporto em outra cidade.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

A partir do detalhamento dos trabalhos elencados procurou-se extrair elementos dos mesmos que permitissem compreender como a mobilização do raciocínio geográfica é realizada pelas propostas. Nesse sentido, realizou-se as seguintes questões para os artigos: Quais os campos do raciocínio geográfico são mobilizados nas atividades dos três artigos apresentados? Como são mobilizados esses campos?

Para responder essas questões, foi realizado o quadro 4. Neste quadro, são apresentados os cinco campos que compõe o Raciocínio Geográfico a partir das considerações de Castellar, Garrido e Paula (2022). Sendo eles: situação geográfica; categorias analíticas; representação espacial; conceitos de relações espaciais; e processos cognitivos.

Quadro 4: Campos do Raciocínio Geográfico mobilizados nos artigos

Artigos	Situação geográfica	Categorias analíticas	Representação espacial	Conceitos de relações espaciais	Processos cognitivos
A1	Problema de desigualdade social e econômica.	Paisagem e região	Google Maps e Earth	Localização e distribuição de renda.	Perceber que na Zona Sul a escolaridade é mais alta e possui uma renda maior, enquanto a Zona Oeste, é consideravelmente mais baixa com uma renda menor.
A2	Problemas na cidade de vivência.	Lugar	Google Maps e Earth	Localização e distribuição	Comparar a realidade do lugar que vivem, com as de outras crianças de diferentes lugares do mundo.
A3	Problema ambiental	Paisagem e território	Google Maps e Earth	Localização, distribuição e distância.	Identificar lagos e rios adjacentes à APA (área de preservação ambiental)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Podemos perceber que as atividades apresentadas nos artigos fazem associação com os cinco campos necessários na mobilização do Raciocínio Geográfico. Sendo assim, compreende-se que as geotecnologias associadas a práticas pedagógicas planejadas podem fomentar a aprendizagem de princípios geográficos e suas categorias analíticas, como paisagem por exemplo, a partir de fenômenos que apresentam na realidade do estudante, contribuindo assim, na mobilização do Raciocínio geográfico.

Considerações Finais

O raciocínio geográfico é um processo de aprendizagem próprio da geografia a partir de elementos que compõe a natureza da geografia, como seus fenômenos, conceitos, princípios e o campo das representações espaciais e os elementos que as envolve como os conceitos espaciais e os processos cognitivos necessários a sua leitura. Desse modo, as geotecnologias se encaixam no campo do pensamento espacial e quando utilizada de forma planejada tem potencial de contribuir de forma eficaz nesse processo de mobilização do Raciocínio Geográfico, por meio das representações espaciais.

Dessa forma, foi exposto nesse trabalho três artigos de uma revisão bibliográfica das autoras Calderan, Castro, Sena (2021) a fim de identificar como as geotecnologias estão associados ao processo de mobilização do raciocínio geográfico. Por meio da análise dos artigos, podemos concluir que todos apresentam a partir de atividades práticas os campos necessários para a mobilização do raciocínio geográfico e utilizam as geotecnologias como recurso.

Pesquisas com essas perspectivas são importantes, pois, possibilitam o entendimento teórico, metodológico e prático, uma vez que propõe encaminhamentos que podem ser adaptados de acordo com a realidade dos alunos e do ambiente escolar a fim de mobilizar o raciocínio geográfico.

Referências

- BALARDINO, Gabriel. O uso de ferramentas de geoinformação na escola: do google earth ao terraview. **Revista Brasileira de Cartografia**, n. 68/10, p. 2007-2020, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CALDERAN, Debora De Lurdes et al.. **Geotecnologias no ensino de geografia: análise da produção científica no período de 2009 a 2019**. Anais do XIV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77888>>. Acesso em: 01/11/2022 18:38
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; GARRIDO, Marcelo; DE PAULA, Igor R. O Pensamento espacial e raciocínio geográfico: Considerações teórico-metodológicas a partir da experiência brasileira. **Revista de Geografia Norte Grande**, n. 81, p. 429-456, 2022.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 20-20, 2019.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2017.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. SILVA, P. A. Do uso pedagógico de mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**. v. 99, p. 34- 51, 2018.
- SILVA, Fábio Gonçalves; CARNEIRO, Celso Dal Ré. Geotecnologias como recurso didático no ensino de geografia: experiência com o Google Earth. **Caminhos de Geografia**, v. 13, n. 41, 2012.

SILVA, Greice Kelly Perske et al. (Re) conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso de geotecnologias e trilhas interpretativas: uma experiência no município de Agudo, Rio Grande do Sul. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeeducacionais**, v. 2, n. 3, p. 3-17, 2011.

CAPÍTULO VI

TEORIAS PEDAGÓGICAS E AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariane Aparecida Coco
Flávia Evelin Bandeira Valério

Introdução

Pensar na formação, neste momento, se torna um grande desafio, considerando que a Educação atribui-se de diversas características ao longo da história. Contudo, a formação docente é essencial para os professores aprofundarem seus conhecimentos teóricos e todos os educadores devem compreender a trajetória da Educação (SAVIANI, 2007). O processo educacional é orientado pelas influências sociais, políticas, econômicas e religiosas. Ao mesmo tempo, nota-se um desejo de grandes mudanças entre alguns professores e alunos, não apenas na sociedade em geral, mas também nas escolas, colégios e salas de aula. Essas mudanças só são possíveis se os envolvidos na formação de educadores ensinarem aos novos professores algumas categorias básicas de interpretação da realidade.

Contribuindo com uma formação docente de qualidade, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), proporciona aos futuros Mestres, o estudo das teorias pedagógicas em sua relação com os conhecimentos socialmente produzidos sobre a docência, considerando saberes e práticas embasadas em aspectos pedagógicos, psicológicos e epistemológicos na organização escolar brasileira. Também, as teorias e práticas pedagógicas na educação básica brasileira e a docência comprometida com as necessidades da escola pública.

O presente artigo se caracteriza como um relato da experiência, do ponto de vista de uma aluna de mestrado em uma disciplina de caráter obrigatório do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd). Trata-se de uma descrição dos textos abordados na disciplina (Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica - TPADEB), juntamente com as discussões realizadas, que resultaram em uma experiência altamente enriquecedora para todos os participantes.

Métodos

Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica (TPADEB) é uma disciplina obrigatória, no segundo semestre, no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Com 15 encontros, teve início em agosto de 2022, e buscou proporcionar aos alunos um espaço de discussão sobre as teorias pedagógicas na história da educação brasileira.

Os objetivos que nortearam a preparação da disciplina foram:

- Debater as bases epistemológicas das teorias pedagógicas;
- Reconhecer os conhecimentos socialmente produzidos sobre a docência em seu contexto de formulação;
 - Analisar as teorias da educação e concepções pedagógicas na história da educação básica brasileira;
 - Identificar as diferentes teorias e concepções pedagógicas a fim de elaborar estratégias de ação para uma docência comprometida com a realidade e as necessidades da escola pública;
 - Investigar os desafios, as ameaças e as oportunidades que as tecnologias emergentes propiciam no que concerne ao panorama da educação, das políticas públicas e das questões sociais na contemporaneidade;
 - Analisar as articulações da teoria e da prática entre os currículos da educação formal e suas relações com as dimensões de poder.

Foram sugeridos debates mediados pelos mestrandos sobre os textos-base de cada encontro, com o intuito de garantir a leitura e a reflexão das referências bibliográficas básicas da disciplina. Os monitores conduziram a análise das leituras e organizavam sua sequência. Cada exposição e discussão foi realizada, no espaço de uma aula. Para a realização dessa tarefa, os alunos foram instruídos a delinear uma contextualização bibliográfica do autor selecionado e apresentar as ideias centrais da obra, por meio de apresentação em *slides*.

De acordo com o conteúdo programático: As bases epistemológicas das teorias da educação; Teorias da Educação e correntes pedagógicas na educação brasileira; Saberes docentes, exigências profissionais e práticas docentes para a Educação Básica, foram selecionadas 12 obras, que são referencias na área educacional, para as discussões:

Quadro 1: Título dos textos discutidos na disciplina TPADEB (2022).

TEXTOS	Bogdan Suchodolski (WOJNAR, 2010);
	Filosofía de la Praxis (VÁZQUEZ, 2003);
	A dimensão intencional do ensino (CASTANHO, 2012);
	As formas e práticas de interação entre professores e alunos (MARTINS, 2012);
	Ensinar a pesquisar: como e para quê? (ANDRÉ, 2012);
	Escola e Democracia (SAVIANI, 2003);
	Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1981);
	Saberes Docentes e Formação Profissional (TARDIF, 2014);
	O debate contemporâneo das teorias pedagógicas (DUARTE, 2010);
	Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente (LIBÂNEO, 2011);
	Rumo a uma nova didática (CANDAU, 2008);
	Formação de professores: identidade e saberes da docência (PIMENTA, 1999).

Fonte: Os autores (2023).

Resultados e Discussão

Foi proporcionada a discussão de alguns textos clássicos na área da Educação aos alunos regulares do PPEd. Por meio da leitura e da reflexão durante as apresentações, pudemos identificar os valores, semelhanças e diferenças das Teorias Pedagógicas. Ficou claro que, os mediadores prepararam a aula para estimular boas discussões e garantir que os pontos fundamentais dos textos fossem abordados. A Prof. Dra. Vanessa de Campos Mariano Ruckstadter, também trouxe grandes contribuições aos debates. É importante analisar e discutir as alternativas teóricas existentes em diferentes situações de ensino-aprendizagem, como foi realizado. Por meio do diálogo, diversas lições emergiram das vozes dos participantes, que, mesmo com conhecimentos teóricos limitados, conseguiram apresentar argumentos que evidenciam suas vivências, muitas vezes ignoradas no contexto escolar.

A primeira leitura, trazida para o debate, foi a obra de Bogdan Suchodolski (WOJNAR, 2010). Suchodolski, durante sua carreira, teve um profundo entusiasmo pelas questões pedagógico-filosóficas relacionadas as situações sociais. Estudando a história da pedagogia, ele encontra duas tendências fundamentais (a pedagogia da essência e a pedagogia da existência). A pedagogia da essência está enraizada em um conceito ideal de homem. E, a da existência toma o homem como ele é, não como deveria ser. O autor da obra fornece um fio condutor para entender as concepções pedagógicas e atribui uma espécie de unidade orgânica a história pedagógica, permitindo-nos a compreensão de diversas facetas e correção de muitas ideias feitas.

No segundo encontro foi discutido o texto “Filosofia de la Praxis”. Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) foi um dos mais ilustres filósofos marxistas. Ao longo de sua carreira intelectual, o pensador revolucionário, preocupou-se com a necessidade de conectar a teoria com a prática. Entendemos que a Filosofia da Prática de Marx busca ir além dos limites de uma abordagem puramente teórica, o que implica uma estreita relação com a

prática, mutuamente definida, e que essa relação constitui uma função dialética da busca pela emancipação humana. Vázquez enfatiza: “Toda práxis é uma atividade, porém, nem toda atividade é uma práxis” (p. 263) ; para o autor é preciso distinguir a práxis como uma forma de atividade específica.

Do livro “Lições de Didática” (VEIGA, 2012) três capítulos foram considerados para a discussão: A dimensão intencional do ensino (CASTANHO, 2012); As formas e práticas de interação entre professores e alunos (MARTINS, 2012); Ensinar a pesquisar: como e para quê? (ANDRÉ, 2012). Resumidamente, os textos trazem as discussões da teoria educacional como relações intencionais, a articulação do *aprender a aprender*, habilidades específicas definidas como *competências*, com o *aprender a fazer*, ou seja, a produção de conhecimento para um sujeito intelectualmente ativo, criativo e especialmente produtivo. E, o porquê se faz tão importante formar o professor pesquisador, e de que forma isso é possível, sendo apresentado em três subtítulos: uma metodologia de apropriação ativa do conhecimento, o papel mediador da pesquisa do tipo etnográfico e a pesquisa sobre a própria prática.

A próxima discussão foi a obra de Saviani “Em Escola e Democracia”, além do autor ser referência no campo da Educação esta leitura imprescindível para quem deseja compreender as teorias pedagógicas e suas implicações no processo educacional. O livro traz consigo a Pedagogia Histórico-Crítica, que visa explicar o mecanismo contraditório pelo qual a Educação e a Escola funcionam na sociedade capitalista. A partir da leitura e discussão da obra, percebe-se que é possível reformular a escola com movimentos claramente definidos que buscam transformar a sociedade dessas contradições.

Em “Pedagogia do Oprimido”, o mestre Paulo Freire enfatiza dois tipos de educação: a bancária e a problematizadora. A educação bancária implica em uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, o aluno não é ativo em seu processo de aprendizagem, é uma educação autoritária. Já a problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, envolve um

constante ato de conhecimento da realidade. É um processo político que visa libertar os indivíduos da opressão e gerar ações de transformação social. Contudo, a análise deste estudo mostra que o conceito de educação problematizadora ainda não foi introduzido nas escolas. O professor, hoje, pelas condições de trabalho que lhes são impostas, é tão vítima do sistema educacional quanto o oprimido de Paulo Freire.

Na apresentação de Tardif (2014): “Saberes Docentes e Formação Profissional”, a discussão contou com a participação da Prof. Dra. Luciana Fernandes de Aquino, que expôs claramente as principais ideias da obra. O autor busca identificar e definir os diferentes saberes existentes na prática de sala de aula e as relações que se estabelecem entre saberes e professores. Para o autor a relação dos docentes com os saberes não são limitadas a uma função de transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos. Eles envolvem questões de ordem pessoal; tem alcance social; se surgem e se desenvolvem em caráter provisório; apresentam-se com características culturais e diversificadas; e são amplamente personalizados e situados na identidade do professor. Grande parte do trabalho docente é de cunho afetivo e emocional. Baseia-se na capacidade de perceber e de sentir dos educandos suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Seguindo as discussões, em “O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas”, Newton Duarte explana sobre algumas características do construtivismo, do professor reflexivo, da pedagogia da competência e multicultural, sendo o pragmatismo um dos principais pilares filosóficos dessa pedagogia. O texto defende a necessidade de diferenciar a prática cotidiana das diversas áreas da prática social, para então superar a pedagogia contemporânea, que se concentra no cotidiano marginalizado das sociedades capitalistas. Nesta perspectiva contemporânea, a próxima discussão refere-se à obra de José Carlos Libâneo, o qual faz uma reflexão sobre o papel do professor frente as novas exigências da sua profissão na sociedade.

O livro “Adeus professor, adeus professora”, trata de questões referentes aos problemas educacionais atuais, trazendo questionamentos sobre inúmeras situações-problemas vivenciadas pelos educadores. Faz uma análise aos meios de comunicação e informatização, direcionando-nos a pensar sobre a importância de uma formação continuada e domínio da linguagem informatizada frente as constantes modernizações. Libâneo diz que cabe ao professor assumir a mediação das interações: professor *vs* aluno *vs* tecnologia. De modo, que o aluno possa contribuir o seu conhecimento em um ambiente construtivo e desafiado, em que os professores com as novas tecnologias possam desenvolver nos mesmos: a autonomia, criatividade, criticidade e desenvolvimento.

O livro “Adeus professor, adeus professora” apresenta as abordagens e questões que os educadores enfrentaram de forma avassaladora durante a pandemia de covid-19. A urgência de ofertar novas abordagens diante desse panorama, como o ensino à distância, fez com que muitos professores tivessem de se reinventar, elaborar novas metodologias de aula e rever conceitos ultrapassados. Libâneo enfatiza que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem e cabe a ele mediar a interação professor, aluno e tecnologia. Isso permite que os alunos transfiram seus conhecimentos para um ambiente construtivo e estimulante onde os professores com as novas tecnologias possam desenvolver autonomia, criatividade e criticidade no educando.

Em “Rumo a uma Nova Didática – Vera Maria Candau”, discute que a formação de educadores, passou por um momento de revisão substantiva e de crise, em nosso país. Muitos são os motivos que provocam essa situação. Entre eles podemos citar: o questionamento do próprio papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador e a problemática relativa à redefinição do curso de pedagogia e das licenciaturas em geral. Relata que uns dos problemas da análise da formação dos profissionais de educação é a questão da relação entre a teoria-prática. Estas não são objetos de preocupações só dos

educadores. Contudo a relação teoria-prática, nos problemas e contradições da sociedade capitalista, privilegia a separação entre teoria e prática.

Em seu livro, Rumo a uma Nova Didática, Vera Maria Candau apresenta que a formação de professores em nosso país passou por grandes mudanças e crises. Entre as razões, a autora cita: o questionamento do próprio papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador, a problemática relativa à redefinição do curso de pedagogia e das licenciaturas em geral e a relação entre teoria ao analisar a formação docente. Candau conclui que, a análise das práticas formativas aborda várias questões como: examinar a relação entre teoria e prática na dinâmica do curso, se há diferenças entre os dois polos, como se traduz e como a teoria tem sido entendida.

No último dia de discussões e apresentações, a autora abordada foi Selma Garrido Pimenta, com seu texto: Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. A autora se opõe à tendência de desvalorização dos professores e à ideia de vê-los como simples reprodutores de conhecimento. Acredita que o investimento na formação docente é extremamente necessário, pois é um facilitador do processo de cidadania dos alunos. Pimenta (1999) divide os saberes docentes em três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. A ideia é que o educador, seja autônomo em sua prática cotidiana, faça a união entre os saberes, construa e transforme seu *know-how* de ensino na perspectiva de reflexão. Que constrói seus conhecimentos a partir de investigações sobre suas práticas, suas metodologias e suas relações com os alunos, atuando de forma inteligente e flexível (ação-reflexão-ação).

Todas as discussões foram enriquecedoras para nossa formação docente e contibuiram muito para o nosso crescimento pessoal e profissional. Apesar das dificuldades iniciais de entendimento das teorias pedagógicas, esta disciplina contribuiu de maneira significativa com inúmeras reflexões que nos fizeram pensar e repensar sobre as diversas possibilidades de ação docente

no cotidiano escolar, no sentido de que sujeitos queremos formar? que saberes queremos discutir? que escola queremos? que educação queremos priorizar? que cultura queremos valorizar? Como diz Freire (1996) “ninguém nasce educador, ou é destinado a sê-lo, o sujeito se faz educador por meio da prática e da reflexão”.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 123-134.
- CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 73-90;112-120.
- CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 35 – 56.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 167-253.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, P. L. O. As formas e Práticas de Interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 75-100.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. São Paulo: Vozes, 2014. p. 112-182.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003. p. 263-317.

WOJNAR, I. **Bogdan Suchodolski**. Recife: Massangana, 2010. p. 88-157.

CAPÍTULO VII

DA INSIPIÊNCIA AO CONHECIMENTO: TEORIAS PEDAGÓGICAS E AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Viviane Leite Mateus Martins Romera
Juliane Priscila Diniz Sachs

Introdução

Considerando que a prática pedagógica muitas vezes está distanciada das teorias da Ciência da Educação, o presente texto aborda o relato de uma docente em sua busca pelo conhecimento na formação inicial e continuada, revelando os problemas enfrentados nos contextos reais da atuação profissional nos anos iniciais em rede pública municipal da Educação Básica e os obstáculos enfrentados para obter um desenvolvimento profissional que supere a superficialidade do saber.

O relato foi desenvolvido a partir de reflexões da docente engendradas durante seu processo formativo em uma disciplina de mestrado profissional. Assim, entendendo que o conhecimento é uma produção social, na disciplina Teorias Pedagógicas e Ação Docente do Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná -UENP, foram discutidas Teorias Pedagógicas e estudos científicos relativos à Ação Docente na Educação Básica. Nesse contexto, os participantes da disciplina buscaram refletir acerca dos conhecimentos necessários à profissão docente, dos saberes, práticas e concepções pedagógicas atualmente presentes na organização escolar.

As reflexões da docente apresentadas neste relato foram embasadas em referenciais teóricos identificados em uma revisão

narrativa de literatura. Entre esses referenciais, destacam-se Freire (1981), Tardiff (2014), Pimenta (1999) e Saviani (2003).

Nas seções a seguir são apresentados os resultados desse processo reflexivo da docente.

Da formação à profissão docente

Como professora da Educação Básica, anos iniciais, meu contato com a formação continuada para um estudo mais aprofundado das teorias pedagógicas foram quase inexistentes. Nas escolas em que atuei até o presente momento, os teóricos das Ciências da Educação não são mencionados. No entanto, observei a partir desta reflexão a presença de uma miscelânea de concepções, um ecletismo de princípios de diferentes teorias, que revela um desconhecimento de suas epistemologias, o chamado “cavalo de Tróia” (DUARTE, 2010).

Talvez isso tenha ocorrido porque as pessoas que me orientavam também desconheciam ou não compreendiam bem essas teorias. Contudo, por causa da minha curiosidade em ir além, buscando por novos conhecimentos e estratégias de ensino, fiz várias especializações *lato-sensu*, mas percebi que elas ainda não eram suficientes para atender minhas necessidades pedagógicas e minha curiosidade.

De acordo com Freire (1996), exercer a curiosidade nos torna mais críticos e metódicos, verdadeiros perseguidores dos nossos objetos. Desse modo, quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mais rigorosa e epistemológica se torna (FREIRE, 1996, p.87). Sendo assim, busquei por minha inserção no Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná -UENP, pois também percebia que em minha formação e profissão existiam lacunas e, embora buscasse por respostas que as preenchessem, frequentemente não as obtinha.

A partir da primeira disciplina, que cursei como aluna não regular, verifiquei o quão raso era o meu conhecimento em relação aos estudos científicos. Isso me fez perceber que as discussões

pedagógicas no contexto escolar já chegam ao professor de forma pronta e impositiva. Os horários de estudos coletivos são usados para informar recados ou para um infinito monólogo regido pela coordenação. Não há debates e nem discussões com os textos científicos dos campos da Educação e do Ensino.

O que se orienta nesses momentos é um atropelamento de conteúdos a serem “dados” aos alunos com acréscimos de datas comemorativas, festas municipais, treino para provas externas, dentre outras atividades que sobrecarregam o professor, deixando-nos sem disponibilidade de tempo para pesquisa, preparo de aula, refletir sobre a prática a partir dos conhecimentos científicos produzidos socialmente ou buscar melhorias na formação. Tudo isso afasta o professor do aprimoramento daquilo que é a sua principal função, sua prática pedagógica.

Desse modo,

Trata-se de todo o campo das atividades tradicionais, isto é, das atividades nas quais os atores agem em função daqueles tipos de ação baseados em tradições, costumes e maneiras de fazer procedentes dos usos (TARDIF, 2014, p.167).

Com a aquisição e leitura do livro, *As teorias de Aprendizagem*, do autor Marco Antonio Moreira, percebi que as escolas deveriam adotar uma concepção de Educação, ou pelo menos, se o município já adota uma, que isso seja elucidado ao professor para que esse venha a se aprofundar nos conhecimentos teóricos a seu respeito. Ademais, muitas vezes, devido as suas lacunas formativas e/ou inexperiência, nós professores não sabemos como nos orientar de forma coerente nas teorias científicas do campo da Educação. Nos falta embasamento para desenvolver a autonomia.

As carências formativas e a falta de investimento em cursos de formação docente de qualidade nos levam a fazer uso dos saberes de senso comum sobre a prática pedagógica ou de uma miscelânea de informações descontextualizadas e, por vezes, deformadas, dos princípios das teorias. Isso ocorre na tentativa de despistar

acusações de que a prática utilizada não se embasa em um modelo de educação tradicional, considerada superada por muitos, em detrimento de outras abordagens, como as construtivista e sociointeracionista, que seriam mais atualizadas. A falta de aprofundamento na compreensão dessas teorias pode levar o professor a adotar, ao mesmo tempo, princípios de diferentes teorias sem que esse perceba que elas podem partir de diferentes perspectivas epistemológicas e que, às vezes, elas são conflitantes.

A esse respeito, Duarte (2010) comenta que

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações (DUARTE, 2010, p. 21).

O professor, portanto, ensina do modo que aprendeu, do modo que acredita ser certo, porém sem embasamento científico acerca dos resultados que se pode alcançar. Diante desse contexto, por meio das leituras que realizei no mestrado, foi possível verificar a existência de diversas concepções teóricas que são fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica e como elas impactam na ação docente. Percebi que as teorias científicas dos campos da Educação e do Ensino precisam estar ali, caminhando constantemente com o ser professor (DUARTE, 2010).

Entretanto, a formação inicial não traz subsídios suficientes para observarmos essa riqueza do conhecimento socialmente construído pelas ciências. Desse modo, espero que nessa formação no mestrado profissional eu possa me aprofundar ainda mais acerca desses conhecimentos.

Mas, continuando este relato, passo a falar da minha experiência nas disciplinas do mestrado já mencionado

anteriormente, mas, agora, como aluna não regular. A partir das disciplinas que cursei, aos poucos, fui adquirindo mais conhecimentos e fui percebendo um amadurecimento na minha atuação profissional. A partir de então, fiquei motivada para compartilhar o conhecimento aprendido com os/as meus/minhas colegas de trabalho e, também, para colocar em prática esse conhecimento na sala de aula, com meus os alunos. Como Martins e Duarte (2010) ressaltam,

[...] aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo (MARTINS; DUARTE, 2010, p.42).

Entretanto, quando você busca melhorias e compreensão para um Ensino e uma Educação mais equânime, as pessoas te veem com outros olhos, como por exemplo, “a que quer aparecer”, “a que vai tomar a vaga dos outros”, “a que é nova na profissão e já, já aprende que nada muda”, enfim, coisas que nos faz refletir acerca do quão pequeno somos.

Durante esse processo formativo, o qual busquei por diversas vezes, observei que qualitativamente cresci como pessoa e, principalmente, como profissional. Agora penso em como a formação inicial e continuada do professor da Educação Básica, anos iniciais, é composta de fragmentos descontextualizados. A falta de conhecimento nos leva à aceitação de opressões para se cumprir um currículo com conteúdos irrelevantes. Muitas vezes, a sua organização fica à mercê de gestores que desconhecem ou pouco se esforçam para favorecerem condições mínimas visando a escola pública de qualidade (SAVIANI, 2008).

Agora, partilho do interesse em compreender questões como as que Pimenta (1999) expressou. Segundo ela,

Pesquisas recentes tem se voltado à análise da prática docente, indagando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da Educação (PIMENTA, 1999, p. 16).

Nessa perspectiva, há de se repensar a formação continuada do professor. Essa deveria ser tida como prioridade e dispor de subsídios financeiros, parcerias estabelecidas entre municípios e Universidades para possibilitar uma formação com qualidade, baseada em conhecimentos científicos.

Desse modo, a partir dos textos explanados nas aulas, pude perceber a importância da contextualização na prática pedagógica no Brasil. Pois, o conhecimento é relevante não somente para os alunos, mas também para os professores que, ao planejar suas aulas contextualizadas, tendem a analisar a forma como são desenvolvidas, propiciando, assim, a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão na ação para a reconstrução de sua postura profissional (PIMENTA, 1999).

Vivenciamos uma sociedade na qual a classe trabalhadora se sujeita muitas vezes à opressão da classe dominante, nos distanciando de uma sociedade justa e com igualdade de oportunidades. Nessa, o ensino tem passado por transformações que estão conduzindo a um esvaziamento na Educação para atender os interesses do capitalismo. Percebe-se então um crescimento de escolas com ensinamentos técnicos no intuito de formar mão de obra de baixo custo para o mercado de trabalho (SUCHODOLSKI, 2010).

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, há um discurso de que devemos possibilitar a equidade aos educandos. A partir do aprofundamento teórico que tive nas disciplinas, pude refletir e questionar: esse documento normativo

está realmente voltado para a busca da equidade ou ele camufla a desigualdade já existente? É errôneo pensarmos que a educação irá transformar o mundo, mas pessoas com conhecimento podem possibilitar grandes avanços. Pensando a esse respeito, pude concluir que vários interesses impactam na concepção de Educação desse documento, como os do neoliberalismo, sendo favorecidos por uma Educação bancária.

A reforma do ensino médio, por exemplo, trazida na BNCC, desmonta a Educação, regida por interesses neoliberais para formar mão de obra barata e mecânica, distanciando as pessoas do conhecimento científico produzidos nas Universidades. Assim, para essas pessoas, se mantêm o seu baixo status econômico e se bloqueia o seu acesso ao debate da produção científica. Essa fica para quem tem um poder aquisitivo melhor, enquanto os cursos técnicos ficam para a classe trabalhadora, que estuda para conseguir ter um emprego.

Sem esse o acesso ao conhecimento científico e crítico, surgem propostas de soluções ingênuas e idealistas, que visam a possibilidade da modificação da sociedade por meio da educação (SAVIANI, 2003). No entanto, para transformar a educação, faz-se necessário educar pessoas, para serem críticas e autônomas, pessoas educadas possuem independência para não se deixarem ser dominadas e oprimidos pela classe hegemônica (FREIRE, 1981).

Experiência desafiadora

Dentre diversos desafios que a profissão docente nos coloca, o de maior destaque foi o meu início, da teoria à prática.

Concluí minha licenciatura em Pedagogia no ano de 2012. No decorrer desse processo, minha intenção com essa formação era não passar pelo chão de sala de aula, como professora. Contudo, os planos foram tomando outros rumos e, em 2014, exonerei meu emprego efetivo de auxiliar de farmácia para assumir um terceiro ano de alfabetização no Ensino Fundamental por meio de um processo seletivo de âmbito municipal.

Já na recepção da instituição escolar, a diretora, nada receptiva, me pressionou com relação à responsabilidade do cargo que eu havia acabado de assumir, como encerramento da alfabetização, ano de retenção e, no início de abril, era a quarta professora que estaria passando pela sala. Da água para o vinho, agarrei com determinação a minha escolha, afinal eu me dediquei aos estudos, sempre tendo em mente que o conhecimento pode transformar as pessoas e essas, o mundo (FREIRE, 1981).

Diversas situações me fizeram refletir acerca do real motivo de estar ali, com uma turma de 26 alunos, na faixa etária de 08 e 09 anos, tudo muito diferente dos remédios que eram dispensados por mim no balcão da farmácia para 200 pacientes diários, pois as crianças sabem da sua inexperiência, eles te testam. As teorias que estudei, as aulas ministradas pelos professores, as pesquisas realizadas, os estágios, os quais foram cumpridos rigorosamente, etapa por etapa, toda carga horária criteriosamente, não serviram de subsídios para enfrentar o terceiro ano de 2014.

A coordenadora, me acolheu muito bem, mas não passou instruções como esperado. Eu era a professora, a sala era minha responsabilidade, o dever a cumprir estava em minhas mãos. O sentimento era de estar velejando em mar aberto sem remo, sem boia e sem coletes salva vidas. A realidade estava ali, eu a professora e meus alunos. A responsabilidade na regência de 26 alunos dos quais deveriam encerrar o ano lendo, escrevendo e produzindo textos era minha.

Dentre erros e acertos, foi preciso empenho, estudos e fazer o meu melhor. Busquei possibilitar às crianças o que eu gostaria que meus filhos aprendessem. Em nenhum momento foi fácil, pensei em desistir, perdi a voz, mas havia exonerado do cargo, tomado a decisão, para tanto, não havia possibilidade de retrocesso. A classe trabalhadora, a critério da servidão financeira. Por fim, consegui. O terceiro ano de 2014, sob minha responsabilidade, estava entre os melhores alunos da escola.

A esse respeito, vale destacar que, “[...] a educação, dizia Suchodolski, é um processo pelo qual o indivíduo alcança sua

plena realização ao executar tarefas cada vez mais difíceis e complexas, atingindo suas capacidades mais recônditas e latentes” (SUCHODOLSKI, 2010, p. 21).

Graças a minha formação inicial? Diria que não, mas sim, pela minha insistência em sair da zona de conforto e de fazer a diferença na vida das crianças das quais eu era, e ainda sou e serei, responsável como docente, dando-lhes possibilidades para a aquisição do conhecimento. Esse é o motivo pelo qual ainda busco continuamente levar o conhecimento científico para o contexto da escola, tentando compartilhar com meus colegas de profissão, pois, para mim, um professor jamais conclui sua formação. No entanto, nos esbarramos com diversas barreiras políticas, éticas e sociais que tentam nos moldar conforme os interesses de uma classe dominante.

Formação Docente

O professor em sua formação possui saberes que respaldam sua prática, em relação a eles, Maurice Tardif (2014), destaca cinco saberes essenciais para a profissão docente: a formação inicial, formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos utilizados para o trabalho, de experiência profissional ocorridas em sala de aula e também saberes pessoais.

Entretanto, o autor ressalta a existência de lacunas observadas na profissão e expõe que fazem parte da formação experiencial ao qual depende de uma dimensão temporal adquiridas durante a carreira profissional (TARDIF, 2014).

Segundo Pimenta (1999), para que tal formação tenha eficácia, o professor precisa construir a sua identidade por meio dos saberes da docência, com experiência, conhecimento e também saberes pedagógico. Desse modo, pode se dizer que a formação continuada estabelece relações com a formação inicial e a continuação no decorrer da profissão, tratando-se de auto formação, na qual os docentes reconstituem seus saberes iniciais confrontando-os com as experiências do cotidiano escolar (PIMENTA, 1999).

Assim sendo, posso dizer que o conhecimento adquirido no programa de pós-graduação de mestrado profissional é a aquisição da maior idade na profissão docente. É a partir do conhecimento adquirido nesse processo que aprendemos a desenvolver a nossa criticidade, a não aceitar a opressão por medo de represálias e que a submissão como classe trabalhadora, não necessariamente deve ser aceita como única opção.

Segundo Saviani (2008)

Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância (SAVIANI, p. 44).

Nesse sentido, essa formação, possibilita ao professor novas visões e reflexões sobre suas ações e práticas pedagógicas. É fundamental destacar o quão importante foram os conteúdos explanados no decorrer da disciplina ministrada, pois a partir das discussões e mediações dos textos, muitos conhecimentos foram produzidos. Esses, podem chegar até a escola, sendo compartilhados para subsidiar a formação continuada do professor em suas buscas.

Por fim, dentre várias descobertas nas discussões dos textos, ressalto a reflexão sobre uma política pública com valorização da profissão docente minimizando as diferenças existentes e nos dando melhores condições de trabalho, sobretudo, subsídios para a formação continuada, de modo a possibilitar que o conhecimento científico chegue até a Educação Básica.

Considerações Finais

Vivenciar no mestrado profissional as leituras e discussões acerca das Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica, foi de suma importância para a minha formação. Pois, considero que o conhecimento adquirido, possibilitou-me

entendimentos acerca do que as políticas públicas pensam em relação à Educação.

Como aspecto principal desta reflexão, destaco as dificuldades enfrentadas no processo inicial da profissão bem como durante a continuidade na formação, que exige mais aprofundamento nos estudos teórico-científicos de modo a aperfeiçoar saberes e, conseqüentemente, a prática pedagógica. Desse modo, algumas lacunas são preenchidas e novas questões são abertas.

Outro ponto destacado é a polêmica em relação à Pedagogia Tradicional, mais conhecida como método tradicional. A má compreensão desse método esvazia o ensino e direciona o professor a atender os interesses do capital sem analisá-los criticamente.

O ensinar vai até onde os interesses do capital permite. Já o conhecimento vai além, mas, para sua aquisição, o docente necessita enfrentar muitos obstáculos sem esquecer, no entanto, que faz parte da classe trabalhadora. Assim, para garantir melhores condições salariais e profissionais, os professores muitas vezes precisam superar a opressão derrubando as barreiras impostas pela ignorância.

Vale ressaltar que as críticas tecidas neste relato de experiência fazem parte da minha trajetória, como discente e docente envolvida em uma classe que luta por melhores condições em relação à formação e valorização da profissão docente.

Referências

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, P. L. O. As formas e Práticas de Interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I, P. A. (org.). **Lições de Didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (orgs.). **Bogdan Suchodolski**. MEC/UNESCO. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

CAPÍTULO VIII

TEORIAS PEDAGÓGICAS MÉTODO DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: A GAMIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO

Felipe Gustavo Consulin Resende
George Francisco Santiago Martin
Jonis Jecks Nervis

Introdução

Quando inicia-se uma graduação na área de licenciatura os estudantes se depara com inúmeras estratégias de ensinar, as quais são chamadas de teorias pedagógicas que embasam cientificamente a prática pedagógica do professor em sala de aula. Porém, o contato com elas depende muito da formação inicial docente ou até mesmo nos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a prática pedagógica do professor em uma determinada escola.

Contudo, a formação inicial é a parte que irá mais impactar na ação docente e na utilização das teorias no processo de ensino. Ao participar de uma formação docente, a depender da área de atuação do professor (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Profissional), há uma inclinação para determinadas teorias pedagógicas que se destacam na modalidade de ensino e naquilo que se pretende atingir. Por exemplo, quando se está em uma formação onde o foco é formar profissionais os quais serão responsáveis por educar crianças o curso tende a focar em teorias como a de Piaget, que destaca o aprendizado inicia-se em terna idade, e que a aprendizagem da criança tem como influencia o meio em que vive e as experiências as quais são expostas (FERRACIOLI, 1999, p. 6) . Porém, essa

inclinação também sofre outra influência, segundo Martins (2012) a escola é estruturada conforme o capitalismo, que é um sistema econômico que tem suas bases no capital financeiro, e tenta criar uma sociedade comum, sendo assim podemos inferir que a escola tem em sua composição, características voltadas para adaptar-se ao sistema econômico ao qual está inserida.

Como Exemplo temos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) criada para reformular o ensino médio, ela expressa teorias pedagógicas voltadas ao protagonismo do aluno e ao professor reflexivo, no entanto, pode-se observar nela aspectos ligados ao momento político e social o qual o país estava quando ela foi desenvolvida.

Partindo da ideia da BNCC e usando como base a teorias pedagógicas, especificamente as que trazem o conceito do professor reflexivo e o processo de ação-reflexão-ação, este artigo relatará uma experiência na qual a metodologia adotada pela instituição de ensino é a de desenvolvimento de competências, e o processo de ação-reflexão-ação é utilizado como estratégia didática com técnicas diversificadas, as chamadas metodologias ativas, este relato será centrado na metodologia da gamificação.

Ação-Reflexão-Ação

Nas décadas de 1970 a 1980 a didática começa a ser tratado como parte fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem, fazendo com que professores formadores pudessem refletir sobre a ação docente (MARTINS, 2011). Deste modo, surge o conceito do professor reflexivo, Paulo Freire (1996) introduz a ação-reflexão-ação em sua obra Educação como prática da liberdade, quando diz que o processo de alfabetização não pode ser imposto, mas tem que vir da vontade intrínseca do analfabeto, sendo assim o professor toma a figura de colaborador nos processos de ensino e de aprendizagem, assim, a ação inicial de querer aprender vem do aluno e a reflexão de mostrar o que se pode aprender vem do professor.

Contudo, a teoria sobre o professor reflexivo ganha destaque na década de 80, em uma tentativa de predominar sobre o ensino behaviorista, que condicionava o professor ao mero reprodutor de técnicas, não tendo autonomia para desenvolver sua própria metodologia. (SCHÖN, 2000, p. 256).

Fontana e Favero (2013) citam Donald Schön como o precursor com maior destaque na teoria do professor reflexivo, em seus trabalhos propôs um novo modelo formação profissional, fundado na reflexão sobre a prática. Sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação está contida nas ações profissionais, refere-se às reflexões do profissional enquanto pratica a ação vinculada a sua profissão. Ao ter consciência dessa ação criam-se mudanças levando a formas diferentes de solucionar problemas de aprendizagem, pois ele desenvolve um pensamento crítico sobre sua atuação, levando o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, o qual adapta-se a novas situações que podem aparecer, (FONTANA; FAVERO, 2013).

Já a reflexão sobre a ação está relacionada com a ação presente, ou seja, durante e após aplicar a ação, consistindo em uma reconstrução lógica da ação para investigá-la, construindo uma nova percepção a seu respeito. Com o professor isso ocorre, quando ele reconstrói tal ação e percebe o que aconteceu no decorrer da ação e quais imprevistos foram resolvidos e quais persistiram. (FONTANA; FAVERO, 2013; SCHÖN, 2000).

Sendo assim, a reflexão na ação permite a reflexão sobre as ações já acontecidas, o que pode gerar novas práticas, isso pode ocorrer depois das aulas do professor reflexivo. Isso é denominado de reflexão sobre a reflexão na ação, levando o professor a desenvolver novos pensamentos e formas de compreender, agir e resolver problemas. (FONTANA; FAVERO, 2013; SCHÖN, 2000).

Essa prática reflexiva por parte do professor ocorre quando o mesmo reflete sobre como os alunos aprende, qual a motivação está por trás dessa aprendizagem, para tal o professor deve considerar o contexto social dos alunos, sendo assim ao expor uma situação problema com os alunos o mesmo tende a levar soluções diferentes do que a da proposta, pois consideram os aspectos sociais e políticos onde estão inseridos, processo onde a prática (ação) se torne uma reflexão crítica (reflexão) (FREIRE; NOGUEIRA, 1993).

Deste modo, ao se utilizar da ação-reflexão-ação no processo de ensino e para o processo de aprendizagem, o professor deve estar pronto para aceitar visões diferentes, pois cada grupo de aluno tende a ter realidades diversas, o que levará a reflexões diferentes e soluções (ação final) baseadas no meio social ao qual convivem. Para tal, o relato descreverá um plano de trabalho docente na forma de currículo aberto, onde o professor terá que estar atento as mudanças propostas pelos alunos, sem que isso fragilize os conteúdos a serem trabalhados.

Metodologias Ativas e Gamificação

Antes de iniciar o relato, temos a necessidade de conceituar alguns elementos dispostos no plano de trabalho docente ao qual será base da narração, uma delas são as metodologias ativas, expressas na BNCC tais metodologias são descritas como técnicas que promovem o protagonismo do aluno.

Para Mota e Rosa (2018):

As metodologias ativas, com início na década de 1980, procuraram dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade dos alunos desenvolverem habilidades diversificadas. Era necessário que o aluno adquirisse um papel mais ativo e proativo, comunicativo e investigador. De certa maneira, essas metodologias opõem-se a métodos e técnicas que enfatizam a

transmissão do conhecimento. Elas defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem. O papel do professor foi também repensado; passou de transmissor do conhecimento para monitor, com o dever de criar ambientes de aprendizagem repleto de atividades diversificadas (MOTA; ROSA, 2018, p. 263).

Ainda segundo os estudos de Mota e Rosa (2018) é expresso que a metodologia ativa não é só aquela que permite o protagonismo do aluno, mas também permite que durante o experimento o aluno consiga expressar suas dificuldades e compreendê-las, quando o professor expuser a correção ele instintivamente prestará mais atenção na parte a qual teve problemas, assim evolui na atividade ou no experimento. Esse processo associa-se a metacognição a qual há criação de estratégias que permitem ao aluno a analisar, regular e avaliar os mecanismos que promovem sua aprendizagem (MOTA; ROSA, 2018). Sendo assim, a metodologia ativa não diz respeito apenas métodos inovadores ou que utilizam tecnologias, mas sim a uma estratégia que permita ao aluno encontrar por si só suas dificuldades e analisar o instrumento ao qual está sendo posto a aprender se está sendo viável para sua aprendizagem.

Dentre os instrumentos citados temos a gamificação, o termo surgiu em 2003, porém ficou mais conhecido em 2010, a estratégia trata-se do uso de jogo no intuito de aprender algo em quando o jogador conclui as tarefas propostas a ele, a utilização da gamificação no processo de aprendizagem tem seu valor na tentativa de engajar os jogadores (alunos) a realizar as tarefas motivando-os a continuar a aprender mais sobre determinado assunto. Sendo assim o relato ser transcrito terá como base a teoria pedagógica da ação-reflexão-ação e como um dos instrumentos da reflexão o jogo (ALVES, 2015).

No início de sua popularização, a gamificação como metodologia, foi utilizada em treinamentos corporativos a fim de engajar e motivar os colaboradores na realização de suas tarefas durante o seu trabalho. (ALVES, 2015). Porém, o medo de ser substituído pela tecnologia, muitos professores são resistentes ao usar jogos digitais ou não no processo de aprendizagem, não vendo ele como instrumento metodológico.

Apesar disso, ao se usar gamificação em sala de aula, tem que se ter em mente que o jogo é mais uma ferramenta metodológica e não um substituído do professor, pois no contexto do jogo o professor é um guia que orientará o aluno nos conteúdos que o jogo aborda (ALVES, 2015).

Por tanto o uso de gamificação, em aulas onde o processo da teoria ação-reflexão-ação está presente tem sua relevância, pois segundo de Grando (2000, p. 17),

As posturas, atitudes e emoções demonstradas pelas crianças, enquanto se joga, são as mesmas desejadas na aquisição do conhecimento escolar. Espera-se um aluno participativo, envolvido na atividade de ensino, concentrado, atento, que elabore hipóteses sobre o que interage, que estabeleça soluções alternativas e variadas, que se organize segundo algumas normas e regras e, finalmente, que saiba comunicar o que pensa, as estratégias de solução de seus problemas.

Pode se observar, que as características citadas por Grando são semelhantes às que se buscam quando se utiliza do processo reflexão e ação no processo de ensino e no processo de aprendizagem, o qual são a participação do aluno no processo de construção do conhecimento, as diferentes estratégias para resolver um determinado problema.

Ainda sobre a utilização de jogos para se ensinar e para se aprender, Alves (2015) destaca a ideia do jogo *“Buy a Feature”* criado para os cidadãos da cidade de San José, na Califórnia, no ano de 2011, para que eles decidissem qual a melhor forma de

utilizar o orçamento da cidade. O jogo permitiu que os cidadãos entendessem o processo de destinação de dinheiro para as obras na cidade, assim os cidadãos em conjunto conseguiram priorizar essa distribuição que cominou em reparos em rodovias, contratação de bombeiros entre outras obras. Contudo, o que percebe ao se ler tal aplicação é que tudo aconteceu virtualmente, mas não é o caso, antes de se desenvolver no mundo virtual o jogo foi executado presencialmente, como um jogo de tabuleiro, como banco imobiliário, então depois de 4 anos é que o jogo se tornou algo virtual.

Este exemplo nos faz refletir sobre duas questões. Primeiro, não se precisar de uma tecnologia digital incrível para se criar algo inovador, o antigo pode ser inovador depende só de como é apresentado e aplicado. Segundo, é o processo de participação dos cidadãos da cidade de San José, quando pensamos no processo de ação-reflexão-ação, é dessa participação dos alunos que estamos argumentando. A criação de estratégias para resolução de problemas e o processo de decisão sobre a melhor forma de resolvê-la, deve vir de um conjunto ideias dos alunos, orientados pelo professor para se chegar ao resultado adequado para resolução da questão.

O uso da Ação-Reflexão-Ação

Como professores atuamos, na maior parte da carreira, em escolas públicas nas quais estratégias de ensino e o plano de trabalho docente são postos conforme modelos criados pelas secretarias de educação e o Plano Estadual e Federal para educação. Então o contato com as teorias pedagógicas são em moldes mais tecnicistas do que construtivistas então fazemos o possível para tornar as aulas mais dinâmicas e prazerosas e cumprir o que era proposto a pelos planos do Estado. Sendo assim, a experiência profissional não tem contato com teorias pedagógicas diferenciadas.

Porém há instituições de ensino as quais tem seu próprio modelo pedagógico. Nesta pesquisa usaremos de exemplo uma determinada instituição, a qual o nome será preservado, pois não há autorização para divulgação do seu nome neste trabalho.

O modelo pedagógico dessa instituição gira entorno do desenvolvimento de competências usando a Ação-Reflexão-Ação no processo desse desenvolvimento. Tal modelo tende a ter o aluno como centro do processo de aprendizagem e o professor, como orientador do conhecimento, auxiliando e moldando o aluno para vida profissional.

Os conteúdos, na metodologia da instituição, são expostos como indicadores, os quais visam possibilitar o professor o acompanhamento do desenvolvimento das competências previstas no curso. O indicador traz uma competência a ser alcançado pelo aluno durante o processo de aprendizagem. Cada objetivo é relacionado com conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas no trabalho realizado com o indicador, o plano de trabalho docente gira em torno da competência a ser desenvolvida, os indicadores são suporte para o desenvolvimento da competência, realizando assim o processo de ação-reflexão-ação para cada situação de aprendizagem que possibilita o progresso na aprendizagem da competência, usando os indicadores, ou um grupo de indicadores, como base, dependendo da situação de aprendizagem criada pelo professor.

O processo adotado pela instituição tem como base ação-reflexão-ação como citada anteriormente, sendo que a ação inicial deve-se instigar os alunos a mostrarem os conhecimentos que eles já tem sobre o assunto, por meio de uma ação relacionada à competência a ser desenvolvida, na qual é possível verificar os conhecimentos prévios dos estudantes, e assim incorporar as experiências deles na construção do conhecimento. Sendo assim, pode se usar como ação inicial uma pergunta ou de uma análise, por exemplo em aulas voltadas a programação web, uma das ações iniciais, pode ser apresentar um site conhecido e pedir aos alunos que digam o que tem nele, exemplo: Menu, cadastro de

usuários, notícias. Após isso em uma próxima aula, o professor trará conteúdos da unidade curricular voltados as respostas que os alunos deram e assim se inicia a reflexão.

A reflexão é compreendido como o momento em que o professor aprofunda a situação de aprendizagem, que iniciou com a ação inicial mencionada anteriormente. Podem ser apresentados elementos teóricos, mas sempre vinculados à prática, possibilitando o fortalecimento do conteúdo e da competência a ser desenvolvida, é nessa hora que os instrumentos diversificados e as metodologias ativas têm um foco mais presente, tornando o aluno protagonista da ação do aprender e crítico com o que ele aprende.

Na reflexão, não é efetivada uma ação, mais sim um conjunto de ações que permitam o aluno a adquirir um conhecimento com sentido, pois ele saberá aplicá-lo, por este motivo, como mencionado anteriormente, a teoria e a prática estão sempre vinculados. Também na reflexão, o professor será o orientador do conhecimento, terá que usar de estratégias para diagnosticar se está havendo aprendizagem da competência, por parte dos alunos, também usar dessas estratégias para o aluno conseguir demonstrar suas dificuldades, de modo a realizar um feedback individual focando na particularidade de cada aluno.

Para tal diagnóstico, pode se usar a gamificação, de um modo que os alunos possam mostrar o que aprenderam e o que tem dificuldades de uma forma mais dinâmica, para tal traremos como exemplo um jogo de caça ao tesouro. Na aplicação deste jogos, os alunos são separados por duplas, cada dupla tem seu número e pela instituição estão espalhados *QRcodes* com o número de cada uma, cada *QRcode* leva um formulário com uma questão a ser respondida ou um problema a ser resolvido com opções de respostas, ou soluções, cada vez que a dupla acerta, uma charada é mostrada a eles levando-os para o próximo local com o *QRcode*, até que eles cheguem ao local final.

Esse processo de diagnóstico durante a reflexão permite ao estudante ver quais questões foram mais difíceis ou demoradas a

serem respondidas, permite também ao professor analisar pontos de dificuldade da dupla e da turma na totalidade e assim realizar novas estratégias, individuais e coletivas, assim como feedbacks de pontos dos indicadores que ainda não ficaram claros aos alunos, o que não permitem o desenvolvimento correto da competência que está sendo trabalhada.

Por fim, como ação final, o professor deve propor uma nova ferramenta de avaliação, agora focando não apenas em feedbacks mais sim em resultados, essa ferramenta poderá informar a ele se o aluno apropriou-se do indicador e desenvolveu a competência nele relacionada e se está apto a prosseguir para a próxima competência ou indicador. Nessa segunda ação, o professor deve propor uma atividade que permita ao estudante retomar à primeira ação, ou seja, apresentar outra perspectiva a respeito dos conhecimentos, habilidades e atitudes que o estudante possuía antes, sendo assim, a retomada da primeira ação, visando verificar o desenvolvimento da competência.

Podemos sugerir nessa etapa, com base no exemplo dado anteriormente, que o aluno construa os elementos contidos na página usada na primeira ação, aqueles que ele identificou mais os elementos que agora ele tem percepção, pois neste momento ele deverá ter a noção básica de programação web e visualizar o site não como usuário, mais sim como programador.

Este relato tende a focar mais na metodologia da reflexão, assim como a estratégia e ferramentas usadas nesta etapa, pois é nela que a ação do professor é mais ativa, orientando o aluno e mostrando como ele pode corrigir os erros, como ele pode aprimorar seu conhecimento, apropriando-se do indicador e desenvolvendo a competência esperada.

Considerações Finais

O trabalho do educador no que tange as teorias pedagógicas é muito árduo, pois a formação por ele recebida nem sempre engloba todas as teorias, a depender da sua atuação profissional o

contato com algumas se torna raso ou quase nulo. Vive-se uma educação que segue influenciada pelo meio social e político, porém, não se pode apenas seguir o que o manual pede, devemos nos aprimorar e levar novas estratégias de ensino e de aprendizagem para nossas aulas, não devemos pensar em grandes inovações e grandes tecnologias, algo básico que já faça parte do cotidiano, como o *QRcode*, pode ser o suficiente para inovar o processo de aprendizagem sem necessidade de algo que se torne um espetáculo de tecnologia, pois inovar segundo o dicionário é “trazer algo novo”, não importa se o instrumento é velho ou bastante usado a estratégia de como usá-lo pode ser inovadora.

Neste contexto, quando falamos da teoria pedagógica do professor reflexivo, que recorre ao processo ação-reflexão-ação, não tem a intenção de subjugar a figura do professor, mas sim melhorar a relação professor e aluno, fazendo com que o aluno participe da construção do seu conhecimento, guiado pelo professor. Para tal o professor deve planejar sua aula de modo que o aluno seja inserido nela, considerando sua realidade, seu cotidiano, nesta hora a ação a ser refletida deve ser inovadora, mas não a ponto de pensar em tecnologias surreais e bem distantes da realidade das escolas, mais sim em algo simples adaptado para inseri-lo.

Isso é visto no exemplo descrito, um jogo simples de caça ao tesouro, com o uso de celular, em duplas que sana o problema de algum aluno não ter o aparelho, o aluno participa do processo de construção do conhecimento, pode se autoanalisar, pela dificuldade de responder uma questão, identificar qual conteúdo está tendo mais dificuldade. Já professor pode ter um diagnóstico geral e individual dos alunos, proporcionando uma reflexão sobre a ação aplicada e uma reflexão sobre a próxima ação a ser tomada para corrigir as dificuldades observadas.

Por fim, quando se fala sobre o processo ação-reflexão-ação, alguns pesquisadores temem tal processo por medo de ocorrer um esvaziamento de conteúdos, o que pode fragilizar ainda mais o ensino. Os autores desse artigo acreditam, que tal problema deve

ser sanado ao se dar uma formação mais completa aos profissionais da educação, como supracitado, a formação nem sempre nos proporciona o correto contato com as teorias pedagógicas, por tal motivo certos processos pedagógicos acabam por fragilizar os conteúdos propostos na grade curricular. Outro ponto a ser mencionado, é o preparo que o professor deve ter ao se criar e recriar a ação dentro de sala de aula, devemos lembrar que a gestão do tempo deve ser considerada, assim como a individualidade do aluno no seu processo de aprendizagem.

Referências

ALVES. F. **Gamification**. São Paulo: DVS, 2015.

FERRACIOLI, Laércio. **Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências**. Brasília, v. 80, n. 194, p. 5-18, jan./abr. 1999.

FONTANA, Maieri. J., FÁVERO, Altair. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **REI**, Getúlio Vargas - RS, Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – teoria e prática em educação popular**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GRANDO, R. C. **O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula**. 2000. 239 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MARTINS, P. L. O. **As formas e Práticas de Interação entre professores e alunos**. In: VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 75-100. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

MOTA, A. R; ROSA, C. T. W. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Espaço Pedagógico**. v. 25, n. 2, Passo

Fundo, p. 261-276, maio/ago. 2018. Disponível em <www.upf.br/seer/index.php/rep>

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAPÍTULO IX

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE TEORIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Natália de Oliveira Diziró
Jonis Jecks Nervis

Introdução

As Teorias pedagógicas perpassam a formação de professores nas mais diversas licenciaturas, e, ainda assim, alguns professores chegam à sala de aula com uma vaga concepção dessas teorias, carregados de crenças e alienados à realidade. Impossibilitados de enxergar o próprio sucesso de seu trabalho pedagógico em sala de aula, se afogam em papéis burocráticos, planos de aulas redundantes, e, com um escasso tempo, tentam refletir sobre sua prática, por diversas vezes sem uma base teórica adequada. Atualmente as formações continuadas oferecidas nas escolas são sobre metodologias ativas na educação e manuais de como aplicá-las, bem como a imposição de seguir fielmente cada objetivo de aprendizagem proposto na Base Nacional Comum Curricular - a BNCC - e nos currículos estaduais.

Como professora da Educação Básica, vivo essa realidade todos os dias, desde meu primeiro ano como estudante de escola pública aos meus atuais anos como professora polivalente. Nesse relato de experiência, conto minha trajetória discente e docente, como elas se interceptam cotidianamente na minha práxis atual e as contribuições dos estudos sobre Teorias pedagógicas no programa de Mestrado Profissional em Educação Básica em minha ação docente, além de uma breve descrição dessas teorias e as considerações sobre o presente trabalho.

Apresentação da minha trajetória discente e docente

Meu nome é Natália, tenho 30 anos e sou professora efetiva na Educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental e da Educação infantil em escola pública no município onde resido. Nasci em uma família da classe trabalhadora que sempre com muita dedicação me mostrou a importância da educação pública e dos docentes que com muita luta a cada dia ganham o seu espaço.

Vinda de uma educação básica em escola pública, cujos professores em sua maioria transmitiam o conteúdo e procuravam cumprir todo o currículo elaborado por pessoas que não estão no “chão” da sala de aula. Tenho gravando na memória professores desvalorizados e por vezes desanimados, que faziam uma educação “bancária”, a qual é definida por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do oprimido*.

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2022, p. 80).

Ou seja, o professor transmite o conteúdo e o aluno deve reter as informações e primordialmente ter disciplina, para que os professores consigam compartilhar tudo o que é imposto no currículo e os alunos obterem a média para aprovação. Por consequência dessa educação “bancária”, não posso dizer que fui uma aluna crítica, eu fazia questão de aprender tudo e tirar boas notas, eu era considerada uma boa aluna, e assim como aprendi a receber e memorizar os conteúdos em sala de aula, por vezes reproduzi tal feito em minha trajetória na graduação e em minha ação docente.

No entanto, durante a graduação em meio a tantos conteúdos e provas, é despertada a vontade de uma mudança na prática em

sala de aula, para que meus futuros alunos, diferentes de mim, aprendessem a discutir e refletir, ou seja, formar alunos críticos e tentar diminuir a defasagem educacional. No decorrer da minha prática como professora na educação básica, me frustrava, pois, acabava transmitindo o conhecimento aos meus alunos da mesma forma como foi realizada enquanto discente e por diversas vezes sentia na pele a indisciplina de alguns alunos, que não viam no conteúdo a ser ensinado sentido para sua vida.

Desse modo, comecei a implantar em sala de aula metodologias ativas, de acordo com formações continuadas impostas aos docentes, buscando fazer a diferença na vida dos alunos, sem ao menos refletir sobre o que eu realmente estava buscando ensinar, continuava assim reproduzindo o que o Estado realmente queria e sentindo na pele um esvaziamento do conteúdo e por vezes a frustração da não aprendizagem. Ao compartilhar essa angústia com os demais colegas docentes, todos expressavam que compartilhavam da mesma realidade, e muitos diziam para eu me conformar ou sair da profissão enquanto havia tempo.

Durante esse percurso no magistério busquei me especializar, fazer formações continuadas, assim, coloquei como meta o Mestrado, para não ficar apenas estudando o que me era imposto, poder pesquisar mais a fundo sobre a minha profissão. Iniciei então como aluna não regular no Mestrado Profissional em Educação, tomei consciência do mundo da pesquisa, conhecimento científico, criticidade e, conseqüentemente, coloquei minha prática em verdadeira reflexão, desvelando com isso o entendimento das minhas ações pedagógicas, seus pontos de fracassos e sucessos. Com esses estudos na Universidade, a vontade de pesquisar sobre a educação aumentou ainda mais, onde iniciei minhas pesquisas para construção do meu pré-projeto de pesquisa.

Após 10 anos de experiência como docente na educação básica, atingi a meta de ingressar no Mestrado Profissional em Educação Básica, ao qual possibilitou um estudo e reflexão mais profunda da minha ação docente. Para cursar as disciplinas do programa, não pude adaptar meus horários de trabalho, então abri mão de uma

parte da minha carga horária, para conseguir buscar conhecimento e fazer pesquisa em educação para a educação, em busca de aprimorar minha prática enquanto professora de escola pública.

Até então, como já citei anteriormente, eu me via insuficiente em sala de aula, sufocada de burocracia e não realizando a missão da educação em que eu acreditava ser a redentora da humanidade. Quando iniciamos as primeiras discussões do estudo sobre as Teorias Pedagógicas, os olhos começaram a se abrir e ao mesmo tempo em que sentimos com a mente liberta, “descobrimos” o universo da dialética e que os embates em sala de aula não é algo que sozinha como professora é possível sanar, entendendo que a visão da educação como redentora da sociedade demonstrou-se equivocada e esta redenção vai além dos muros da escola e das práticas docentes, um sentimento de alívio e temor, afinal, nesse momento me enxerguei alienada até então.

Com os estudos, aprendi que essa visão da educação como uma possível redentora da humanidade pertence a uma parte das teorias pedagógicas as quais Saviani define em seu livro Escola e democracia como aquelas que “[...] entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2008, p. 4); Essa teoria que Saviani aponta, defende a escola como um mecanismo para o desenvolvimento do cidadão, a qual tem total responsabilidade sobre a formação dos mesmos conforme as demandas necessárias que a sociedade apresenta.

Frente a uma trajetória de currículos e tendências pedagógicas que serviram e servem de justificativas para controlar o que pode ou não ser ensinado, de qual forma, para quem e para quem ensinar, nesse controle dos dominantes existe um conflito, o conflito das classes que Castanho (2006) na coletânea lições da didática, esclarece: “[...]a sociedade não é um tecido homogêneo. É uma arena de conflito, com classes que se opõem. Entre os bens em disputa, está a educação.” (CASTANHO, 2006, p. 37), ainda cita Habermas que afirma que nenhum conhecimento é puro, sempre há um tipo de interesse.

Desse modo, compreendi que meu trabalho em sala, por todos aqueles anos, era lotado de interesse a cada conteúdo trabalhado, metodologia e teoria pedagógica imposta no sistema de ensino inserido nas escolas, e que ainda é segregativa. A fim de complementar a referida reflexão acerca da educação como interesse da elite, podemos citar o mesmo autor que descreve: “[...] diremos inicialmente que a educação, no seio de sociedades mais complexas, como as capitalistas industriais, é uma atividade planejada, que pressupõe o traçamento de objetivos e a indicação de meios para os atingir.” (CASTANHO, 2006, p. 38), se torna nítido a cada ação docente comparada com os estudos realizados a luta de classes, domínio da elite e alienação.

Fazendo necessário então descrever brevemente as teorias pedagógicas que compuseram o corpus da escola pública no Brasil, para dar continuidade ao meu relato de experiência.

Breve descrição das teorias pedagógicas

No trajeto das teorias pedagógicas vemos que não segue uma cronologia linear e sim algo cíclico de acordo com os interesses, em sua maioria os interesses da classe dominante, ou seja, da elite. Partiu então de uma educação da classe dominante para uma pedagogia para todos, a qual de acordo com Martins “a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e, portanto, como investimento individual e social.” (MARTINS, 2006, p.78), nesse momento que a educação se torna para “todos”, a elite consegue formar cidadãos de acordo com seus interesses, com as características desejadas para o futuro. O autor Saviani (2008) denomina essas pedagogias propostas pela classe dominante de “não críticas”, as quais serão descritas brevemente, pois, foram as teorias que me formaram quando discente e são as bases das práticas pedagógicas para a escola atual.

Dou início com uma breve descrição da primeira teoria pedagógica, a qual Saviani descreveu em seu livro Escola e Democracia, que é a Pedagogia Tradicional, nessa teoria a escola

começou teoricamente a ser para todos, com uma metodologia centrada no professor como detentor e transmissor do conhecimento, de acordo com Saviani.

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. (SAVIANI, 2008, p. 6).

Sendo assim, conforme o autor citado anteriormente, essa pedagogia foi vista como inadequada para o poder vigente em meados do século XIX, por não conseguir realmente ser para “todos”, uma vez que grandes partes dos alunos não estavam se formando adequadamente conforme os moldes esperados pela classe dominante, dando espaço para novas teorias pedagógicas, apresentadas como Pedagogia Nova.

Na Pedagogia Nova, denominada “Escolanovismo”, a educação escolar começou a ser vista como redentora da sociedade, mudando o foco do professor, a qual era o detentor do saber que passa a ser o mediador/organizador da aprendizagem e o aluno passa a ser o centro do processo, destaca-se a ideia do “aprender a aprender”. Ainda de acordo com Saviani a Escola Nova:

[...] tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; [...]. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p. 8)

Assim, segundo a Escola Nova, o centro é o aluno, por se ter uma preocupação real e grande com a sua natureza psicológica.

Logo, os conteúdos são preparados considerando o aluno, entendendo que ele é a parte mais importante do processo, pois, tudo gira em torno dele e de suas necessidades de aprendizagem.

O professor passa a ser então o facilitador de todo o processo de aprendizagem, uma vez que este se esforça para que seja despertado no aluno o interesse pelos assuntos abordados, fazendo com que sua curiosidade seja aguçada e este tenha vontade de saber, de aprender e colecionar experiências durante as dinâmicas de aprendizagem.

De acordo com os estudos de Santos *et al.* (2006), seguindo uma metodologia, a iniciativa e a espontaneidade são características valorizadas, assim, pode se entender que o ritmo de aprendizagem de cada aluno é respeitado, uma vez que há certa adaptabilidade e os estímulos vêm de diversas modos e fontes, evidenciando que o que era antes algo abstrato e longe da realidade passe a ser usual, parte do cotidiano, da vivência do aluno.

Desse modo, foi idealizada uma escola onde de silenciosa e sombria, se tornaria viva, animada e colorida; esta ideia foi amplamente difundida, mesmo nas escolas que ainda eram tradicionais, inseriram-se aspectos do escolanovismo, que levou a um rebaixamento do nível dos alunos das classes dominadas e elevou o nível dos alunos da elite.

Além das teorias citadas anteriormente, temos a Pedagogia Tecnicista, onde Saviani descreve essa pedagogia como:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008, p. 10).

Sendo assim, o foco estava no processo do ensinar, professor ensinando o aluno o “aprender a fazer”, a fim de formar cidadãos produtivos. Além disso, se destaca que a escola era responsável por

formar o trabalhador, de maneira adequada para o sistema capitalista, eficiente e produtivo, enquanto isso a escola se tornou ainda mais burocrática, em consequência o professor não era mais o transmissor do conhecimento, e sim o cumpridor de burocracias, afogados em relatórios a preencher. Os efeitos dessas teorias perduram até os dias atuais.

Temos então as pedagogias Contemporâneas, com maior ênfase segundo Duarte (2010), “o Construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.” (DUARTE, 2010, p.33), tais pedagogias buscam negatizar o que é tradicional e dar foco novamente ao “aprender a aprender”, o aluno protagonista, responsável por criar seu conhecimento, ainda Duarte cita as pedagogias contemporâneas como “caldo ideológico” e Saviani como “Neoescolanovismo”. Duarte ainda descreve as pedagogias contemporâneas como responsáveis por sanar os problemas da sociedade.

Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada [...]. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social. (DUARTE, 2010, p. 35).

Os professores então, em sua maioria, vivem as demandas dessa teoria, o qual seu papel fica intangível numa sociedade multiculturalista com um universo de demanda, o professor fazendo o papel de ensinar conteúdos, saberes científicos, saberes sociais, emocionais, mercado de trabalho, entre outros mais, que aparecem a cada dia que se passa.

Fazendo esse paralelo da escola em que fiz minha educação básica, a minha atualidade docente e as teorias pedagógicas

estudadas percebo que o currículo imposto é seguir “à risca” a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, a qual deve constar em todas as linhas do plano de trabalho docente, currículo paulista e metodologia atividade para trabalhar o sócio emocional, onde em minha prática pedagógica, por diversas vezes é realizado o tal caldo ideológico citado por Duarte (2010), a fim de formar o cidadão desde seus primeiros anos de vida conforme os interesses da classe dominante, para que ele trilhe o caminho para ser um cidadão produtivo e disciplinado e o professor avaliado constantemente pelos gestores escolares e os mesmos avaliados pelos técnicos da Educação, assim sucessivamente, até que se chegue ao topo da classe dominante, onde é discutido e elaborado o currículo e a metodologia de ensino que será implantado nas escolas públicas, onde é predominante a presença da classe trabalhadora.

As teorias acima citadas fazem parte das não críticas, mas também existem as teorias críticas-reprodutivistas, as quais veem a educação como uma reprodução da sociedade, a educação é consequência e não é capaz de ser redentora. Ainda segundo Saviani cita que os autores que dissertam sobre elas:

[...] consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora, mas que atualmente se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas, as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Consoante Saviani cita, entende-se que essas teorias reconhecem que a educação faz parte de um condicionamento social onde está reproduzindo na escola o que a sociedade apresenta, conformando-se que não tem a função de equalizar as diferenças sociais.

Essa concepção perpassa por três principais teorias, a Violência Simbólica, em que “A função da educação é a de

reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 2008, p. 17); a Teoria de aparelho ideológico de Estado cuja ideologia dominante é imposta há anos a diversos alunos de diferentes classes sociais dentro da escola, segundo o autor: “vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista.”(SAVIANI, 2008, p. 19).

Ainda sobre essa teoria, os alunos que obtiverem um melhor desempenho alcançará o topo da pirâmide do sistema produtivo e assim sucessivamente para os demais postos de trabalho. Os professores têm ciência disso, mas há a necessidade de continuar essa reprodução e a última Teoria reprodutivista que Saviani descreve é a Escola Dualista.

O referido autor faz lembrar que os autores que retratam essa teoria descrevem que: “[...] é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.” (SAVIANI, 2008, p. 20), sendo assim a escola dissemina a ideologia da burguesia e da força de trabalho, o que desqualifica a ideologia da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, é possível entender o papel da escola como o de não mais reforçar a marginalidade a seus alunos, pelo contrário, esta impede a instituição da ideologia dos trabalhadores e conseqüente luta pela evolução, evidenciando um duplo fator de marginalização, uma vez que faz dos trabalhadores, marginais, por ingressarem na escola. Saviani (2008) conclui então que a mencionada teoria serve como aparelho ideológico somente para a burguesia em sua luta contra o proletariado.

Com isso as teorias crítico-reprodutivista criou um clima segundo Saviani de pessimismo e desânimo na classe docente, em que tem ciência de seu trabalho para a classe dominante, mas sem possibilidade de superar essa situação de submissão a elite, ademais, esta não possui propostas pedagógicas assertivas, uma

vez que preocupam apenas em explicar o mecanismo de funcionamento escola atual.

Pela análise dessa teoria, em minha vivência docente, encontro vestígios dela nas conversas entre os colegas, que dizem que não tem possibilidade de mudança e para que eu desista da profissão enquanto é tempo.

É possível então existir uma teoria pedagógica, cujo interesse não seja o da elite e sim de realmente formar um sujeito crítico, capaz de refletir e aprender, sem ser alienado? Conforme Saviani (2008) salienta em seus estudos que uma pedagogia, chamada de pedagogia crítica capaz de fazer uma educação sem interesse de classes, fazendo a diferença na sociedade seria a luta contra a marginalidade, sendo assim segundo Saviani:

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2008, p. 26).

Sendo assim, a pedagogia crítica traz como destaque a luta de classes, para propor uma possibilidade de uma educação crítica, de justiça social e de liberdade para a classe trabalhadora, algo ainda utópico para educação e sociedade. Para que isso ocorra é necessário muita luta, de acordo com Paulo Freire (2022), “[...] é o oprimido se reconhecer como oprimido e lutar pela sua liberdade, tomando cuidado para que ao mudar o cenário não se torne o opressor e sim lute para liberdade continua, para uma “pedagogia em processo permanente de libertação” (FREIRE, 2022, p. 57), demonstrando assim uma luta constante de classes, ao qual não somente escola e educadores devem participar e sim a sociedade em geral, além de ao conquistar conseguir manter constante essa consciência para que a alienação não volte a ocorrer.

Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Fracasso que é, na verdade, o êxito da escola, aquilo que se julga ser uma disfunção é antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. (SAVIANI, 2008, p. 24).

Assim, é importante compreender a importância das visões da pedagogia como um meio de serviço aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que esta luta pela transformação social e se posiciona para ter uma sociedade mais justa e igualitária, almejando e projetando por meio do ambiente escolar que haja o desenvolvimento máximo dos alunos, especialmente da classe trabalhadora a fim de que está seja capaz de ascender.

Após essa breve descrição das Teorias pedagógicas que existiram e outras ainda existentes nas escolas da Educação Básica no Brasil, apresento a seguir algumas considerações sobre a importância desses estudos e discussões na Universidade para minha ação docente na educação básica na escola pública.

Considerações Finais

Em virtude dos estudos realizados na disciplina do mestrado sobre as Teorias Pedagógicas e a Ação Docente, foi notório perceber neste relato de experiência o quanto em minha caminhada discente e docente vivi o que há de mais comum na educação: a alienação.

Eu como classe trabalhadora, servindo a elite por meio de teorias pedagógicas não críticas, impostas pela classe dominante, ao qual sem nenhuma participação adequada dos professores que estão lecionando todos os dias, são elaboradas e implantadas nas escolas para moldar os cidadãos conforme seu interesse, além do “caldo ideológico” praticado dia a dia, evidenciando a necessidade

dessas discussões e estudos não somente dentro das paredes da Universidade, mas também nas Escolas Públicas de Educação Básica, onde ocorrem a maior parte dos interesses, discussões pautadas na reflexão e ação.

Este estudo também enfatizou a importância de o professor refletir, pautado no conhecimento científico e buscar relacionar o trabalho docente a esse conhecimento, tomando consciência de sua liberdade e transmitindo liberdade, ensinando o pensamento crítico, reflexivo e libertador, fazendo uma verdadeira práxis para a educação.

A escola por si só não fará essa transformação e salvará a humanidade, a formação do professor precisa ser, antes de tudo, psicológica e automotivada para exercer na docência a mudança que deseja ser, tendo a busca por suas necessidades atendidas e observando as necessidades de seus alunos serem sanadas por ele e pela instituição. E, mesmo que não seja o papel principal e único da escola ser a salvação de tudo e todos, esta, e todo o corpo que a compõem, podem plantar na sociedade a marca do conhecimento científico, por meio da pesquisa em educação, para que os oprimidos se reconheçam e lutem por sua liberdade e de todos, que até o momento se encontram alienados.

Referências

CASTANHO, M. E. **A dimensão intencional do ensino**. In: VEIGA, I, P. A. (org.) Lições de Didática. 5a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 35 – 56. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MARTINS, P. L. O. **As formas e Práticas de Interação entre professores e alunos.** In: VEIGA, I, P. A. (org.) Lições de Didática. 5a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 75-100. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, I S.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. B. **1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada.** Revista HISTEDBR, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia. 36a ed. Campinas, SP:** Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 05).

CAPÍTULO X

REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA: UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Elisangela Aparecida Oliveira Silvestre
Flávia Évelin Bandeira Lima Valério

Introdução

Um dos objetivos deste relato é o de analisar e repensar se após todos esses estudos propostos na disciplina de Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica no curso do mestrado profissional, foi possível obter uma melhor compreensão dessas teorias e ainda, saber atrelar as mesmas em minha ação docente em sala de aula, um grande desafio, pois a profissão docente é algo que necessita e exige uma constante busca de conhecimentos e não somente de informações, o que dificulta um pouco todo esse processo de aperfeiçoamento é que o docente não consegue realizar todas as exigências realizadas pelas políticas públicas dentro da sua carga horária, levando muitas vezes muito trabalho para realizar fora da sua jornada de trabalho, tempo o qual o poderia estar se dedicando a estudos meramente necessário para uma educação de qualidade a ser aplicada nos alunos.

As teorias pedagógicas fazem parte de toda a formação docente. Dessa forma, esse é um relato de experiência, que busca explicar algumas das obras discutidas nas aulas de Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP), no polo do município de Jacarezinho-Paraná. A compreensão das pedagogias é importante para o professor entender o contexto histórico e suas relações, compreendendo, assim, a evolução das propostas

trabalhadas ao longo dos anos. Desta forma é possível estabelecer relações e compreensões mais assertivas no âmbito educacional.

Na minha trajetória de profissional cursei o magistério, mas não me lembro de ter estudado as teorias pedagógicas no decorrer dos quatro anos, meu primeiro contato com as teorias foi somente quando ingressei na graduação em Pedagogia. Eu já atuava como professora na educação infantil e comecei a entender e relacionar algumas teorias dentro da proposta de cada conteúdo a ser aplicado em minhas aulas, embora a escola que eu atuava já tivesse um material a ser seguido e cumprido me recordo que a metodologia do material se referia a afetividade emocional do aluno, mesmo assim buscava compreender os estudos das teorias.

Hoje cursando o mestrado consigo compreender muitas das teorias que estudei como já disse na graduação, mas como reviver a leitura de alguns textos já lidos, mas não compreendidos me fizeram de fato analisar qual é realmente a importância da formação e atuação do docente, assim (...) nos faz refletir que “a identidade não é algo imutável ou externo de se adquirir, mas sim um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2012,p. 19), sim, hoje minha construção de sujeito como professora da sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal do norte pioneiro é totalmente diferente de quando iniciei minha carreira profissional há 20 anos atrás.

Assim, como nos lembra Tardif (2014), ensinar é fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos, e são estes saberes que vão formando o professor, desta maneira cada professor desenvolve com o tempo seu estilo de ensino, conforme suas interações e experiências vividas. Os saberes apontados pelo autor nos revelam ainda mais que a junção de conhecimentos e vivências bem aplicada se revela em si a arte de ensinar.

Diante dos apontamentos realizados, do tempo escasso do docente para a busca de estudos, faz-se necessário um “maciço investimento na educação escolar” para uma “universalização da educação básica de qualidade” (LIBÂNEO, 2011), infelizmente não há evidências de que o governo e as políticas públicas estejam

realmente engajados com estratégias formativas para a formação qualificada do docente.

Para (LIBÂNEO, 2011; PIMENTA,2012;) a formação docente está muito distante da realidade escolar na Educação Básica. Cabe aqui um apontamento que vivenciei de perto essa afirmação dos autores, pois quando estava na direção de um Centro Municipal e Educação Infantil, uma estagiária que cursava o 3º ano do curso de pedagogia foi solicitar a realização do estágio supervisionado e em conversas, orientações sobre como isso ocorreria, pude perceber que a mesma não tinha conhecimento das mudanças realizadas tanto na lei como na grade curricular da educação infantil, as quais tinham como base os documentos norteadores. Então, de fato havia um distanciamento da formação e na ação docente. Hoje cursando o mestrado profissional vejo a importância de se ter tido essa preocupação em trazer para dentro do curso os profissionais que de fato estão engajados no chão da educação básica, e como é enriquecedor poder ter a possibilidade de realizar estudos de tantas teorias pedagógicas que fundamentam toda a base da educação.

Memorial de um relato de uma professora que vê os seus alunos por dentro

Meu nome Elisângela Aparecida Oliveira Silvestre tenho 41 anos, nestas enunciações iniciais, opto em narrar, informalmente e em primeira pessoa, um pouco de minha trajetória escolar e profissional em relação à educação.

Confesso que quando foi proposta a escrita de minha vida tive muitas linhas escritas e apagadas, por ter dúvida por onde começar. Mas uma frase que sempre ouvia de minha querida professora Sandra, que hoje já não está em nosso meio entrou pelos meus ouvidos, e me fez lembrar a sua presença. Andando pela sala de aula da escola onde estudei até a 4ª série, quando pedia que escrevêssemos uma redação, lá na 3ª série do ensino fundamental, dizia ela: “começa pelo começo”, como isso ficava mais fácil quando carinhosamente essas palavras saiam de sua boca. E foi assim, que

decidi começar a escrita da minha trajetória de vida pessoal e profissional.

Quando criança eu brinquei muito de professora, de casinha, de cozinheira e até de celebrar missa com minha prima, isso acontecia na rua onde morei por 10 anos. Posso dizer que realmente eu tive uma boa infância ao lado da minha família. Meu pai caminhoneiro sempre distante, mas nunca ausente em minha vida, minha mãe uma guerreira que educou duas filhas com muita educação e dignidade, hoje tenho orgulho de ter nascido desses anjos que DEUS deu o nome de pais. Minha mãe tinha uma amiga muito especial que sofria, pois tinha um marido alcoólatra e o sonho dela era aprender a ler, escrever e contar dinheiro, pois infelizmente o marido dela a passava para trás, era um homem muito bom quando não estava alcoolizado.

Todos os dias eu ia em sua casa, me lembro perfeitamente com minha lousa e giz nas mãos, não posso me esquecer do lanche que minha mãe fazia todos os dias para eu levar, para que tivéssemos um delicioso recreio. Sim, eu mesma criança consegui realizar o sonho dessa querida amiga. Talvez, ainda não saiba a importância que teve em minha vida, quando na data de hoje 05/11/2022 ao iniciar essa escrita lágrimas desciam pelo meu rosto, e me fizeram de fato entender, por que hoje sou uma professora que não consegue apenas ensinar a ler e escrever sem olhar para dentro de cada aluno, pois foi lá com minha primeira aluna que vivenciei que ser professora, é olhar para dentro de cada aluno.

É engraçado não comecei pelo começo da vida, e sim pelo começo que tocou no coração. Aos 18 anos terminei o curso de magistério e no meio do ano seguinte, já estava eu lecionando como professora da educação infantil de alunos na faixa etária de 4 anos, em uma escola particular, onde permaneci por 7 anos. Aprendi muito, criei laços de amizades que até hoje se perdura. Nesse período cursei pedagogia, confesso que não era a minha primeira opção, pois o que eu queria mesmo era ser promotora de justiça, com toda certeza hoje estaria lutando ainda mais na área de direitos educacionais de meus alunos.

Quando já termino pedagogia fui fazer especialização em educação inclusiva, não tive como não me apaixonar por essa área, sonhava todos os dias trabalhar com alunos especiais, e quando menos espero passei no processo seletivo na cidade de Ourinhos, e fui trabalhar na Apae. Foram dias inesquecíveis vivenciei cada aprendizado com aqueles alunos que me tocavam, nada e nenhum conhecimento será maior do que aquela experiência vivida. Em meio a tantas decisões a serem tomadas na minha vida profissional, também tinham as decisões de vida pessoal, e foi nesse mesmo ano que me casei, uma mudança total em minha vida, como sempre tive ao meu lado um grande homem consegui vencer todos os obstáculos.

Mas, as oportunidades foram surgindo quando uma ligação da Cleusa, que fazia a distribuição de aula para professores a serem contratados pelo núcleo de Jacarezinho, me ofereceu 15 dias de substituição em uma sala de educação especial, e qual decisão tomar trocar uma carteira assinada por 7 anos a uma contratação de 15 dias, e foi quando me decidi juntamente com meu esposo e minha querida irmã a escolher em realizar o meu sonho. Muitos me criticaram, mas talvez senão tivesse tomado essa decisão outras oportunidades não teriam surgido, em 2008 passei no concurso público na cidade em que moro e fui lecionar em uma escola que fica localizada em um bairro periférico. Os desafios foram muitos, pois era muito diferente o contexto social e de todos que ali estavam meu olhar para aqueles alunos, eram de que eles podiam ser muito mais do que eles imaginavam.

Comecei, então, a realizar as minhas práticas docentes, sempre visando o conhecimento prévio dos alunos e acolhendo cada um deles em suas necessidades, não poderia deixar de escrever sobre minha querida professora Marialba que sempre me ouvia em todas as aulas, pois quem me conhece sabe que adoro conversar, e como ela me acolhia é a mesma forma que até hoje faço com meus alunos, pois acredito que isso faz diferença na vida de uma criança, assim como fez na minha.

E como a vida é feita de oportunidades mais uma porta se abriu fui convidada em 2011 para fazer parte de um início de construção da organização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cambará, e mais uma vez a educação especial presente em minha vida. Atuei como coordenadora pedagógica da educação especial e anos iniciais, uma caminhada de 6 anos, muitos conhecimentos adquiri, muitas amizades fortaleci e outras construí, nesse percurso dentro da secretaria por diversos cargos eu passei. Fui diretora do departamento de educação, a qual tenho muito orgulho de lembrar que juntamente com a Secretária de Educação minha eterna amiga Fran e o meu amigo Ney conseguimos dar início a descentralização do transporte escolar de nossos alunos e caminhar para uma organização específica, separada num estacionamento próprio da Secretaria de Educação, avanço no sentido de gestão do transporte escolar na Educação. Pode parecer que não seja tão importante assim, para muitos que irão ler essa parte de minha trajetória, mas conseguir aplicar as leis em um município que sempre teve raízes de assistencialismo. Essa descentralização fez muita diferença em minha vida, e foi quando fui me especializar em gestão escolar e gestão pública, buscar conhecimentos na legislação. Afinal aquele olhar de criança para dentro das necessidades sempre estará na minha vida. Fui diretora em um Centro de Educação infantil, fui coordenadora da educação infantil, formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mas ainda tenho muito que aprender.

Em minha vida pessoal muitas lágrimas enxuguei sempre tendo ao meu lado a minha família e meus queridos amigos, algumas das lágrimas se chama hoje Maria Vitória de 10 anos e Pedro de 7 anos, eu tive antes da gravidez um quadro desconhecido pelos médicos que me atenderam quando tive uma convulsão e permaneci na UTI sem saber o que tinha, então como as medicações que os médicos indicaram interfeririam no sonho de ser mãe, pois a medicação indicada pelo médico apresenta um grande índice das crianças nascerem com má formação. Minha fé nesse momento foi como um grão de mostarda e hoje tenho as

lágrimas da vida enxugada por duas crianças perfeitamente saudáveis que ecoam o nome mãe mil vezes por dia.

Em tantos desafios encontrados e vencidos, voltei para sala de aula e agora o que fazer com tanto conhecimento adquirido, fui ser professora da sala de recursos multifuncionais no mesmo bairro de onde comecei, e lá permaneço até os dias de hoje, com aquele mesmo olhar e carinho que recebi de duas grandes professoras que deixaram marcas em minha vida.

No ensejo de sempre buscar conhecimentos fiz especialização em psicopedagogia clínica e institucional, Transtorno do Espectro do autismo, mas como a vida de professor o estudo não pode parar, fui tentar fazer mestrado na cidade de Cornélio Procópio estudei lá por 1 ano como aluna não-regular. Naquele momento, não consegui entrar no tão sonhado mestrado. Quando a UENP começou a ofertar o mestrado em Jacarezinho, percebi que o sonho estava mais próximo, fiz duas disciplinas como aluna não-regular e no ano que tentei o mestrado não consegui eu era da linha de pesquisa voltada a gestão de pedagogos. Mas como a vida abriu portas, no outro ano me inscrevi na disciplina de Práticas Docentes para a Educação Básica: Desenvolvimento Humano, aprendizagem e Educação Escolar, ministrado por uma professora doutora em educação física, e as aulas foram acontecendo de forma remota, pois estávamos em meio à pandemia. A explicação da escolha até antes de conhecê-la foi somente pelas aulas serem ofertadas no período noturno. Mas no decorrer das aulas, fui encaixando cada ensinamento nas minhas aulas práticas com os meus alunos da educação especial, e aí pude entender que o caminho a seguir naquele momento era o de deixar a proposta de pesquisa de pedagogos e me mergulhar em estudos atrelados ao desenvolvimento humano e dificuldade de aprendizagem, e o sonho de cursar o mestrado se tornou realidade. Hoje tenho ao meu lado uma professorinha doutora, uso esse termo carinhosamente para dizer que ela tem o mesmo perfil de olhar para além da educação em seus alunos, o que muitas vezes é um acalento para a dedicação de horas de estudos, as quais são necessárias para minha pesquisa.

Relato de experiência na Sala de Recursos multifuncionais

Um dos momentos mais importantes de minha vida profissional posso dizer que estão sendo vivenciados neste momento onde a diversidade existente nesses alunos não são somente do diagnóstico de cada um, e sim também da cultura de vida de cada um deles. Todos os dias como todos os professores eu tenho desafios a serem superados em sala de aula, mas uma experiência que vem ocorrendo esse ano precisa ser relatada, mas antes se faz necessário um apontamento que agora compreendo porque Pimenta (2012) no seu livro Saberes pedagógicos e prática pedagógica nos orienta a realizar as leituras dos próprios professores que atuam conosco na escola, é indispensável que todos os saberes do docente sejam atrelados aos saberes científicos tão necessários para a evolução de uma educação de qualidade. Mas a experiência a ser compartilhada é sobre uma aluna autista de cinco anos que atendo na sala de recursos multifuncionais tive o privilégio ainda de ser a professora de apoio dela na sala da educação infantil em período contrário ao atendimento. Devido a pandemia a aluna não havia ainda frequentado nenhuma escola, confesso que cada dia é sempre desafiador, pois por mais que planejamos a aula, vai depender muito do comportamento estar da aluna, pois o Transtorno do Espectro do autismo requer muitos estudos e muita rotina a ser seguida e estabelecida, a troca de experiências que vem ocorrendo entre todos os professores que dão aula nessa sala tem sido fundamental para um trabalho colaborativo, o qual o mesmo nos leva a reflexão de que as práticas aplicadas estão sendo favoráveis ao desenvolvimento não somente da aluna, mas de todos os demais alunos. Ao analisar todo esse percurso das minhas práticas na ação docente, vale ressaltar a importância de estudos mais aprofundados de qual é realmente a função do professor dentro da escola, e se os saberes apontados por Tardif (2014), podem ser aplicados de forma isolada um do outro.

Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente e, também, na

formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. É, portanto, imperativo que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores, portanto, situar o lugar a partir do qual se fala da pedagogia e tentar defini-la pelo menos de maneira sucinta. A pedagogia, enquanto teoria do ensino e da aprendizagem, nunca pode colocar de lado as condições e as limitações inerentes à interação humana, notadamente as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas e também, é claro, aquelas ligadas às relações de poder.

Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica. A definição de "pedagogia" que estamos propondo pode levar a crer que somos partidários de uma concepção puramente técnica do ensino. Na verdade, o que gostaríamos de definir aqui é exatamente o contrário: se a pedagogia é a tecnologia do trabalho docente, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores. Noutras palavras, se queremos compreender a pedagogia no ambiente escolar, precisamos articula-la com os outros componentes do processo de trabalho docente.

A teoria do professor reflexivo está associada a ideia de educação permanente ou a formação continuada ao longo da carreira ou da própria vida, seu divulgador foi Donald Schön que teve uma alta divulgação em propostas de formação profissional. Desta maneira, nesta perspectiva, os envolvidos devem construir seus saberes por meio das demandas cotidianas. E "aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores", assim a função do professor é contribuir para que os estudantes pensem e saibam colocar suas ideias e tenham opiniões próprias (DUARTE, 2010, p.42).

Considerações Finais

Quando menciono algumas das minhas experiências profissionais do início de minha carreira profissional, fico pensando como seria diferente as ações de todos os professores se buscassem um aperfeiçoamento dentro das teorias pedagógicas e conseguisse atrelar os saberes experienciais, saberes científicos e saberes disciplinares dentro da ação docente. Desde o momento que entrei no mestrado isso tem feito parte de minhas rotinas diárias enquanto professora, antes não tinha este senso crítico para ficar me auto avaliando constantemente, ou seja, analisando se minhas aulas alcançava os objetivos propostos e se os mesmos eram atingidos por cada aluno nas suas individualidades. Dentre as disciplinas que contribuíram muito para isso foi a disciplina de “Teoria Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica” ministrada pela professora Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, pois foi proposto pela professora uma leitura muito ampla e riquíssima de obras que ao final de todas as leituras se atrelavam aos conhecimentos das teorias pedagógicas necessário para a atuação docente. As mediações dos textos realizadas pelos demais mestrandos fizeram enriquecer ainda mais a disciplina, pois a diversidade de campo de atuação de cada um, favoreceu um enriquecimento nas diversas áreas de conhecimento, pois cada um em sua formação de origem trazia a sua visão e entendimento das outras a serem discutidas. Um ponto muito importante desta disciplina foi justamente este aprofundamento teórico nas distintas teorias que temos sobre a educação, e que o professor muitas vezes não para e reflete a situação para compreender o motivo das coisas estarem da forma como estão, infelizmente a visão de uma educação conteudista e sem contextualização entre as disciplinas deixa uma fragmentação muito grande na formação dos alunos.

Diante disso, fica muito mais evidente a importância de se ter um trabalho colaborativo entre as diversas áreas de conhecimento e disciplinas ofertadas na Educação Básica, quando se tem esse olhar de que as disciplinas devem ser atreladas entre elas até

mesmo o aluno consegue entender qual é de fato a importância daquele conteúdo que está sendo estudado.

Reviver a leitura de alguns textos e conhecer outros autores apresentados na disciplina e principalmente estar no campo da pesquisa, agora faz todo o sentido quando muitos dos textos mencionam o professor pesquisador, sem mesmo saber o professor é um constate pesquisador que precisa adentrar nesse meio e buscar constantemente a troca de experiências entre os demais profissionais e suas metodologias, seus planos de aula, seus portfólios, seus relatórios enfim suas anotações precisam ser evidenciadas e discutidas para que as mesmas sejam pesquisadas e analisadas como um campo de estudo constante atrelado as teorias pedagógicas. Sabemos que a jornada é longa, mas devemos acreditar que com a educação podemos transformar o meio que vivemos, e que as mudanças por mais que seja pequena pode fazer a diferença.

Referências

MARTINS, L. M.; DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 2)

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.(p.15 a 38).

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

CAPÍTULO XI

INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL APÓS O ISOLAMENTO SOCIAL

Osmara Aparecida de Souza Azevedo
George Francisco Santiago Martin
Jonis Jecks Nervis

Introdução

Os educadores sempre se depararam com inúmeros desafios, todavia nada comparado aos anos 2020 e 2021, onde tudo se tornou uma incógnita, com a doença ocasionada pelo novo coronavírus, que iniciou na China, mas atingiu todos os países, e ganhou a proporção de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), conhecida como COVID-19 (BRASIL 2020). Assim, como todos os locais de fluxo de pessoas, a escola também precisou do isolamento social. No Estado do Paraná as aulas presenciais foram suspensas no dia 20 de março por meio do Decreto nº 4.320/2020 e diante dessa decisão emergencial, e ao mesmo tempo da necessidade de cumprir o ano letivo, foi encontrado como alternativa o Ensino Remoto. (PARANÁ, 2020).

Durante esse período de distanciamento, além da preocupação com a aprendizagem, existia a insegurança com a saúde dos amigos e familiares. Momentos de apreensão e desespero, que atingiam tanto os alunos, como professores e demais funcionários.

Para vencer esse novo desafio, vários eram os impasses, como o pouco conhecimento tecnológico, necessidade de aperfeiçoamento e investimentos com equipamentos e internet, ter disponibilidade de tempo integral para reuniões e atendimento a

alunos e responsáveis, e a tristeza de presenciar afundo, as diferenças sociais, onde alguns estudantes tiveram que receber atividades impressas, devido as suas poucas condições financeiras para participação dessas aulas, ficando ainda mais precária a sua aprendizagem, pois precisavam inclusive de uma boa internet.

Com o retorno presencial, após o início das vacinas em 2021, enfrentou-se outro contratempo, como conscientizar os familiares e alunos da importância de retornarem para a escola e se dedicarem aos estudos, pois muitos ainda estavam inseguros em relação ao perigo de contaminação. Problema que se estendeu no ano de 2022, onde o reflexo da pandemia foi mais evidente, em relação a defasagem escolar e a assiduidade.

Diante dessa preocupação em recuperar e motivar os alunos, foi visto como alternativa, a aplicabilidade em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental I, a prática de lembrar e a interdisciplinaridade, refletindo sobre a ação docente, utilizando a tendência pedagógica Crítico-social dos conteúdos ou Histórico-Crítica. Sendo que essa metodologia foi trabalhada de maneira lúdica, tendo como conteúdo norteador o Sistema Solar, observando assim, uma melhor aprendizagem e participação.

Desafios Contemporâneos: pandemia e retorno presencial

A educação sempre foi desafiadora, devido desempenhar inúmeros papéis, que vão além de possibilitar novos aprendizados, como o atendimento de questões relacionadas a emoções, sentimentos, família entre outros, com uma sobrecarga de responsabilidades diante da sala de aula. As mutações da sociedade, como globalização, tecnologia e valores, sempre refletiram dentro dos estabelecimentos de ensino. E mesmo diante de tantas diversidades como de raça, deficiências intelectuais e psicológicas, credos, culturas e classes sociais, o professor é o responsável por zelar pela formação dos futuros profissionais.

Como a escola desempenha esse importante papel de instituição da sociedade, que visa a formação e inclusão social,

necessita de constantes reformulações. Essa busca pelo seu sucesso na aprendizagem dos estudantes sempre aguçou estudiosos e pesquisadores que, procuraram se manter alinhados às tendências pedagógicas praticadas no Brasil e fora do país, envolvendo o papel do professor, do aluno nas aulas e também as metodologias que deveriam ser aplicadas, ou seja, um norteador da educação. Segundo Luckesi (1994, p. 54), “para desenvolver a abordagem das tendências pedagógicas utilizamos como critério a posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola”.

De acordo com Libâneo (1990, p. 64): Os autores, em geral, concordam em classificar as tendências pedagógicas em dois grupos: as de cunho liberal – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Tecnicismo Educacional; as de cunho progressista – Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Essas tendências tiveram cada uma, pontos positivos e negativos, mas ocasionavam direcionamentos e resultados duvidosos.

Diante de tantos compromissos e incertezas sobre qual tendência seguir, ainda ocorreu nos anos de 2020 e 2021 o período de pandemia, ocasionando o impasse entre a contaminação e a proliferação do vírus ou o cumprimento do ano letivo, concluindo-se pelos governantes, que o melhor seria o Ensino Remoto, onde os estabelecimentos de ensino adentraram os lares dos seus alunos, porém parte dos mesmos, não realizavam as atividades no *classroom* ou participavam das *Meets* devido as condições financeiras ou por falta de comprometimento. Sendo necessário, receberem atividades impressas, onde às vezes não buscavam na escola ou não entregavam no prazo estipulado, precisando ir a sua residência, ou seja, o comodismo foi além do esperado. Muitos estudantes visualizaram como um período de férias. Nesse período foi impossível seguir alguma tendência pedagógica.

A educação em geral sofreu o impacto, no entanto o Ensino Fundamental anos iniciais, foi a que mais teve prejuízo, pois a criança precisa que sua faixa etária seja respeitada, envolvendo a

socialização e o concreto, principalmente as que estão sendo alfabetizadas.

Segundo Piaget (1970, apud TEIXEIRA, 2015), o desenvolvimento cognitivo da criança envolve quatro estágios: 1. Sensório-motor (nascimento aos 14 - 18 meses); 2. Pré-operatório (1 ou 2 anos até cerca de 6 ou 7 anos); 3. Operatório concreto (7 ou 8 anos até os 11 ou 12 anos) e 4. Operatório formal (11 ou 12 anos em diante). Nesse período da educação, no Ensino Fundamental anos iniciais, os alunos estão saindo do estágio 2. Pré-operatório, no qual a criança começa a desenvolver as representações mentais internas, apresentando o pensamento representativo, atingindo a comunicação verbal e abrindo o pensamento lógico (TEIXEIRA, 2015). Nesse período de pandemia, essas fases não puderam ser preservadas e para evitar maiores perdas, foram utilizadas ferramentas como *Google Meet*, vídeos por meio de *Youtube*, *WhatsApp* e material impresso. Todavia, ficava-se dependente do acompanhamento direto dos familiares, onde muitas vezes não ocorria, pois alguns não dispunham de tempo ou de conhecimento para esse auxílio.

Com as vacinas iniciadas, retornaram-se as aulas presenciais escalonadas, no ano de 2021, pois o distanciamento ainda seria necessário e os demais cuidados também, como máscaras e álcool gel. Foi árduo, pois os alunos estavam acostumados com poucas atividades, precisavam de conscientização o tempo todo, sobre a necessidade da participação e os cuidados pessoais, pois também não tinham maturidade para entenderem que ainda necessitavam desse distanciamento. Lembrando que também estavam com saudades das amizades, o que proporcionava um cuidado imenso em relação aos contatos físicos, empréstimos e anseios de brincar.

No ano de 2022, as aulas voltaram ao normal, mas a indagação de qual seria a melhor tendência utilizar, como recuperar a defasagem sofrida nesses quase dois anos e de que maneira motivar os alunos a dedicação escolar, ainda estava sem resposta. Não esquecendo de que, voltar a exclusividade dos cadernos, livros didáticos e quadro-negro, também não era mais possível, pois a

maioria dos alunos estavam movidos a tecnologia e a pandemia deu essa abertura para a sua imersão mais profunda na escola. Antes dela, o celular inclusive era proibido na maioria das escolas, agora estava sendo visto como aliado, desde que orientado e conscientizado sobre o seu uso, visto que muitos alunos sabiam usá-lo somente para redes sociais e diversão. Como os computadores ainda não são conquistas de todos, os telefones móveis tornam-se mais acessíveis, devido a maioria ter disponível.

Com o intuito de despertar mais interesse pelas aulas, foi visto como alternativa, a metodologia interdisciplinar, favorecendo o lúdico, com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I, tendo como conteúdo norteador o Sistema Solar, usufruindo da tendência Crítico-social dos conteúdos ou Histórico-Crítica, que na concepção de Libâneo (1985):

Apareceu no Brasil nos fins dos anos 70, com a prioridade de focar os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, enfatizando o conhecimento histórico. Prepara o aluno para o mundo adulto, com participação organizada e ativa na democratização da sociedade; por meio da aquisição de conteúdos e da socialização. O professor é o mediador dos conteúdos. O ensino/aprendizagem tem como centro o aluno. Os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva.

O trabalho desenvolvido, para ver se surtiria resultado positivo, primeiramente foi realizado de maneira fragmentada, isolada, somente na disciplina de ciências, utilizando exclusivamente o livro didático e caderno, e depois de uns dias, o conteúdo foi retomado de maneira interdisciplinar e lúdica, onde foi perceptível um grande avanço na aprendizagem e participação.

Trabalhando a Interdisciplinaridade

A organização tradicional situada na disciplinaridade, com conteúdos isolados e conhecimentos fragmentados deixam os alunos perdidos, no meio de várias informações sem vinculação ou

coerência, principalmente nos anos iniciais, que por ser o alicerce da escolaridade, precisa ser bem trabalhada, para que realmente seja uma base para as séries posteriores. E para que essa aprendizagem torne-se mais efetiva, faz-se necessário que a faixa etária, seu desenvolvimento e seus conhecimentos prévios sejam levados em consideração.

Além disso, o esclarecimento explícito do “porquê” estudar determinado assunto, principalmente de maneira lúdica, proporciona um maior sucesso no objetivo da aula, pois a criança ainda está conectada ao visível e palpável, naquilo que para ela tenha sentido. Na concepção de Freire (1996, p.47) "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção".

Essa preocupação teve como aliado a interdisciplinaridade, que de acordo com Pires (1998):

[...] tomou corpo nos anos setenta, porém teve início no final dos anos sessenta, com o movimento marcadamente revolucionário dos estudantes universitários na Europa e da América Latina como eixo a crítica à organização do ensino universitário e o papel do conhecimento na sociedade capitalista discutindo-se, entre outras coisas, a ruptura teoria e prática e a função social dos conteúdos escolares.

Na concepção de Fazenda (1994, p.89), uma das pioneiras brasileiras no assunto, “não é categoria de conhecimento, mas de ação”.

Esse tipo de estudo permite ao aluno aprender fazendo conexões entre ideias e conceitos através de diferentes fronteiras disciplinares. Os estudantes que aprendem dessa maneira são capazes de aplicar o conhecimento adquirido em uma disciplina a outra disciplina diferente, como forma de aprofundar a experiência de aprendizado. (AVELINO, 2018)

Libâneo (2007, p. 31) também contribui afirmando que “... é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização, de conhecimentos...” . Diante dos expostos, resolvi aplicar a metodologia, no quarto ano do Ensino Fundamental, séries iniciais.

A avaliação também foi valorizada nesse trabalho, inclusive em todos os momentos da aula, analisando ambas as partes. Na concepção de Libâneo (1990, p.195), a avaliação “é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”.

Essa análise do desempenho (professor e aluno) precisa ser contínua, o que demonstra ser eficaz, ter como ponto de partida a “prática de lembrar”, devendo ser aplicada no início de cada aula. De acordo com Ekuni e Pompeia (2020), a prática de lembrar (*retrieval practice*) ou efeito da testagem (*testing-effect*) é uma estratégia de estudo que envolve tentar lembrar informações às quais fomos anteriormente expostos, onde os alunos foram induzidos a buscarem na memória, o que estudaram na aula anterior, reforçando assim, o processo de memorização, tendo como aliado o *feedback*, devolutivas que mostram erros ou acertos, direcionadas a aprendizagem.

A sequência didática interdisciplinar envolvida nesse trabalho, contou com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, porém sem separá-las, pois atividades sequenciadas fundadas em duas ou mais áreas do conhecimento, agrega informações de cada uma das disciplinas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, de maneira mais abrangente. Na visão de Zabala (1998, p.18): “A maneira de configurar as sequências de atividades é um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa”.

Desenvolvimento da Sequência Didática Interdisciplinar - SDI

Para o desenvolvimento das atividades da sequência didática interdisciplinar desse relato foram observados os conteúdos do

Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP. O CREP complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo os conteúdos para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental.

Em 2018, o Paraná, por meio do Programa de Implementação da BNCC, definiu os direitos e os objetivos de aprendizagens para os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, produzindo o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.

Em 2019, na sequência da implementação, apresenta o Currículo da Rede Estadual Paranaense, documento que fornece subsídios às escolas para revisão de seus currículos e aos professores na elaboração de seus planejamentos.

Na sequência, serão apresentados esses conteúdos para as áreas de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Os dados no site Escola Digital, do Governo do Estado do Paraná, são apresentados em tabelas com formatação diferente da que será apresentado logo a seguir. A alteração foi feita para que o leitor possa compreender de forma mais clara os dados utilizados nesse relato. Na sequência, são apresentados três quadros, um para cada uma das áreas do conhecimento supracitados e, posteriormente, a estrutura da SDI.

Quadro 01: Conteúdos para a área de Ciências no Referencial Curricular do Paraná

Área: Ciências
Unidade temática: Terra e Universo Objeto de conhecimento: Calendários, fenômenos cíclicos e cultura. Código: PR.EF04CI11.s.4.03 Objetivos de aprendizagem: Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas Conteúdos: Movimentos da Lua e da Terra. Estações do ano. Calendários.
Unidade temática: Terra e Universo Objeto de conhecimento: Sistema Solar e seus planetas

<p>Código: PR.EF04CI.n.4.04</p> <p>Objetivos de aprendizagem: Reconhecer os planetas do Sistema Solar, identificando suas características e comparando-as com o planeta Terra.</p> <p>Conteúdos: Características dos planetas do Sistema Solar.</p> <p>Unidade temática: Terra e Universo</p> <p>Objeto de conhecimento: Sistema Solar e seus planetas</p> <p>Código: PR.EF04CI.n.4.05</p> <p>Objetivos de aprendizagem: Identificar os componentes do Sistema Solar: estrelas, planetas, cometas, astros luminosos e iluminados, entre outros.</p> <p>Conteúdos: Sistema Solar e seus componentes.</p>

Fonte: Paraná (2023a)

Quadro 02: Conteúdos para a área de Língua Portuguesa no Referencial Curricular do Paraná

Área: Língua Portuguesa
<p>Campo de atuação: Todos os Campos de Atuação</p> <p>Prática de linguagem: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p> <p>Objeto de conhecimento: Estratégia de leitura, antecipação, inferência e verificação</p> <p>Código: PR.EF15LP02.a.4.02</p> <p>Objetivos de aprendizagem: Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>Conteúdos: Antecipação, inferências e verificação na leitura (antes, durante e depois da ler).</p>
<p>Campo de atuação: Todos os Campos de Atuação</p> <p>Prática de linguagem: Produção de textos (escrita e compartilhada e autônoma)</p>

<p>Objeto de conhecimento: Planejamento de texto; Adequação ao tema; Adequação ao formato/estrutura do gênero; Adequação à esfera de circulação; Adequação ao suporte físico de circulação.</p> <p>Código: PR.EF15LP05.a.4.05</p> <p>Objetivos de aprendizagem: Planejar, coletiva e individualmente com a mediação do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas, a fim de adequar gradativamente suas produções à estrutura do gênero e à esfera na qual irá circular.</p> <p>Conteúdos: Planejamento da produção do texto.</p>
<p>Campo de atuação: Todos os Campos de Atuação</p> <p>Prática de linguagem: Oralidade</p> <p>Objeto de conhecimento: Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula; Clareza na exposição de ideias</p> <p>Código: PR.EF15LP09.a.4.09</p> <p>Objetivos de aprendizagem: Expressar-se oralmente com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, a fim de demonstrar clareza e organização nas exposições orais de ideias, considerando os diferentes contextos sociais.</p> <p>Conteúdos: Exposição oral de ideias: clareza, tom de voz audível, boa articulação (pronúncia) e ritmo adequado.</p>

Fonte: Paraná (2023b)

Quadro 03: Conteúdos para a área de Matemática no Referencial Curricular do Paraná

Área: Matemática
<p>Unidade temática: Grandezas e medidas</p> <p>Objeto de conhecimento: Medida de tempo</p> <p>Código: PR.EF04MA22.s.4.22</p> <p>Objetivos de aprendizagem: Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu</p>

cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.

Conteúdos: Medidas de tempo: relações entre horas, minutos e segundos. Leitura e registro de horas em relógios digitais e analógicos

Unidade temática: Grandezas e medidas

Objeto de conhecimento: Medida de tempo

Código: PR.EF04MA22.n.4.24

Objetivos de aprendizagem: Conhecer maneiras e possibilidades de agrupamento envolvendo medidas de tempo, tais como bimestre, trimestre, semestre, década, século e milênio em diferentes contextos.

Conteúdos: Agrupamentos: bimestre, trimestre, semestre, década, século e milênio.

Fonte: Paraná (2023c)

A SDI envolveu os componentes curriculares de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, sendo desenvolvido durante uma semana, tendo como conteúdo norteador o Sistema Solar, trabalhado uns dias antes de maneira mais “tradicional”, somente na disciplina de ciências, com a utilização do livro didático e caderno. Após, foi solicitado para escreverem o que tinham compreendido sobre o assunto, foram pequenas frases. Depois de alguns dias, o conteúdo foi retomado de maneira interdisciplinar com o mesmo questionamento sobre sua aprendizagem, onde foi solicitado uma produção de texto. Esses dois momentos foram realizados, com o intuito de comparar se teria eficácia ou não a metodologia aplicada.

Ao iniciar a SDI, na disciplina de Língua Portuguesa, foi trabalhado a oralidade, leitura e interpretação de textos que envolviam estrelas, planetas e outros astros, sendo também solicitado uma produção de texto e representação através de desenho de como imaginavam o espaço sideral, uma busca do seu conhecimento prévio, avaliação diagnóstica, verificando sua lembrança da aula “tradicional” sobre o assunto.

Em Matemática, trabalhou-se Medidas de tempo (Meses do ano, dias da semana, horas e minutos...). Confeccionaram em duplas os meses do ano vigente, onde foram entregues impressos

quadros com os dias da semana, nome dos meses e números de 01 a 31, para que recortassem e colassem corretamente no quadro, destacando os sábados, domingos, feriados e as fases da Lua. Na sequência, montaram um painel com o calendário anual que ficou exposto na sala de aula. Na aula seguinte, montaram individualmente relógios, onde receberam impressos os relógios e papel cartão, para que colassem o relógio e os ponteiros no papel cartão e depois prendessem os ponteiros com barbante, para que manuseassem e compreendessem melhor as horas e minutos.

Na disciplina de Ciências, o Sistema Solar (Planetas, astros, estrelas, movimento de rotação e translação...). Confeccionaram maquete, utilizando bolas de isopor de diferentes tamanhos, para representarem o Sol, a Lua e os planetas, pintados nas cores que os representam, tendo como suporte, palitos de espetinhos, fixados em uma placa grande de isopor pintada de preto com estrelas coladas de EVA dourado. As fases da Lua, foram trabalhadas com uma caixa de sapato fechada, tendo uma bola de isopor, representando a Lua, pendurada com um barbante na tampa internamente. Nos quatro cantos da caixa, havia um círculo pequeno cortado para visualizar a Lua e em um dos lado, tinha também um buraco maior para inserir a lanterna, o que proporcionava a visão das fases. Os alunos também receberam bolachas de chocolate recheadas com baunilha, onde puderam comparar ao abrir as partes, como bolacha sem o recheio sendo a Lua Cheia, com recheio Lua Nova e ao morderem, visualizavam a Lua Minguante e Crescente. Fizeram dramatizações, inclusive dos movimentos de rotação e translação, utilizando o globo e lanterna.

Durante as aulas, não se comentava de disciplinas, somente de como seriam as atividades, após o resgate da aula anterior (prática de lembrar), sem mencionar o componente curricular ou o conteúdo que seria trabalhado.

No decorrer das aulas, foram exibidos vídeos explicativos e imagens, no grupo de *WhatsApp*, para reforçar o que estavam aprendendo.

Todas as aulas iniciaram com o resgate da memorização, através do questionamento “O que estudamos na aula anterior?”, procedimento que auxiliou na verificação do conhecimento adquirido e do que deveria ser retomado. A avaliação foi contínua, através da participação, comprometimento e dedicação, inclusive das escritas no final dos trabalhos.

As atividades foram realizadas individualmente, em dupla e em grupo, o que proporcionou também o retorno da socialização, após o período de isolamento.

Considerações Finais

O trabalho apresentou resultados satisfatórios, pois a participação, empenho e o entusiasmo foram gratificantes, principalmente nas suas produções de texto, sendo visível o avanço, em relação a aula “tradicional” comparada com a Sequência Didática Interdisciplinar.

Os alunos precisam compreender o motivo de estar estudando determinado assunto, não deixando que individualmente, tenham a responsabilidade de formar analogias entre os conteúdos apresentados.

Essa união dos diversos conhecimentos e aptidões, resgatam a importância de aprender, pois as informações possuem conexão e sentido, principalmente por ser o aluno, o participante ativo nesse processo educativo, onde constrói seu conhecimento com a mediação do professor.

Mostrar ao estudante o esclarecimento do conteúdo na sua vida, expondo sua importância como conhecimento, faz com que se torne mais prazerosa a sua aprendizagem e proporcionar a socialização com os colegas, também o prepara melhor para viver em sociedade, ouvindo, argumentando e chegando ao consenso, principalmente após o período de distanciamento que evidenciou como esse momento fez falta no cotidiano de todos.

A metodologia apresentada pode ser desenvolvida com vários conteúdos como: doenças negligenciadas, água, *fake news*, valores e outros.

Sendo assim, após ser verificado e comprovado que a interdisciplinaridade e a ludicidade são eficazes, espera-se que outros docentes sintam-se provocados em buscar essa resposta e possam encontrar resultados positivos, para continuarem aplicando essa metodologia nos conteúdos que julgarem permissíveis.

Referências

AVELINO, Amanda. **Interdisciplinaridade na educação: qual é o impacto no aprendizado do aluno?** 2018. Disponível em: <<https://log.estantemagica.com.br/interdisciplinaridade-na-educacao/>> Acesso em: 16 de nov. 2022.

BRASIL. Folha Informativa sobre a COVID-19/Histórico da pandemia de COVID-19. – Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>> Acesso em: 16 de nov. 2022.

EKUNI, Roberta; POMPEIA, Sabine. **Prática de lembrar: A quais fatores os educadores devem se atentar?** 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/NXnGGfWh3XtzSyjqrQT9zdr/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 04 de out.2022.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 10. 3d. São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67)

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação** / Cipriano Carlos Luckesi – São Paulo: Cortez, 1994 – Coleção Magistério 2º grau série Formação do Professor.
- PARANÁ. Currículo da Rede Estadual Paranaense. Escola Digital. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep2021_ciencias_series_iniciais.pdf> Acesso em: 03 de mar. 2023a.
- PARANÁ. Currículo da Rede Estadual Paranaense. Escola Digital. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep2021_linguaportuguesa_seriesiniciais.pdf> Acesso em: 03 de mar. 2023b.
- PARANÁ. Currículo da Rede Estadual Paranaense. Escola Digital. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep2021_matematica_seriesiniciais.pdf> Acesso em: 03 de mar. 2023c.
- PARANÁ. **Decreto Nº 4.320 de 23/03/2020**. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391472#:~:text=a%20seguinte%20reda%C3%A7%C3%A3o%3A-,Art.,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico>>. Acesso em: 16 de nov. 2022.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface** – Comunic, Saúde, Educ 2 Fevereiro 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 09 de abr.2022.
- TEIXEIRA, Hélio. **Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget**. Instituto Hélio Teixeira. 8 dez de 2015. Disponível em: <<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento--cognitivo-de-jean-piaget/>> Acesso em: 28 de out. 2022.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO XII

TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vânia Antunes Domingues da Costa
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Introdução

Bogdan Suchodolski (1903-1992), pedagogo-filósofo e humanista, refletiu sobre o homem, a cultura e a formação humana (WOJNAR, 2010). Percebeu que o pensamento pedagógico moderno se delinea a partir de múltiplos aspectos das diferenciadas posições pedagógicas que nunca foram homogêneas (WOJNAR; MAFRA, 2010), e que por isso, não podem ser tratadas de forma isolada. Assim, para compreendê-lo, é necessário que o humano reflita sobre sua práxis, ou seja, sobre o meio, sobre si e sobre a maneira como suas ações mudam a realidade natural e humana (VÁZQUEZ, 2003). Nesse âmbito, com relação ao contexto da ação docente, percebe-se a importância das dimensões do processo didático, do ensinar, do aprender, do pesquisar e do avaliar, bem como das incertezas inerentes a esse processo (VEIGA, 2012).

É dessa maneira que se percebe a intencionalidade da educação, que, através do processo de ensino e a aprendizagem (CASTANHO, 2012), se constitui, tanto na interação entre professores e alunos, quanto em suas implicações, que assumem diferenciadas formas de acordo com o momento socio-histórico-cultural em que se atua ou se analisa (MARTINS, 2012). Por isso, é preciso formar professores pesquisadores, o que propicia autonomia e emancipação, além de colaborar na reflexividade sobre as práticas profissionais e de buscar conhecimentos mais robustos no aperfeiçoamento de seu trabalho docente (ANDRÉ,

2012). O educador que conhece as Teorias da Educação é capaz de correlacioná-las aos contextos: social, histórico, cultural e político, a partir dos quais elas se constituem, o que possibilita compreendê-las de forma crítica e sistemática (SAVIANI, 2003).

Isso também se relaciona à identificação de comportamentos opressivos como o resultado das interações sociais, o que revela a necessidade de conscientização e da busca por uma educação verdadeiramente libertadora (FREIRE, 1981). Essas reflexões evidenciam que é preciso um repensar constante sobre o trabalho pedagógico que se delinea, entre outros, por tensões, dilemas, desafios, expectativas e exigências, cuja complexidade é cada dia maior (TARDIF, 2014). No entanto, o debate contemporâneo das Teorias Educacionais assume um padrão quase hegemônico, o que leva a variadas práticas pedagógicas: do aprender a aprender, do professor reflexivo, das competências, dos projetos, multiculturalista, tradicional, entre outros (DUARTE, 2010). É a partir daí que se verifica as exigências educacionais contemporâneas e a necessidade de novas atitudes docentes, o que não significa um esvaziamento de conteúdo, mas uma reflexão crítica sobre eles (LIBÂNEO, 2011).

Essa criticidade também molda as problemáticas educacionais e a necessidade de se buscar novos caminhos para promover uma ação educativa comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática (CANDAUI, 2008). E, para isso, uma formação sólida do professor é crucial (LÜDKE, 2014), já que ela favorece a articulação e compreensão dessas práticas educativas e de seu papel político na sociedade (VASCONCELOS, 2014). Assim, o professor, em sua atuação e acima de tudo, tem um compromisso sócio-político que dá sentido às suas ações (LELIS, 2014). É dessa maneira que os saberes docentes são fundamentais na constituição da sociedade, uma vez que ela pode colaborar tanto para manter o padrão hegemônico, quanto para quebrar seu ciclo reprodutivista e opressivo (PIMENTA, 1999).

Diante dessas premissas, o objetivo deste texto é relatar experiências docentes e correlacioná-las aos conhecimentos

adquiridos nas aulas da disciplina de Teorias Pedagógicas e Ação Docente na Educação Básica (TPADEB) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). No primeiro tópico é realizada uma discussão sobre as teorias pedagógicas e a formação inicial. No seguinte, uma análise das teorias pedagógicas e sua relação com o contexto brasileiro. No próximo é apresentado o relato de duas experiências docentes: uma referente à primeira vez em uma sala de aula como professora substituta e a outra, o relato como mãe sobre uma comunicação da escola de que seu filho não era mais bem-vindo. Por fim, são apresentadas algumas considerações e correlações entre os conteúdos científicos estudados na disciplina e essas experiências.

Teorias pedagógicas e formação inicial

Na formação inicial o contato com as teorias pedagógicas foi superficial. Quando os assuntos estudados nas aulas eram interessantes, a busca por informações, vídeos e leituras complementares era inevitável. Entretanto, o excesso de atividades é um fator que restringe o tempo livre para esse aprofundamento. Na graduação em Ciências Contábeis, não houve contato com nenhuma teoria pedagógica. Já no curso de Administração abordou-se a teoria behaviorista de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que trata da aprendizagem humana por meio de estímulos e respostas na qual o aluno se torna um agente passivo (BRAGA, *et al.*, 2014). Acredita-se, no entanto, que essa teoria é questionável, pois entende-se não haver passividade no processo de ensino e aprendizagem. Em um curso avulso, houve o contato com Teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel (1918-1994), que defende a ideia da complexidade cognitiva e que para haver aprendizagem, é preciso compreensão e relacionamento com o ambiente (SANTOS, *et al.*, 2020), mas não somente isso.

Na graduação em Pedagogia houve o contato com algumas teorias pedagógicas. Entre elas, a Teoria Construtivista de Jean

William Fritz Piaget (1896-1980) que parte do individual para o coletivo (SOUSA; LOPES; DO AMARAL, 2018). Acredita-se que essa teoria, apesar de relevante, não é capaz de explicar a complexidade envolvida no processo de ensino e aprendizagem que é profundamente influenciado pelo meio social. Assim, não houve o interesse em aprofundar sobre ela, pois entende-se que o humano não se forma somente a partir de sua cognição, mas também de acordo com as interações que realiza com o ambiente, que deve ser considerado não só o ponto de chegada, mas também o ponto de partida. Neste mesmo curso, houve o contato com a Teoria Sociointeracionista de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) que atribui ao aluno um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, que se constitui no resultado das interações estabelecidas com o meio social onde ele está inserido. Assim, considera que esse processo se dá pela interação social, pelo diálogo e pelo convívio entre as pessoas, partindo sempre do coletivo para o individual (GOMES; TULESKI, LEITE, 2018). No interesse em aprofundar sobre ela, elaborou-se o trabalho de conclusão do curso de pedagogia embasado nessa vertente teórica.

Esse teórico, juntamente com Alexander Luria (1902-1977), Alexis Leontiev (1903- 1979) e mais alguns autores, propuseram a Pedagogia Histórico-Cultural que considera que o aprendizado se dá por meio das interações socioculturais, ou seja, que a aprendizagem é o produto da cultura e do conhecimento acumulados pela humanidade (GOMES; TULESKI, LEITE, 2018). Desde os comportamentos, às construções sociais, tudo se relaciona com a complexidade da cultura. Ao tomar conhecimento da existência desse campo de estudo, instigou-se a necessidade de buscar maiores informações a seu respeito. Pesquisando sobre ela, chegou-se à Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani (1943) que defende a ideia de aprendizagem a partir das interações sociais formadas e embasadas em um conhecimento sócio-histórico científico robusto (HERMIDA; LIRA, 2018). Isso permite ao aluno compreender os motivos pelos quais as coisas são como são, o que lhes dá a capacidade e autonomia para refletir

sobre suas vivências e agir em sua realidade, não aceitando de pronto ao que está posto. Essa teoria educacional foi estudada em maior profundidade em um curso avulso realizado com um docente muito crítico e competente, o que colaborou para ampliar a compreensão a seu respeito.

Assim, ao frequentar todo tipo de curso presencial e à distância que foram oportunizados desde os seis anos de idade, percebeu-se que cada professor é único, tem suas vivências e afetam seus alunos de uma forma diferenciada, bem como seus alunos os afetam de alguma maneira. Nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental realizou-se os estágios do curso de Pedagogia, bem como o acompanhamento da vida escolar dos filhos. No Ensino Médio, atuou-se, no período da noite, como professora substituta de matemática. Em um curso livre na área de gestão administrativa, também no período noturno, ministrou-se disciplinas relacionadas a um público adulto. A partir destas experiências percebeu-se que cada vivência e história de vida são ímpares e que todos podem aprender de tudo, mas cada um em seu tempo. Nesse sentido, entende-se que a maneira como o professor trata o aluno impacta diretamente em seu processo de aprendizagem.

Teorias pedagógicas no Brasil e Ação Docente na Educação básica

As teorias pedagógicas no Brasil tiveram influências de várias correntes e estudiosos da educação. Importantes pensadores como Bogdan Suchodolski (1903-1992) (WOJNAR; MAFRA, 2010), polonês, são referência para autores brasileiros de destaque, como Paulo Freire (1921-1997) (AMORIM; CALLONI, 2017), que o reconhecia como o último humanista do século (WOJNAR; MAFRA, 2010). Também se embasam em filosofias, como a idealista alemã proposta por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), e, em teóricos como Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) que estudam sua relação com a práxis educativa (CRUZ, 2013). Considerando que Marx sempre ressaltou a ideia de uma transformação material da sociedade, e, que a educação é

parte dela, percebe-se que suas formas se integram e se delinham em manifestações humanas (VÁZQUEZ, 2003).

A educação tem alguns componentes fundamentais como o ensino e a aprendizagem. Estes compõem um processo intencional que se vincula a um sistema de valores e às ideologias dominantes (CASTANHO, 2012). Essa intencionalidade se reflete na relação entre professor e aluno, que assumem diferentes formas de acordo com o momento histórico que precisa ser compreendido em toda e qualquer análise (MARTINS, 2012). Para isso, é imprescindível formar professores pesquisadores, um discurso que está presente em vários países, inclusive no Brasil, onde teoricamente, a educação deveria formar sujeitos livres, autônomos e emancipados (ANDRÉ, 2012).

A partir dessa premissa, Dermeval Saviani propõe a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) que se apresenta como essencial na compreensão da relação entre educação e sociedade que deveria ser igualitária. No entanto, é marcada por relações antagônicas e contradições que produzem a vida material. Considerando-se que a educação é um ato político, a PHC embasou-se em três teses: 1. Filosófico-histórica – pedagogia da essência: caráter revolucionário. Pedagogia da existência: caráter reacionário; 2. Pedagógico-metodológica – método tradicional: caráter científico. Métodos novos: caráter pseudocientífico; 3. Política educacional: mais se falou em democracia: escola menos democrática. Menos se falou em democracia: escola mais articulada democraticamente. Uma metáfora utilizada por pelo autor para justificar a PHC e suas teses, é a ‘Teoria da Curvatura da Vara’. A partir dela, defende que a educação pode pender para vários lados, porém sua base deve ter um ponto fixo único, inicial e final: o conhecimento cientificamente acumulado pela humanidade. Defende que o processo de ensino e aprendizagem deve se constituir a partir das demandas sociais, que são compreendidas à luz da ciência retornando à sociedade de forma esclarecida (SAVIANI, 2008).

Outro expoente da educação brasileira reconhecido internacionalmente em vários países é Paulo Freire (1921-1997), que

propôs uma educação embasada no respeito às diferenças e valorização da igualdade. Um de seus livros mais famosos, a *Pedagogia do Oprimido* é o resultado de estudos em cinco anos de exílio, que juntou com as observações que fez no Brasil e em outros países onde lecionou (AMORIM; CALLONI, 2017). Propôs uma pedagogia humanizadora e ao mesmo tempo revolucionária, seu foco era a emancipação dos oprimidos com os quais percebia a necessidade de se estabelecer uma relação dialógica permanente. Dessa forma, a prática pedagógica constitui-se no instrumento do educador utilizada na ‘manipulação’ dos educandos para que despertem sua consciência crítica, emancipando-se. É aí que reside a intencionalidade da educação, uma prática revolucionária que propõe um engajamento docente de maneira a colaborar na libertação dos oprimidos (FREIRE, 1987).

Sendo assim, o trabalho docente, a pedagogia e o ensino são constituem-se em interações humanas cercadas de dilemas que se utilizam de tecnologias. No Brasil, essas e outras questões da área educacional foram aprofundadas a partir de 1990, quando algumas correntes perceberam no professor um gestor de relações humanas, individuais e sociais simultaneamente (TARDIF, 2014). Essa relação é essencial na contemporaneidade, pois é preciso superar a educação escolar burguesa, o que se dá a partir da apropriação e tratamento dos conhecimentos cientificamente acumulados (DUARTE, 2010). Houve avanços e transformações tecnológicas e científicas advindas das mais variadas esferas sociais, o que afetou diretamente o exercício da profissão docente (LIBÂNEO, 2007), cuja dinâmica muda de acordo com as várias influências que recebe. Inclusive, são as formas de legitimação social que exaltam ou desvalorizam a profissão docente (LÜDKE, 2014).

É nesse sentido que se reforça: a prática docente não pode assumir o conhecimento historicamente acumulado de maneira irrestrita e absoluta (LELIS, 2014), mesmo quando se refere às tendências pedagógicas e metodológicas em curso no contexto escolar (VASCONCELOS, 2014). Por isso, é preciso repensar a formação inicial e continuada enquanto instrumentos de análise da

prática docente, relacionando-as ao contexto social (PIMENTA, 1999). Essa necessidade ficou mais evidente nas últimas décadas, quando se percebeu a necessidade de trazer as discussões sobre diversidade do meio social para dentro da sala de aula (ARROYO, 2013). Isso porque, é preciso reorientar o debate sobre as padronizações que afetam as relações humanas no ambiente escolar (YOUNG, 2010). Para Hypólito (2019) essas questões não foram consideradas quando se estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, baseada em preceitos conservadores neoliberais, omitindo e até negando o direito à discussão sobre todas as vertentes da diversidade que formam um emaranhado complexo chamado: sociedade.

Relato de experiência docente desafiadora

A inscrição no mestrado foi motivada pelo desejo de adquirir conhecimentos cientificamente acumulados sobre a construção sócio-histórica da Educação. O intuito era pesquisar os ‘porquês’ das injustiças vivenciadas diariamente. Estudar a vida toda e acompanhar a vida escolar dos filhos é uma forma de vivenciar a educação na prática. Aliadas à prática educacional, a partir dessas vivências e dos assuntos estudados na disciplina de TPADEB, é possível relatar algumas experiências desafiadoras com relação às teorias pedagógicas da educação vivenciadas.

O primeiro relato é sobre entrar em uma sala de aula com 26 anos sem ter, previamente, nenhuma formação pedagógica. A convocação para lecionar foi pelo Processo Seletivo Simplificado – PSS do Estado do Paraná que possibilita a contratação de graduados em qualquer área desde que tenham cumprido no curso, a carga mínima exigida para a disciplina que pretendem lecionar. Trata-se de um tipo de contratação a título precário que assume regras próprias para o acordo de trabalho. As aulas assumidas eram de matemática, habilitadas pela carga horária mínima cumprida no curso superior de bacharelado em Ciências Contábeis. Eram no período noturno e para um público adulto, que

trabalhava durante o dia em atividades operacionais e a noite vinha para o colégio a fim de finalizar o Ensino Médio.

Ocorreu, assim como ocorre com muitos professores em começo de carreira, trabalhar nas mais variadas funções durante o dia, e a noite dar aulas, o que é comum. Além disso, nos dias em que não atuava como docente, ocupava a posição discente no último ano da graduação em Administração em um município que fica a 35km da cidade de residência. Assim, sem embasamento pedagógico nenhum, e apesar da dificuldade inicial do desconhecimento, foi possível concluir o ano letivo abordando-se os conteúdos já planejados pela professora titular. Para isso, pesquisava-se sobre os assuntos na internet, estudando-os e revisando-os. Após, elaborava-se atividades, cuja reprodução era custeada com recurso próprio, tudo de forma unilateral: do professor para o aluno. Havia o desconhecimento sobre a necessidade de considerar o aluno como sujeito no processo de ensino e aprendizagem, questão verificada após ter contato com as teorias pedagógicas no curso de licenciatura em Pedagogia. Não ocorreram maiores problemas, aparentemente, os alunos conseguiam compreender os conteúdos abordados, porém, após uma formação pedagógica, percebe-se a necessidade de agir de forma oposta, considerando a dinâmica inerente ao processo de ensino e aprendizagem como uma troca.

O segundo desafio se refere ao relato de um responsável por um aluno de uma das escolas com as quais já tive contato. Relatou como se sentia ao ver a maneira como a instituição de ensino privada tratava esse discente, cuja dificuldade de adaptação em espaços coletivos já era conhecida. Nos primeiros anos, aparentemente, deu tudo certo, pois percebia que esse estudante tinha conseguido se adaptar bem ao ambiente, que em um primeiro momento, considerou acolhedor. Nos dois primeiros anos, os docentes eram compreensivos e empáticos, fato que os levou a perceber como se dava essa dificuldade de adaptação, e, embasando-se em práticas científicas, traçaram estratégias inovadoras para tal. No entanto, a partir do terceiro ano, o docente que assumiu a turma não estava

preparado para lidar com a diversidade. Todos os progressos obtidos nos anos anteriores às custas de muito estudo e pesquisa, foram regredidos ao estágio inicial. Foi um ano bem desafiador para esse responsável que começou a vivenciar as mesmas preocupações de antes, já que também precisava trabalhar para colaborar na manutenção das despesas da família. A dificuldade desse docente em lidar com as especificidades desse aluno foi tamanha que ele buscou apoio junto à equipe pedagógica da escola, que, ao lidar de forma impositiva e autoritária com o estudante, acabou piorando as coisas. A situação se estendeu durante todo o ano, chegando a níveis alarmantes, o que levou, ao final dele, que chamassem esse responsável na escola para comunicá-lo que o aluno não era mais bem vindo naquela instituição.

Esses pequenos relatos revelam o despreparo de alguns profissionais da educação. No primeiro caso, de forma inconsciente, houve a dificuldade em compreender como se dava, na prática, o processo de ensino e aprendizagem sem ter uma formação teórica sólida. Com o passar do tempo e o avanço nos estudos, foi possível perceber o equívoco de desconsiderar o aluno no processo de planejamento dos conteúdos e das atividades. O segundo caso, evidenciou que o despreparo não é somente do professor com relação aos conteúdos, que também falta humanização nas práticas pedagógicas. Não só do docente, mas também de toda comunidade escolar, que, influenciada pelas exigências de disciplina e padronização de comportamentos, trata pessoas como robôs.

Percebe-se que ambas as situações seriam facilmente resolvidas não só com empatia e cuidado, mas também com uma formação robusta sobre as TPADEB. Portanto, é aí que reside a complexidade de lidar com uma sociedade que defende uma educação neotecnicista e reprodutivista quando exige que o comportamento de seus alunos seja padronizado. Nesse âmbito, a educação é usada para atender às normas produzidas e impostas por essa sociedade conservadora e que não tem outra finalidade senão atender aos preceitos utilitaristas do neoliberalismo. Se não atende aos padrões

de disciplina, não serve para o ambiente e é 'descartado', uma palavra muito forte, porém, necessária para a gravidade da situação, já que a educação lida com vidas e não com números.

Ao trazer esses relatos, ressalta-se a necessidade de relações humanizadas na escola, mas sem o esvaziamento dos conhecimentos científicos, que devem ser trabalhados de forma reflexiva, de acordo com a realidade que se vivencia. Tratando-se especificamente de um ambiente restrito como uma sala de aula, tanto professor quanto aluno, precisam se ver, a si mesmos e ao outro, como humanos, como pessoas que falham. Ao docente, por sua autoridade e avanço no campo do conhecimento, cabe apreensão em suas práticas, com as palavras que usa e com sua forma de tratar os alunos, porém, isso não significa que ele deva aceitar tudo o que vem desse aluno. No entanto, ao ter problemas relacionais, é necessário um esforço em conjunto entre comunidade escolar e a família, para que o discente não seja prejudicado.

É nesse âmbito que destaca-se a necessidade de mudanças para quem assume a função docente: é preciso preparo, ter conhecimento científico e sensibilização sobre as relações humanas em toda e qualquer formação. Assim, entende-se que para ser professor, é necessário, no mínimo, ter um curso de licenciatura ou uma formação pedagógica, pois podem colaborar para seu aprofundamento nas teorias pedagógicas. Isso favorece que o professor saiba lidar mais assertivamente com os desafios que vivencia em seu dia a dia de sala de aula. Assim como assumir uma sala de aula com 26 anos e sem formação pedagógica, ou lidar com crianças e não ter a sensibilidade necessária para compreender suas especificidades: cada ser é único! Isso revela que o despreparo pode ser tanto da formação escolar quanto da formação continuada que precisam ser humanizadoras.

Entretanto, uma educação formal não pode ser voltada somente à questão humana, mas também não deve focar exclusivamente na reprodução de conhecimentos sem refletir de maneira crítica sobre eles. É necessário um meio termo, assim como defende a PHC. O conhecimento é a base, tudo deve versar sobre

ele, porém, precisa ser adaptado de maneira que prevaleça em todas as situações e relações humanas.

Considerações finais

Todas as discussões aqui realizadas se referem a reflexões instigadas nas aulas da disciplina de TPADEB do Mestrado Profissional em Educação da UENP. A partir das leituras, elaboração de diários, mediações e discussões em sala de aula foi possível compreender um pouco melhor sobre os 'porquês' da educação. Em cada encontro, inúmeras questões foram debatidas colaborando no entendimento sobre a complexidade das relações humanas que estão presentes no contexto escolar, que precisa lidar com cada ser humano que é único em suas vivências e anseios. Por meio dessas discussões, foi possível acessar algumas respostas que permaneciam obscuras, porém, em seu lugar surgiram novos questionamentos. Nas aulas, uma questão marcante que ficou bem definida é que a escola não pode ser vista como uma instância isolada, e que os princípios conservadores que privilegiam grupos não podem nortear a diversidade que forma o contexto educacional, principalmente em um país miscigenado como o Brasil.

Todas as abordagens eram embasadas em autores científicos conceituados, que estudam as teorias pedagógicas voltadas à humanização da ação docente na Educação Básica há algum tempo. Ressalta-se que isso é imprescindível em todos os cursos, desde formações iniciais, continuadas, licenciaturas ou bacharelados. Os achismos sem embasamento claramente expostos e sem fundamento científico, não poderiam fazer parte de uma sala de aula e nem nortear os rumos da educação. É desse contato com o conhecimento científico e com autores consagrados que deveriam originar-se as discussões em sala de aula, sempre no sentido de refletir sobre seus achados, correlacionando-os ao tempo em que foram produzidos e ao momento atual. O professor precisa ser e estar devidamente preparado para lidar com a diversidade, para embasar suas considerações em estudos cientificamente

comprovados, pois isso lhes dará propriedade tanto em suas ações quanto em suas falas, sem achismos ou autoritarismos.

É neste contexto que se entende como imprescindível que se aponte novos olhares aos alunos, pois a maioria vem pra sala de aula com um conhecimento muito restrito e afunilado aos anseios recebidos da instituição familiar. Isso serve tanto para a área de humanas quanto de exatas, pois todas as discussões, discordâncias e correções realizadas em sala de aula precisam estar embasadas e serem feitas no momento oportuno, sempre considerando que se lida com pessoas. É preciso tolerância, tanto por parte do professor que precisa respeitar seu aluno, quanto do aluno, que deve refletir sobre as percepções que teve nas aulas que frequentou.

É por meio do respeito ao humano que se possibilita o diálogo entre pessoas, o que faz com que discentes admirem cada vez mais os docentes que os tratam com empatia. Isso não significa ser omissivo, permissivo, ou esvaziar suas aulas de conhecimento científico, mas perceber que cada ser é único, que aprende de uma forma diferente e que precisa ter suas especificidades respeitadas, e não julgadas. No entanto, esse tipo de sentimento e comportamento é bem desafiador quando se lida com a diversidade, e é perfeitamente normal um sentimento de insegurança, que poderá ser contornado com aprofundamento no conhecimento.

Percebe-se, portanto, que a disciplina de TPADEB, foi muito esclarecedora. Desde a forma como a professora fazia suas intervenções até mesmo no cuidado com a escolha dos autores e textos recomendados para leitura e embasamento das discussões. Foi possível compreender muitas questões que permaneciam obscuras, e formular novos questionamentos. A possibilidade de produzir conhecimento científico a partir de um saber sócio-histórico cientificamente acumulado pela humanidade, é encantadora e desafiadora ao mesmo tempo. E, assim como preconiza a PHC, é preciso considerar que o social deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todas as teorias pedagógicas. É preciso conhecê-las e isso norteia a ação docente, de modo que, independentemente do nível de ensino e das pessoas que dele fazem

parte, isso possa ser adequado e moldado. Isso não quer dizer esvaziar-se de conteúdos e de conhecimentos científicos, pois essa base sólida e robusta deve ser inquestionável na educação. É ela que ajuda a explicar os outros conhecimentos, como os saberes empíricos trazidos pelo aluno para a sala de aula, assim como é preconizado na ‘Teoria da Curvatura da Vara’ proposta por Saviani.

Referências

AMORIM, F. V.; CALLONI, H. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 22, n. 2, p. 380-392, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? *In*: VEIGA, I. P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 123-134 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRAGA, A. W. V. *Et al.* A teoria behaviorista de Skinner: análise acerca de suas implicações na educação do Ceará. *In*: **Revista Realize. CONEDU–Congresso Nacional de Educação**, set/2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_15_08_2014_22_44_20_idinscrito_33384_04f8bcfa24041dea2cb24b55e664ef4d.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023, às 04:35 hrs.

CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. *In*: VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 35 – 56. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CRUZ, M. G. Teoria histórico-cultural e o ensino da arte: em defesa do desenvolvimento humano. 2013. **Dissertação de Mestrado do**

Programa de Pós Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá.
Universidade Estadual de Maringá.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-50.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, M. D. H.; TULESKI, S. C.; LEITE, H. A. As Apropriações dos Estudos Neuropsicológicos de Luria. *In*: **Anais do 27º Encontro Anual de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá**. 2 a 3 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2018/anais/artigos/2353.pdf>. Acesso em: 15 Fev. 2023. Acesso em: 16 fev. 2023, às 04:23 hrs.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 779-794, 2018.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, Agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, 13(25), 187–201. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>

LELIS, I. A. A prática do educador: compromisso e prazer. *In*: CANDAU, V. M. (org). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (p. 86-89).

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 67).

LÜDKE, M. O educador: um profissional? *In*: CANDAU, V. M. (org). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-90.

MARTINS, P. L. O. As formas e Práticas de Interação entre professores e alunos. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.) **Lições de Didática**.

5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 75-100. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

SANTOS, R. S. *Et al.* Um aplicativo computacional para auxiliar o ensino de física para alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Ciência Aplicada**, v. 4, n. 4, pág. 2467-2483, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

SOUSA, B.; LOPES, L. M.; DO AMARAL, M. A. F. A Teoria Psicogenética de Piaget e o papel do professor. **Ciclo Revista** (ISSN 2526-8082), v. 3, n. 1, 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. São Paulo: Vozes, 2014, p. 112-182.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. *In*: CANDAU, V. M. (org). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 (p. 112-120).

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003, p. 263-317.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 75-100. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

WOJNAR, I. Bogdan Suchodolski (1903-1992). *In*: WOJNAR, I.; MAFRA, J. F. (orgs.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores/MEC).

WOJNAR, I.; MAFRA, J. F. (orgs.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores/MEC).

YOUNG. M. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010.

CAPÍTULO XIII

AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS E AS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carolina Dias
Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Luiz Antonio de Oliveira

Introdução

As teorias pós-críticas examinam o currículo sob o ponto de vista do multiculturalismo e presumem que nenhuma cultura é superior ou inferior a outra. Tais teorias disseminaram-se através de expressões culturais resultantes dos meios de comunicação de massa, que, de acordo com Silva (2010, p. 85), são “um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização cultural”. Porém, essa disseminação gera um paradoxo, pois

[...] ao mesmo tempo que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses (SILVA, 2010, p. 85).

Ou seja, nessa concepção, rádio, TV, internet ou qualquer outra tecnologia que permita o acesso à informação nos levará muito mais à reprodução de algo que nem nos pertence do que à convergência para a produção de conhecimento e cultura alinhados à nossa realidade.

Nas teorias pós-críticas, há todo um embasamento do contexto de pós-modernidade. Um dos autores que mais se dedicou a esse

tema foi Zygmunt Bauman (1925-2017), que atribuiu à pós-modernidade a expressão *modernidade líquida*. Em sua concepção, enfatiza que o tipo de modernidade que era o alvo, era também o quadro cognitivo da teoria crítica clássica, numa análise retrospectiva, parece muito diferente daquele que enquadra a vida das gerações de hoje. “Ela parece ‘pesada’; melhor ainda, ‘sólida’ (e não ‘fluída’, ‘líquida’ ou ‘liquefeita’); condensada (contra difusa ou ‘capilar’); e, finalmente ‘sistêmica’ (por oposição a ‘em forma de rede’)” (BAUMAN, 2001, p. 33).

Quanto à educação, Almeida, Almeida e Fernandes Junior (2020, p. 605) enfatizam que

A partir da década de 90 a educação tomou lugar na agenda da comunidade científica, que se voltou para a repercussão de que a educação formal pode representar grande contribuição quanto ao desenvolvimento das nações. Organizaram-se pactos, estabeleceram-se compromissos e definiram-se objetivos que pudessem garantir a oportunidade de acesso à escola, considerando-se seus diferentes níveis, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, assim como formação profissional, técnica, permanente, sem se esquecer do vínculo que se faz entre educação e mundo do trabalho e da prática social.

Quanto à educação infantil, é preciso lembrar que esta é considerada a primeira etapa da Educação Básica, sendo assegurada desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) em seu artigo 208 que evidencia que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

A pré-escola tornou-se obrigatória apenas em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), que alterou o artigo 208, inciso I da Constituição: “I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Fato presente também na alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação- LDB) com a Lei nº 12.796, de abril de 2013, onde a matrícula tornou-se obrigatória às crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Enquanto finalidade da Educação Infantil, a LDB (1996) em seu artigo 29 traz: “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Para garantir tais objetivos e acompanhar as transformações nos cenários educativos da Educação Infantil tornou-se necessário uma nova ótica sobre as demandas de trabalho da gestão escolar.

Por meio do estudo ora apresentando, observou-se uma carência de pesquisas que se voltem para a gestão escolar na Educação Infantil. O que demonstra a necessidade de se aprofundar sobre a temática, considerando as especificidades desta etapa da educação básica.

Para contribuir com a lacuna existente sobre o tema, este estudo tem por foco analisar o conteúdo bibliográfico disponível na literatura com o intuito de responder a questão orientadora: Considerando as teorias pós-crítica quais as tendências contemporâneas de gestão escolar na Educação Infantil apresentadas e discutidas nos últimos cinco anos? Pretende-se, portanto, buscar estudos relacionados à formação e atuação desses gestores, capazes de contribuir para aprimorar o desempenho de suas funções.

Em um primeiro momento foi realizada a coleta de dados nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Após a seleção dos artigos, definida pelos critérios de inclusão, chegou-se nos resultados e, por fim ocorreu a discussão entre os artigos selecionados.

Inicialmente os artigos foram selecionados por meio dos seus títulos e resumos. Após essa seleção os artigos foram lidos na íntegra, onde permaneceram apenas os artigos dentro dos critérios de inclusão. Esses artigos foram esmiuçados e detalhados em um quadro para facilitar a compreensão.

Por meio da busca sistematizada, depois do processo de filtragem, da leitura na íntegra e seleção pelos critérios de inclusão previamente estabelecidos, a amostra final desta revisão foi composta por dois artigos encontrados na base de dados nos Periódicos da CAPES. O quadro 1 representa as especificações dos artigos.

Quadro 1: Artigos levantados nas bases de dados - Periódicos CAPES sobre gestão e Educação Infantil

Título do Artigo	Autores	Periódico (vol, nº, p, ano)	Considerações/Temática
O trabalho dos gestores nas instituições de Educação Infantil	Luciana Galdino; Valdete Côco	RBPAAE - v. 34, n. 1, p. 289 - 309, jan./abr. 2018	O artigo abordou, por meio de pesquisa qualitativa, o trabalho dos gestores das instituições de Educação Infantil.
Gestão das Instituições de Educação Infantil: Dilemas da prática	Laêda Bezerra Machado	Revista Pedagógica- v. 21, n. 0, p. 250-265, 05 dez. 2019	O artigo apresentou, por meio de pesquisa qualitativa, alguns dos principais dilemas da gestão escolar em instituições públicas de Educação Infantil no município do Recife-PE.

Fonte: Os autores (2022).

Discussões

Nesta etapa, o presente trabalho reúne as referências bibliográficas encontradas sobre o tema de gestão na Educação Infantil, além de representar a escassez das produções de conhecimento nesse tema dentro da área educacional. A seguir, destacam-se, os principais dados, indicações, contribuições, assim como as lacunas relacionadas ao tema.

Galdino e Côco (2018) traz em seu artigo uma pesquisa qualitativa, com a aplicação de questionário e desenvolvimento de entrevista. O intuito da pesquisa é realizar uma síntese dos dados, baseados na teoria metodológica bakhtiniana, para compreender o trabalho dos gestores das instituições.

Os autores ao direcionar o tema, fala sobre a Educação Infantil ter se integrado à Educação Básica o que acarretou em uma nova configuração de profissionais no quadro funcional dessa etapa. No qual em escolas que possuem um número maior de trabalhadores, pode-se observar funções relacionadas à:

[...] gestão administrativa e pedagógica do coletivo da instituição (tais como gestor/diretor institucional e pedagogo/coordenador pedagógico), ao trabalho docente direto com as crianças (tais como professor, auxiliar/apoio a professor e estagiário), aos registros escolares (tais como auxiliar administrativo e secretário escolar) e à limpeza, ao preparo da alimentação e à segurança (GALDINO; CÔCO, 2018, p. 291).

Essa nova condição da Educação Infantil, na visão dos autores, precisa estar envolvida com as transformações que vêm com o tempo ocorrendo na área educacional. O que torna-se possível observar que com a necessidade da ampliação do atendimento, aumenta a demanda de novas escolas, a reorganização dos ambientes, assim como uma nova forma organizacional do trabalho, voltada as especificidades dessa faixa etária.

Essa percepção de transformação no contexto educacional relacionada à Educação Infantil pelos autores, fez com que o foco do trabalho fosse direcionado aos processos de gestão, suas mudanças organizacionais nas instituições e a relação com a comunidade. Sendo assim, selecionaram dados de uma pesquisa qualitativa com o tema voltado para a gestão das instituições de Educação Infantil, realizada em 2015, em um município do estado do Espírito Santo. A escolha pelo município foi devido à

implantação de eleição para a escolha de gestores juntamente com a comunidade.

Segundo Galdino e Côco (2018) a pesquisa foi dividida em duas etapas, a primeira foi realizada a aplicação de questionários aos gestores das instituições de Educação Infantil, com 35(trinta e cinco) gestores participantes, entre um total de 60 (sessenta) gestores atuantes no município. Na segunda etapa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 6 (seis) gestores que assinalaram no questionário que teriam disponibilidade para a continuidade da pesquisa.

Galdino e Côco (2018) buscou em seu artigo, abordar inicialmente a gestão e o trabalho do gestor que atua na educação infantil, situados na gestão democrática. O que deixaram evidentes que o avanço nos processos de participação nas ações educativas, no campo da Educação Infantil, ocasiona tensões quando interagem com o progresso das lógicas impostas relacionadas à Nova Gestão Pública. Após trouxeram as contribuições da pesquisa qualitativa realizada, com o foco no trabalho do gestor nas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Os dados referentes à pesquisa foram organizados em quadros para as análises dos itens descritos em sua totalidade. Conforme Galdino e Côco (2018, p.298), “ainda, para observar a atuação em cada atividade, detalhamos a atuação dos gestores considerando movimentos ligados à execução, à coordenação, à orientação, ao acompanhamento e à participação, admitindo múltiplas associações”.

O quadro 1 retratou sobre a dimensão pedagógica que representa para os autores um papel central das instituições e, sendo assim, necessitam ter prioridade no trabalho docente. Dessa forma, os que se destacam no quadro foram:

[...] o investimento dos gestores em executar as ações ligadas à mobilização do trabalho coletivo, as demandas organizativas da instituição (elaboração de horários, da organização curricular e de calendário letivo, supervisão das entradas e saídas) e a interação com

as famílias. No que se refere ao acompanhamento, ganha realce a dialogia com os professores (observando os planejamentos e registros associados) e com o trabalho com as crianças (considerando a rotina de trabalho realizado e avaliação das crianças). Em relação à participação, destaca-se a formação continuada realizada no interior da instituição (GALDINO; CÔCO, 2018, p. 300).

Os autores por meio do questionário sobre as demandas pedagógicas conseguiram observar, que devido os gestores possuírem uma quantidade maior de trabalho relacionada ao administrativo e ao financeiro, não conseguem realizar uma atuação no campo pedagógico como gostariam. Porém, essas demandas acabam sendo supridas pela equipe escolar que assume a realização das ações educativas.

O segundo quadro foi relacionado à dimensão administrativa e financeira do trabalho do gestor. Com as respostas ficou visível que a atuação do gestor centraliza-se nessas dimensões, já que o maior número de respostas ocorreu na opção execução. Os destaques entre as atividades foram:

[...] a compra de materiais (100%), a sistematização da prestação de contas dos recursos financeiros (88,5%), a prestação de contas desses recursos à comunidade escolar (82,8%), o encaminhamento de solicitações relativas às demandas da instituição (82,8%), a realização de reuniões gerais na instituição (74,2%), a orientação a profissionais (74,2%), o levantamento de orçamentos (71,4%), a avaliação/acolhimento das propostas da comunidade escolar quanto ao uso dos recursos financeiros (71,4%), a resolução de conflitos (68,5%), a reunião com o conselho de escola (68,5%), entre outros itens (GALDINO; CÔCO, 2018, p.302).

Com as entrevistas, os autores observaram que são as demandas administrativas e financeiras as causadoras de maior tensão entre os gestores, sendo responsáveis também por ocupar o maior tempo da carga horária de trabalho. Em seus relatos alegam não possuírem uma formação adequada para atuarem com o

financeiro, algo que exige conhecimentos principalmente sobre o uso de recursos públicos e a realização de prestações de contas. Assim como também relatam o acúmulo de outras responsabilidades, como por exemplo, segurar a abertura e o fechamento da escola, fazer o trabalho de secretaria escolar, deixando-as sobrecarregadas.

Galdino e Côco (2018) demonstram com a pesquisa que as diferentes demandas influenciam diretamente as ações educativas que ocorrem nas instituições, o que afeta a equipe escolar e os alunos. Torna os gestores totalmente envolvidos com as atividades, com responsabilidades por todas as ações que ocorrem no ambiente escolar, gerando um sentimento de dívida com a autonomia conquistada por meio de suas lutas. Em suma, com todas as informações presentes da pesquisa, percebe-se um pequeno avanço em relação à gestão democrática e participativa, com o comprometimento de toda equipe e comunidade escolar para implantar e executar as políticas públicas.

Já Machado (2019) em seu artigo apresentou algumas das principais dificuldades encontradas em relação à gestão escolar em instituições públicas de Educação Infantil no município de Recife-PE. Foi feita uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada, que contou com a participação de dez gestoras atuantes nas instituições de Educação Infantil da rede municipal. Em relação às entrevistadas, quatro eram gestoras de creches, três de CMEIs e três de pré-escolas. Sobre a formação das gestoras uma tinha apenas nível médio, duas graduadas em curso de licenciatura e sete pós-graduadas em especialização.

Em relação à experiência profissional, oito possuíam mais de dez anos de experiência e duas menos de cinco anos. Quanto à nomeação, sete foram indicadas para o cargo pelo poder executivo e três foram eleitas pelos pares e comunidade. As eleitas atuavam nas pré-escolas e as demais em creches e CMEIs. As entrevistas ocorreram individualmente, e a análise de conteúdo foi baseada em Bardin, organizada em categorias.

Entre os desafios encontrados, mais de 50% das entrevistadas declararam ter como maior dificuldade a gestão interpessoal e o envolver dos funcionários com o trabalho da instituição, visto que precisam lidar com profissionais de apoio, geralmente terceirizados, não comprometidos com o Projeto Político Pedagógico das escolas, com pouca ou nenhuma formação pedagógica, o que dificulta o desenvolvimento das atividades no ambiente escolar. Machado (2019) sugere como forma de amenizar esse problema com falta de conhecimento adequado, que a rede municipal faça uma formação com essas pessoas contratadas para atuar nas escolas de Educação Infantil, devido às especificidades encontradas nesta etapa da educação básica.

Outro ponto mencionado foi o descompromisso, o não cumprimento das obrigações, além da falta de assiduidade dos funcionários e educadores, enfrentamento enfrentados diariamente, o que afeta diretamente a qualidade do ensino ofertado. Conforme Machado (2019) isso torna mais evidente ainda a necessidade de se contratar pessoas com perfis adequados e adotar melhores critérios para essa contratação.

Em uma entrevista, a gestora fez o apontamento sobre a gestão de recursos humanos, já que se depara com funcionários que querem satisfazer desejos próprios, porém como gestora ela necessita ter critérios para as tomadas de decisões que garanta o atendimento das crianças e o bem-estar coletivo.

Em seus relatos as gestoras apontaram a ausência de autonomia tanto em relação aos educadores quanto em relação ao trabalho delas, o que atrapalha o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Uma das gestoras entrevistadas, fala sobre a importância da autonomia para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, sendo que cada um precisa assumir a sua função e ter iniciativa, o que não ocorre em sua instituição. Segundo Machado (2019) esses conflitos fazem parte de uma gestão que quer ser democrática, se baseando pela participação e também pela autonomia dada ao grupo.

Com relação às entrevistas e as falas das gestoras, Machado (2019) considera que:

Ao se referirem aos desafios, as gestoras trazem à tona os interesses, as perspectivas e os comportamentos diversos, que são geradores de conflitos e, por isso, desafiantes às suas práticas. Logo, podemos reiterar que lidar com as divergências e com as especificidades dos grupos tem sido árduo para as entrevistadas (MACHADO, 2019, p.256).

Outro grande dilema para as gestoras é a falta de recursos financeiros e materiais básicos para garantir o atendimento adequado pelas instituições. Prédios com infraestruturas com problemas, falta de materiais didáticos e de equipamentos são fatores que dificultam a qualidade do ensino pelas escolas. De acordo com uma das entrevistadas por Machado (2019), ela gostaria de possuir espaços físicos mais adequados para o desenvolvimento das atividades, porém, para que isso ocorra são necessários mais recursos financeiros, fato que não é viável, visto que o que recebem supre apenas as despesas básicas. Outra gestora relata também a dificuldade em conseguir mais recursos junto a Secretaria Municipal de Educação.

Devido aos relatos, Machado (2019) traz que para se oferecer uma educação com qualidade é importante que se tenha investimento público para que garanta condições de trabalho adequadas.

A quantidade insuficiente de funcionários para o funcionamento da instituição, também fez parte do relato das gestoras como um dos problemas enfrentados. Pois a ausência de um ou mais funcionários, compromete o andamento do trabalho, interrompe o atendimento às crianças, prejudicando o ensino e o desenvolvimento das mesmas.

Machado (2019) cita que entre as gestoras houve outro apontamento sobre a dificuldade de comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação e as instituições. Esta falha na comunicação

acarreta situações desagradáveis, na medida em que as informações chegam tardiamente, e as instituições muitas vezes não recebem respostas de suas solicitações.

A falta de vagas em creches e pré-escolas é outro dilema encontrado pelas gestoras, as famílias procuram diretamente as instituições em busca de vagas, entretanto na maioria das vezes a instituição não consegue atender toda a demanda. O que segundo Machado (2019, p.260) torna “[...] importante notar a distância que há entre a concretização da meta 1 do atual PNE, que prevê a universalização da pré-escola para até 2016, e a ausência de uma significativa possibilidade de ampliação da oferta de educação para crianças de zero a três”.

Segundo as gestoras, existe também uma dificuldade dos pais compreenderem o trabalho que é desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. Muitas famílias questionam o que é realizado, querem que as crianças aprendam as letras; dificultam o desenvolvimento das atividades pedagógicas que são importantes para as crianças e sua socialização, no caso do brincar no parque, já que as crianças se sujam muito. Nessa ótica, as gestoras acreditam que seja necessário um trabalho contínuo para esclarecer os pais sobre a importância das atividades no desenvolvimento das crianças. Assim, como afirma uma gestora sobre:

[...] uma tentativa de desenvolver, na pré-escola em que atua, um trabalho pedagógico que privilegie os jogos e as brincadeiras na educação infantil. No entanto, em vista de um grupo de professores que não têm experiência com o trabalho nesse segmento, ela encontra dificuldades para orientá-los e, conseqüentemente, para consolidar uma prática pedagógica que tenha como seu eixo condutor a ludicidade (MACHADO, 2019, p.261).

Por fim, Machado (2019) traz a discussão sobre a nomeação dos cargos. O fato das sete gestoras serem nomeadas por indicação política causa um desconforto entre elas, já que existe uma instabilidade, o que não garante que ocorra uma

continuidade do trabalho realizado. Além de que acreditam que a gestão fica em função dos interesses políticos para a garantia da permanência no cargo.

Uma das gestoras relatou que tenta desenvolver atividades conjuntas, para que haja um projeto que traga uma aprendizagem significativa às crianças, entretanto, seu trabalho pode ser desconsiderado em virtudes de interesses políticos.

Machado (2019) ainda retrata que as gestoras mesmo com as indicações, admitem preferir a eleição como um método com maior legitimidade para firmar o trabalho desenvolvido.

O artigo escrito por Machado apresentou os dilemas vivenciados pelas gestoras do Município de Recife-PE, descreveu possíveis soluções em relação a alguns problemas encontrados. Como também permitiu que fosse possível observar por meio dos relatos das gestoras a forma em que atuavam em suas instituições, tornando possível identificar assim a tendência em relação à gestão das instituições de Educação Infantil desse local.

Ambos os artigos por meio de suas pesquisas qualitativas, envolvendo a aplicação de questionários e entrevistas com os gestores atuantes na Educação Infantil, trouxeram os dilemas e as dificuldades encontrados em seu cotidiano no desenvolvimento de suas funções.

Considerações Finais

Este estudo buscou analisar artigos científicos presentes nas bases de dados da SciELO e no Periódicos da CAPES capazes de responder a questão sobre as tendências contemporâneas de gestão escolar na educação infantil apresentadas e discutidas nos últimos cinco anos. Na SciELO não houve nenhum artigo que se enquadrasse na proposta temática, e no Periódicos da CAPES somente dois artigos foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão.

Diante do número de artigos selecionados, pode-se perceber a carência existente entre as produções relacionadas à temática sobre

gestão escolar na Educação Infantil direcionado para a formação e atuação do gestor nesta etapa de ensino. A maioria dos estudos baseia-se em reflexões sobre os processos de gestão voltados para o Ensino Fundamental e, pesquisas sobre administração e gestão, sem envolvimento com a Educação Infantil.

Os estudos selecionados apresentaram discussões voltadas para a atuação do gestor na Educação Infantil. Por meio da aplicação dos questionários e das entrevistas percebeu-se a existência de muitas angústias no exercício da gestão. Os gestores não recebem formações adequadas para realizarem a administração de recursos financeiros, além de que na maioria das instituições os recursos recebidos não são suficientes para suprirem as necessidades básicas das instituições. Outro ponto é a gestão de recursos pessoais, onde muitos funcionários/educadores não possuem formação e/ou comprometimento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto às crianças. Assim como também devido a grande demanda com o trabalho administrativo, os gestores passam a não ter tempo para o acompanhamento pedagógico como deveriam e gostariam. Cada vez mais necessitam assumir responsabilidades não pertinentes as suas funções para que as instituições de ensino possam funcionar adequadamente.

Com as transformações nos cenários educativos da Educação Infantil, surgem novas atribuições de trabalho para a gestão, sendo assim necessária a oferta de formações para que os gestores estejam preparados para enfrentar as novas demandas, conseguir gestar com eficiência e obter bons resultados com ofertas de ensino de qualidade.

Por meio dessa revisão foi possível perceber a necessidade de novas pesquisas para ampliar as produções e os conhecimentos referentes à temática, e assim contribuir com o trabalho de gestão na Educação Infantil.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de; FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins. Cultura digital na escola: um estudo a partir dos relatórios de Políticas Públicas no Brasil. *Rev. Diálogo Educ.* [online]. 2018, vol.18, n.58, p.603-623. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2018000300603&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 19 fev. 2023.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de Novembro de 2009**. Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013**. Brasília, 04 abr. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%A2ncias..> Acesso em: 07 dez. 2022.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 139-167, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dgy5pzhfQTgXXHWGHVp95Zr/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2022.

GALDINO, Luciana; CÔCO, Valdete. O trabalho dos gestores nas instituições de Educação Infantil. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação - Periódico Científico Editado Pela Anpae, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 289, 30 abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/75993/48889>. Acesso em: 19 nov. 2022.

MACHADO, Laêda Bezerra. Gestão das instituições de educação infantil: Dilemas da prática. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, n. 0, p. 250-265, 05 dez. 2019. Fluxo Contínuo. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/Vol.%2021%2C%202019>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? how to do it?. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.

CAPÍTULO XIV

A ETNOMATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS POSSÍVEIS

Karla Panichek
George Francisco Santiago Martin
Jonis Jecks Nervis

Introdução

Por meio deste capítulo intencionamos trazer reflexões teóricas que promovam a sensibilidade acerca da importância social de uma educação inclusiva, com práticas mais humanizadas, sobretudo para o ensino da Matemática, que historicamente carrega o estigma de ser um componente excludente, compreendendo que a Etnomatemática é um apoio para o desenvolvimento de uma educação, de fato, inclusiva. Isto posto, utilizamos a Revisão Bibliográfica do tipo Narrativa para levantar publicações que possam nos auxiliar a validar ou não nossa hipótese de trabalho.

Scandiuzzi (2018b, apud RODRIGUES, 2018b) reflete que um projeto social, e conseqüentemente um projeto educacional, que inclua a todos, perpassam pela necessidade de não se impor como única opção a lógica dualista e cartesiana, sendo preciso considerar as variadas formas do pensamento humano e de suas lógicas que emergem dos alunos e de seus meios culturais e familiares em suas turmas.

Atuar pelo viés da Etnomatemática é um processo transformador que promove a consciência da importância humanística nas atuações docentes, de modo que todos os alunos sejam incluídos, considerando a heterogeneização existente na turma, com inúmeras lógicas e tempos para aprender e agir, com

respeito e valorização de cada uma delas, promovendo atitudes solidárias e cooperando com processos e ações que oportunizem atuações mais inclusivas.

Não é um fazer fácil, nem acabado, nem incontestável, mas é um fazer possível e necessário. Neste viés, trabalhos que cooperem com o fortalecimento teórico dos educadores se tornam relevantes, pois o conhecimento auxiliará na luta diária de cada professor pela transformação interior, os fortalecerá e atenuará os caminhos a serem percorridos.

Materiais e Métodos

Pensando na necessidade de mais reflexões sobre os possíveis diálogos entre a Etnomatemática e a Educação Inclusiva, para contribuir com uma educação mais humanizada, é que se sugerimos aos professores, de modo especial aos de matemática, atuações que aliem as perspectivas da educação inclusiva com as da Etnomatemática, visto que ambas têm suas especificidades próprias, mas também dialogam e se convergem no propósito de promover sociedades mais humanas, com pessoas que se respeitam, se auxiliam e se desenvolvem juntas.

Assim, para se alcançar o objetivo anteriormente citado, alinhado com a sugestão acima, desenvolvemos este artigo, utilizando a Revisão Bibliográfica Narrativa como metodologia, pesquisando referencial em revistas publicadas digitalmente através do banco de publicações do Google Acadêmico, em publicações a partir de 2018 até outubro de 2021, com o uso das palavras-chave Etnomatemática; Inclusão; e Educação Inclusiva. A partir do material encontrado Barbosa e Bezerra (2021); Rodrigues (2018^a, 2018^b e 2021); Rodrigues e Lüberck (2020); Rosa e Orey (2018); Pacheco (2020); e D'Ambrósio (2018), para a construção deste artigo.

Sobre a Revisão Bibliográfica Narrativa recorreremos ao levantamento de tipos de revisão elaborado pela Unesp de Botucatu (2015, p. 03 e 05). Nesse material é expressado que se trata de um método mais aberto e pouco rígido, apto para o

estabelecimento de relações com e entre aquilo que está publicado, “[...] identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas [...]”, contribuindo com “[...] a (re)construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer.”

É um artigo de caráter qualitativo, pois sua atenção direciona-se para a compreensão social de uma dada situação, através de estudos em artigos científicos sobre a Etnomatemática, Inclusão e a Educação Inclusiva., temas com grande importância para todos os indivíduos através da superação de intrincadas tradições excludentes, com raízes profundas no cerne social, necessitando amplos debates e reflexões para fazeres nessa direção. Mas reconhecemos que este artigo não conseguirá se aprofundar em todas as abordagens e perspectivas que tais temas promovem em função de suas limitações teóricas e metodológicas.

Resultados e discussão

Desde o acordo estabelecido pela Declaração de Salamanca, em 1994, com vários países signatários, inclusive o Brasil, a ideia de uma transformação global para a sociedade, através da concepção inclusiva, tem ganhado mais força no cenário mundial, contando com o apoio de todos os segmentos da sociedade, mas de modo especial com as ações desenvolvidas pelas escolas. É nestas instituições que a educação, enquanto fenômeno social de desdobra. É lá que se concebe uma educação que se relaciona com a sociedade e atua junto com as demandas por ela trazidas. Não cabe a este contexto qualquer forma de privilégio, mas sim a inserção dos diferentes sujeitos, compreendendo e respeitando a importância histórica de cada um deles. (LIBÂNEO, 2013, apud BARBOSA, BEZERRA, 2021).

A inserção de um projeto de sociedade é algo moroso, cheio de minúcias e mesmo após mais de duas décadas, ainda há um grande caminho a ser percorrido para que a concepção da educação

inclusiva se efetive. Para isso a Unesco (1994, apud RODRIGUES, 2018a) afirma que é preciso que haja prioridade política e financeira por parte dos governantes para o aprimoramento dos sistemas educacionais para que estes estejam aptos para incluírem todas as crianças, independente de suas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, biológicas, culturais, sociais, econômicas, religiosas, entre outras, com respeito e valorização destas diferenças refletido na oferta de uma educação de qualidade. (RODRIGUES, 2018a).

Trata-se de uma transformação de paradigma, visto que a execução de uma proposta inclusiva requer que as alterações ocorram de dentro para fora, indo além da estrutura física, perpassando o olhar dos professores e dos gestores para atuação verdadeiramente inclusiva, recebendo todos os alunos, independentemente de quaisquer diferenças que tenham. Não se trata de um posicionamento ingênuo, pois certamente existirão encruzilhadas, desafios, resistências e insatisfações a serem enfrentadas, repensadas e superadas. Em resumo, se trata de um posicionamento mais humanizado.

Esse processo não ocorrerá subitamente, pois ele perpassará por fases, etapas e momentos que pouco a pouco oportunizarão que a transformação floresça. É a evolução de cada uma delas, de cada um dos envolvidos, no seu tempo, onde os olhos e sentidos vão percebendo a necessidade de um currículo transformador, inovador, flexível e firmado nas bases da diversidade, com metodologias flexíveis, considerando as diferenças individuais entre os alunos no que se refere ao ritmo de aprendizagem, interesse, origem social, habilidades e motivação, sempre primando pelo protagonismo do aluno. (BARBOSA, BEZERRA, 2021).

Para Rodrigues (2018a), o professor de Matemática por vezes se depara com grandes desafios, pois para trabalhar com as diferenças em sala de aula, desenvolvendo práticas dentro dos moldes da inclusão, deve levar em consideração que a sua disciplina e a forma como ela tradicionalmente é trabalhada também pode ser um instrumento de exclusão. Sobre isso Lübeck (2010, apud RODRIGUES, 2018b, p. 122) sabiamente reflete que

cabe aos educadores terem a sensibilidade e os sentidos apurados para compreenderem “que educar é uma arte e que o ser/saber/fazer/conviver só pode ser atingido pelo respeito às diversidades e limitações das pessoas envolvidas no processo educativo, como na Educação Etnomatemática.”

A etimologia da palavra Etnomatemática está composta pelo jogo de palavras com raízes gregas, *ethno* = grupos com valores, mitos e comportamentos compatíveis/aceitos, *techné* = desenvolvimento de maneiras, artes, técnicas e *mathema* = compreensão; ou seja, grupos com culturas semelhantes que desenvolveram técnicas ou artes para melhor compreenderem o mundo. (RODRIGUES, 2021).

Entre os principais objetivos da Educação Etnomatemática está fazer com que a Educação Matemática aflore uma das suas características mais marcantes, que é ser uma manifestação designadamente humana e multifacetada, pois ela tem em seus princípios a premissa a habilidade em lidar com a inteireza racional, psíquica, emocional, social e cultural do homem, sendo uma postura criativa que ecoa por diferentes níveis e graus de profundidade. (RODRIGUES, LÜBERCK, 2020).

Originalmente, a Etnomatemática é um ramo da ciência que se interessa pela História e Filosofia da Matemática e por suas implicações matemáticas. Como teóricos desta ciência destacamos os trabalhos de Cláudia Zaslavsky (1973) e do casal de matemáticos e antropólogos Márcia e Robert Ascher (1981). É um ramo que vem ganhando espaço no meio científico através de pesquisas em torno do como são e como se originaram os diferentes modos do fazer matemática entre os povos, atraindo o interesse de etnógrafos, antropólogos, linguistas, neurocientistas, historiadores e educadores. (D'AMBRÓSIO, 2018).

D'Ambrósio (2018) relata que no mundo matemático há um certo conflito entre o enfoque tradicional dado a epistemologia matemática e aqueles propostos pelas ciências modernas, mas acredita-se ser importante a superação desta situação apoiados pela Etnomatemática e para isso o professor D'Ambrósio desenvolveu

o Programa Etnomatemática; um programa transcultural e transdisciplinar, com métodos de pesquisa das ciências, cognição, mitologia, antropologia, história, sociologia (política, economia e educação) e estudos culturais em geral.

A primeira vez que o Programa Etnomatemática foi citado enquanto ramo da pesquisa foi na palestra de abertura do 5º Congresso Internacional de Educação Matemática - ICME-5, em Adelaide, na Austrália, em 1984, durante a palestra proferida por D'Ambrósio, expondo-a como ferramenta de pesquisa que procura problematizar as relações entre a matemática, cultura e sociedade. Já o 1º Congresso Brasileiro de Etnomatemática – CBEm-1 ocorreu em 2000, na Faculdade de Educação da USP, em São Paulo, contando com aproximadamente 300 participantes. (ROSA, OREY, 2018).

De acordo com D'Ambrósio (2018) o Programa da Etnomatemática teve seu foco ampliado para contemplar o complexo sistema de comportamento e conhecimento produzido e sistematizado por cada indivíduo ao longo de toda a sua vida. Com este programa estratégias são pensadas e desenvolvidas para lidar com a realidade em que os alunos estão inseridos, desde os fenômenos e fatos naturais, até os fisiológicos, sensoriais, emocionais, psíquicos, imaginários e interações sociais, sendo todos fenômenos em constante mudança e evolução. Por características, trata-se de um programa de pesquisa e não uma teoria que está em constante construção, não sendo possível finalizá-lo para ser considerado uma teoria; Um programa transcultural e transdisciplinar, ou seja, que corta e transpassa as inúmeras culturas, assim como também corta e transpassa as variadas disciplinas.

D'Ambrósio (2018) relata que o Programa Etnomatemática considera, de modo muito especial, a Matemática praticada no dia a dia por profissionais que comumente são necessários a todos, dos artesãos, do homem comum, o que ele denominou de sociedade invisível, pois entende que esses valores culturais revelam conhecimentos matemáticos muito relevantes, os quais podem

cooperar com a redução da ansiedade matemática, sendo esta uma das responsáveis pelo mau desempenho de alunos nas escolas.

É necessária uma investigação complexa, ambiciosa, dinâmica e em constante transformação, alinhados às pessoas e aos seus grupos que também estão constantemente se transformando e à procura de estratégias para resolverem os problemas por elas encontradas em suas realidades, usando diretamente e indiretamente a Matemática para resolvê-las. Para organizar melhor o Programa da Etnomatemática, o professor D'Ambrósio estabeleceu seis diferentes dimensões: **Histórica, Cognitiva, Política, Educacional, Conceitual e Epistemológica**. (ROSA; OREY, 2018, grifos nossos).

Quadro 01: Dimensões do Programa de Etnomatemática

Dimensão Histórica	Objetiva reexaminar historicamente e epistemologicamente o próprio conhecimento científico, reconstruindo os momentos da construção do conhecimento matemático a fim de revelar a história das ideias perdedoras, das minorias, aqueles considerados não tradicionais, um compromisso assumido com as questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem da Matemática, lembrando que a Matemática tradicional foi escrita a partir do ponto de vista dos grupos considerados vitoriosos, dispensando-se as outras tantas formas de fazer a Matemática existentes entre os grupos que ficaram marginalizados. (ROSA; OREY, 2018).
Dimensão Cognitiva	Procura analisar as manifestações do conhecimento matemático estabelecidas pelos membros de diferentes culturas no decorrer da história, geração após geração, percebendo que as ideias matemáticas são melhor compreendidas quando entendemos os fenômenos sociais, culturais e antropológicos que desencadearam o desenvolvimento dos sistemas de conhecimento ligados ao fazer e ao saber matemático

	daquele grupo cultural, valorizando as linhas de pensamento e raciocínio matemático que tiveram. (ROSA; OREY, 2018).
Dimensão Política	Percebe que a Matemática vem sendo posta como uma espécie de filtro social, associada aos fazeres e saberes apenas dos grupos dominantes, de modo que os conhecimentos dos grupos dominados foram postos como inferiores. Assim, intenciona reestruturar e fortalecer as raízes culturais dos indivíduos tidos como inferiores ou perdedores, reconhecendo, respeitando e valorizando a tradição e o pensamento matemático deles, auxiliando-os a reforçarem as próprias raízes e, desta forma, promover o dinamismo cultural. (ROSA; OREY, 2018).
Dimensão Educacional	Procura mostrar que o fazer da Matemática é algo vivo e humano, que lida com situações reais no tempo [agora] e do espaço [aqui], de modo crítico e questionador, reconhecendo e incorporando os aspectos culturais do conhecimento matemático nas atividades curriculares, tornando-as mais humanizadas, e respeitando os conhecimentos etnomatemáticos dos alunos, os chamados etnoconhecimentos, adquiridos através dos ambientes social, cultural, político, ambiental e econômico dos quais são oriundos. (ROSA; OREY, 2018).
Dimensão Conceitual	Demonstra que o conhecimento é construído a partir das experiências vivenciadas e que os novos conhecimentos vão sendo construídos conforme a percepção da realidade de cada membro do grupo cultural, considerando, ainda, os mecanismos genéticos, sensoriais e de memória destes membros. Ou seja, demonstra que o conhecimento é construído em camadas que vão se sobrepondo, uma a uma, com

	a camada já adquirida dando sustento a próxima, não sendo possível pular uma delas sem que o indivíduo tenha dificuldade para sustentar a próxima. Considera que os indivíduos adquirem o conhecimento de formas e em tempos diferentes, influenciados por seus mecanismos individuais. (ROSA; OREY, 2018).
Dimensão Epistemológica	Procura entender como os membros de grupos culturais distintos estabelecem os sistemas de conhecimentos desenvolvidos a partir das pulsões de sobrevivência relacionados aos fazeres e saberes inerentes e intrínsecos à humanidade, referentes às observações sobre a realidade, os conhecimentos empíricos; e os saberes referem-se aos princípios fundamentais de uma ciência, os conhecimentos teóricos. (ROSA; OREY, 2018).

Fonte: Construída pelos autores (2023)

Uma educação inclusiva, aliada aos preceitos do Programa Etnomatemática, pensará em novas formas de ensinar matemática, promovendo uma Educação Matemática específica e diferenciada, que considera e utiliza os saberes cotidianos dos alunos, com atividades orientadas e inspiradoras, partindo do meio em que se encontram e, conseqüentemente, refletindo conhecimentos anteriores que trazem consigo, restabelecendo a matemática como uma prática natural e espontânea. (RODRIGUES; LÜBERCK, 2020).

Uma educação pensada por esse viés é um Educação para Todos e exige uma postura diferenciada dos docentes, pois, nesta perspectiva “[...] é mais do que a de um ingênuo professor que simplesmente cumpre prazos, currículos, horários além de todas as outras obrigações [...]”. (LÜBECK; RODRIGUES, 2013 apud RODRIGUES; LÜBERCK, 2020, p. 310).

Praticar a educação inclusiva, a partir dos preceitos da Etnomatemática, permite que professores e alunos vejam e reflitam o mundo de um modo crítico, transcultural, transdisciplinar e holístico,

com o fazer docente fortalecendo as raízes culturais dos alunos, seguindo uma ética de respeito, solidariedade e cooperação, contextualizando a Matemática e sempre primando para que a sua ação mantenha o propósito de melhorar a vida desses alunos e dos seus grupos sociais. (RODRIGUES, LÜBERCK, 2020).

De modo geral, ainda há certa resistência em reorientar o currículo para incluir os conhecimentos e culturas historicamente marginalizadas, e esse fica concentrado numa abordagem educacional eurocêntrica, excludente e não representativa. Mas, o Programa Etnomatemática oferece possibilidades de pensar o processo educacional da Matemática a partir de uma ótica filosófica e sociológica que problematiza a construção do conhecimento ao longo da história e em diferentes civilizações, através de um ensino dinâmico, oriundo das necessidades humanas de ser e estar no mundo e com o mundo, construindo e operando saberes alinhados às necessidades políticas e sociais ao longo da história da humanidade. (PACHECO, 2020).

Através da Etnomatemática as diferentes culturas que também são produtoras de ideias, estratégias, ferramentas, procedimentos e metodologias matemáticas serão valorizadas e compreendidas como ricas fontes de conhecimento. Ela reconhece o saber e o fazer matemático apresentados pelos tantos grupos culturais, presentes e ao longo da história, e tão refletidas pelo professor D'Ambrósio (2018).

É urgente a necessidade de se reconfigurar a prática e os modos de conduzir e compreender a Matemática, sendo ela uma manifestação social presente em diversas civilizações, fragilizando os interesses hegemônicos que selecionam e hierarquizam os conhecimentos que devem ou não serem abordados no âmbito educacional, superando o estigma de uma cultura dominante que se entende superior e que menospreza e negativa as outras manifestações matemáticas, como as que estão presentes no campo, feiras, favelas, ribeirinhas, engenhos, comunidades quilombolas, entre outras. (PACHECO, 2020).

Compreendemos que essa linha de trabalho será um grande desafio para o professor de Matemática, pois desenvolver práticas

inclusivas, alinhadas aos preceitos etnomatemáticos, requer superar o tradicional modo de ensinar e desfazer o caráter de filtro social que adquiriu ao longo dos tempos em função do alto índice de reprovação que ela tem e pelo modo com que o seu currículo tem sido organizado, partindo de uma concepção idealizada de ensinar e do aprender que por vezes está completamente desconexa do estilo cognitivo do aluno, sem considerar a individualidade deles e o contexto cultural de onde são oriundos, ratificando rótulos, agressões culturais e certas predominâncias de ordem sociocultural. (PCN, 1998, apud RODRIGUES, 2018a).

Esses professores, além de lidarem com as práticas excludentes próprias do sistema educacional, precisarão lidar com os mecanismos de exclusão inerentes à sua disciplina, transcendendo práticas obsoletas e lutando contra processos excludentes para criarem uma Matemática mais inclusiva. Precisarão elaborar formas de lidar com os diferentes saberes, práticas sociais, manifestações culturais, visões de mundo, religiões, habilidades cognitivas, etc., tendo a Etnomatemática como possível resposta para estas necessidades e intencionalidades. (RODRIGUES, 2018a).

É uma proposta pedagógica que se alinha à uma concepção multiculturalista e holística de educação, que respeita e valoriza as diferentes formas de conhecer e os diversos estilos de aprendizagem e que pode refletir em novas atitudes para a transformação da sua prática docente, pois a Etnomatemática permite olhar para os contextos e sujeitos, percebendo neles uma relação própria de sua cultura, saberes e fazeres. (RODRIGUES, 2021).

Trabalhar com a educação inclusiva, tal e qual trabalhar com a Etnomatemática, é um processo que está em constante construção, é gradual, vivo e dinâmico, que exige profundas mudanças em todos os aspectos do modelo educacional, assim como exige que a Educação Matemática assuma sua responsabilidade perante a produção de conhecimentos que auxiliem, também, no desenvolvimento de políticas públicas educacionais, currículo, ensino e aprendizagem da Matemática, formação inicial e

continuada dos seus professores, dentre outras demandas. (RODRIGUES, 2018a).

É também um processo complexo e amplo que vai muito além da inclusão das pessoas deficientes. É uma educação para todos, independente de cor, etnia, religião, orientação sexual, idade, valores, cultura, classe social, econômica, entre outras diferenças. Uma educação matemática inclusiva, de modo especial na perspectiva da Etnomatemática, buscará constantemente ser mais humanizada, multicultural e plural.

A Etnomatemática é uma espécie de parceria para a formação de escolas e sociedades inclusivas, pois também prima por projetos de convívio e de currículo que reconheçam o outro, que valoriza o diferente e a essencialidade do outro, percebendo que há uma dependência mútua, onde a natureza é a sustentação comum da vida, necessitando de um de um comportamento primordial e que promove o respeito pelo outro com todas as diferenças e a solidariedade na busca de todas as suas necessidades, necessitando a colaboração do outro na preservação do suporte comum para a vida. É um projeto educacional e transcultural atuar nestas perspectivas, as quais sempre estarão inacabadas. (D'AMBRÓSIO, 2018).

Considerações Finais

O ato de fazer uma educação inclusiva é um processo gradual que se inicia internamente, transformando-se primeiro em si próprio, para daí colaborar com a mudança externa para a execução de práticas que incluam toda a diversidade humana e cultural. É uma luta diária na busca de conhecimentos, investigações, coragem, engajamento, organização, sistematização, capacitação e, ainda, de condições financeiras, estruturais, políticas e dialógicas.

Assim como a educação inclusiva, a Etnomatemática propõe ações, olhares e entendimentos que saem da exclusão e da integração do diferente, para então incluí-lo, compreendendo que o diferente soma, multiplica, coopera e enriquece todos à sua volta.

Num mundo tão complexo, dinâmico e desafiador, com a presença de milhões e milhões de pessoas, com a tecnologia encurtando os espaços territoriais e a longevidade das pessoas, é inegável a necessidade de se frear um pouquinho para refletir sobre a importância do valor humano, do ser diferente, para entender que todos são importantes e podem contribuir socialmente, ensinando, fazendo e aprendendo juntos.

Como dito anteriormente, é uma luta diária primeiramente consigo mesmo em relação a transformação interior, contrariando valores culturais excludentes e com raízes profundas presentes em cada ente social. Agir pelo viés Etnomatemática necessita que haja entrega e dedicação a um fazer que acolhe os alunos, respeitando e valorizando aquilo que eles têm de diferente, usando esse diferente como metodologia de ensino dos conteúdos científicos historicamente acumulados pelos homens e, simultaneamente, como metodologia formativa de indivíduos e sociedades humanizados.

Após estudar os materiais que embasaram teoricamente este artigo, assim como refletir sobre os desafios que o contexto diário das escolas apresenta, nos leva a considerar a Etnomatemática como uma profícua estratégia para professores e gestores conscientes da importância de se ofertar um ensino de qualidade aos alunos, auxiliando-os a transformarem a realidade em que se encontram, incluindo-os verdadeiramente em cada processo do ensino e promovendo aprendizagens significativas a eles.

Referências

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em <<https://www.revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871/4973>>. Acesso em 30/out/2021.

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Revista Ensino de Ciências**, Estudos Avançados, V. 32, N. 94, 2018. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152689>>. Acesso em 30/out/2021.

Pacheco, W. Etnomatemática e a construção de uma educação multicultural na escola. **Revista**

Latinoamericana de Etnomatemática, V. 13, N. 02, 2020, p. 25-44. Disponível em <<https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/566>>. Acesso em 30/out/2021.

RODRIGUES, T. D. Educação matemática: possíveis contribuições para uma educação inclusiva. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, jul./dez. 2018a. Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19140>>. Acesso em 30/out/2021.

_____. Por que a Etnomatemática pode contribuir para o processo de inclusão escolar? **Perspectivas em Diálogos: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, V. 05, N. 09, jun/2018b, p. 120-133. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/5151>>. Acesso em 30/out/2021.

_____. Etnomatemática: concepções, dinâmicas e desafios. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, SP, v. 18, 2021, Edição Especial, p. 01-07. Disponível em <<https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/598>>. Acesso em 30/out/2021.

RODRIGUES, T. D.; LÜBERCK, M. Escola, Educação Inclusiva, Etnomatemática em tempos de Isolamento Social. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, V. 13, N. 01, 2020. Disponível em <<https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/585/508>>. Acesso em 30/out/2021.

ROSA, M., OREY, D. C. Estado da arte da produção científica dos Congressos Brasileiros em Etnomatemática. **Ensino em Revista**, Uberlândia, MG, V. 25, N. 03, p. 543-564, set/dez 2018. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/45947>>. Acesso em 30/out/2021.

UNESP / BOTUCATU. **Tipos de Revisão de Literatura**. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. Campos de Botucatu, 2015. Disponível em <<https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>>. Acesso em 30/out/2021.

CAPÍTULO XV

ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Ferreira Silva
Marisa Noda

Introdução

Ao longo da história da educação brasileira a Educação Infantil busca seu espaço dentro do campo de discussões sobre a educação objetivando destacar sua importância enquanto processo de escolarização e formação, fundamental ao desenvolvimento da criança. Em nosso país a Educação Infantil como parte do sistema educacional brasileiro é um fenômeno recente, encontrando como marco legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, dado seu recente reconhecimento como etapa da Educação Básica e, portanto, como direito subjetivo a ser garantido pelo Estado, família e comunidade (BRASIL, 1988), cabe destacar a importância de se produzir pesquisas e discussões acerca dessa etapa de escolarização. Nesse sentido, a compreensão das funções atribuídas a pelos marcos legais, que versam sobre essa etapa da Educação Básica, assim como a análise de sua caracterização e definição ao longo da história da educação brasileira se faz tarefa fundamental.

Para compreender a Educação Infantil hoje, em suas determinações legais, políticas e ideológicas faz-se necessário um estudo historiográfico das políticas públicas para a educação, as compreendendo como resultado de conflitos inerentes a sociedade atual, analisando sobretudo as políticas voltadas à Educação Infantil. Dessa forma, o estudo histórico da legislação até o presente visa compreender como foi sendo construída a identidade da Educação Infantil e como as mudanças na legislação foram

ocorrendo, determinando sua caracterização e funções no interior do sistema educacional brasileiro.

Parte-se, para tanto da análise documental como método, e de uma perspectiva materialista e histórica da análise do real, a fim de compreender os processos, embates, determinações que modelaram a identidade e função da Educação Infantil ao longo da história da educação brasileira. Os marcos legais objeto desse estudo, sobretudo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 assim como suas alterações pelas Leis 12.796 de 04 de abril de 2013 e Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a Constituição Federal 1988 e o Estatuto da criança e adolescentes Lei Nº 8.069 de julho de 1990, são analisados a partir das categorias de análise: Educação Básica; Educação Infantil; profissionais que atuam na Educação Infantil. Faz-se necessário, ainda, a breve revisão bibliográfica com o objetivo de apontar algumas análises realizadas ao longo da pesquisa em política educacional e que contribuem para a compreensão do objeto em estudo.

A Educação Infantil ainda que uma história breve e marcada por certos estigmas, vem conquistando seus direitos e sua valorização enquanto parte da educação. Entender que boa parte das conquistas destes direitos e valorização veio através de lutas e enfrentamentos feitos pelos envolvidos nesta etapa da educação, bem como apontar que alguns estigmas ainda persistem na realidade da Educação Infantil identificando que ainda há tensão para sua superação são objeto desse estudo.

Dessa forma, o artigo busca identificar, a partir da análise documental e da revisão bibliográfica, o percurso e os embates que historicamente determinaram a identidade e função da Educação Infantil ao longo da história da educação brasileira, apontando avanços e retrocessos com relação às conquistas dessa etapa da Educação Básica.

Os marcos Legais determinantes para a criação e reconhecimento da Educação Infantil: análise das Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, se coloca como o primeiro contato da criança com um ambiente social que não é sua casa, interagindo e convivendo com sujeitos, adultos e de faixas etárias próximas à sua, dessa forma é fundamental e latente apontar o caráter de lócus de socialização exercido pela Educação Infantil. No entanto, delegar a essa etapa educacional somente essa função é desconsiderar as contribuições ao desenvolvimento psicológicos, social, motor, epistemológico do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições que atendem essa etapa da educação.

Seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica se vincula a um conjunto de condicionantes amplas que, ao longo da história ditaram as funções que a Educação Infantil deveria assumir, tendo em vista o atendimento de determinadas demandas sociais produzidas pelas relações inerentes ao modelo de sociabilidade em um dado período de seu desenvolvimento. Dessa forma, compreender a Educação Infantil como fenômeno histórico, mediado pelos conflitos e embates que historicamente produziram as políticas para sua regulamentação é fundamental.

No Brasil, a Educação Infantil teve como objetivo a criação de creches para atendimento das demandas da sociedade, assumindo caráter estritamente assistencialista, seja para o atendimento dos filhos das mulheres que ingressaram no mercado de trabalho, assim como atendimento das necessidades básica da primeira infância com vistas a diminuição dos indicadores de mortalidade e desnutrição infantil.

Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. [...] Fatores

como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Como podemos observar, os primeiros movimentos no sentido de atendimento das crianças em creches se dão pela iniciativa de religiosos, empresários e da sociedade, o que fez com que a Educação Infantil, nesse contexto, seja materializada por iniciativa privada e em instituições confessionais. Dessa forma, não há, em um primeiro momento, iniciativa do Estado para a criação de creches e atendimento dessas demandas, não havendo regulamentação para seu funcionamento.

As primeiras iniciativas de atendimento e educação para as crianças menores de sete anos se deram por iniciativa privadas, como exemplo das Rodas dos Expostos (1726), pelo Colégio Menezes Vieira (1875) e seguido pela Escola Americana (1878). Em 1879 ocorreu a Reforma Leôncio de Carvalho, oficializada pelo Decreto Nº7.247, na qual além de algumas reformulações na educação brasileira, apresentou-se inovadora trazendo em seu texto a criação de jardins de infância (Saviani, 2010).

No entanto a Reforma Leôncio de Carvalho não garantiu recursos para que estes jardins de infância fossem fundados, para tanto que não há registros de escolas de jardim de infância públicos desta época (GUIMARÃES, 2017).

Em 1896 é criada na cidade de São Paulo, o primeiro jardim de infância público na Escola Caetano de Campos. O jardim de infância funcionava em outro prédio anexo ao da Escola Normal, foi considerada escola modelo da época, era frequentada pela maioria dos filhos da elite paulistana (KUHLMANN, 1991; KUHLMANN, 1998 apud SANTANA, 2011).

Ausência de financiamento e de políticas que de fato previsse e amparassem o ensino infantil continuou e criou cenário para que

novos financiadores surgissem. A igreja católica, as entidades filantrópicas e grupos da sociedade já se organizava e prestava atendimento as crianças menores, surgindo um novo grupo para financiar também este atendimento, os donos de fábricas.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18 apud PASCHOAL, 2010, p. 40).

No entanto, os movimentos dos operários também começam a organizar e criar suas próprias instituições, é que traz KUHLMANN (1991), em 1899 no Rio de Janeiro fundou a creche da Companhia de Fiação e Tecido Corcovado, que tinha objetivo atender os filhos dos trabalhadores.

Em 1946 após aprovação da Constituição, surge a necessidade de se pensar e elaborar uma lei para educação, começa-se a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde criasse uma comissão para sua elaboração.

A comissão foi instalada em 1947 e remeteu o projeto ao Congresso em 1948. Entre os participantes da comissão apareceram nomes como hoje Fernando de Azevedo Lourenço filho padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima - todos foram grandes personalidades no debate educacional dos anos vinte e trinta. Estavam entrando em uma fase de maturidade intelectual e, então, encontravam o nosso país diante da possibilidade de gerar seu primeiro ordenamento jurídico geral de educação. O entusiasmo não era pequeno (GHIRALDELLI JR, 2009, P. 90)

As discussões envoltas na elaboração da primeira LDB, ocorreram em um ambiente de disputas política/partidárias e conflitos de interesse, na qual havia defensores da escola pública versus os da escola privada. A tentativa de se criar uma lei para educação colocava em perigo as instituições que ofertava o ensino privado e conservador. Diante desse cenário o que ocorreu a disputa para o que seria de fato redigido na lei, a primeira proposta foi encaminhada ao Congresso 1949, mas foi arquivada, dois anos depois tentaram uma retomada das discussões mais o projeto havia sido extraviado, com isso iniciou novo trabalho para redigir novo projeto, mas ele recebeu substitutivo de Lacerda⁵ o qual alterava todo o texto original do projeto.

A influência do Substitutivo Lacerda, há de se dizer, não resultou apenas no Manifesto dos Educadores de 1959. Entre os interessados em defender a bandeira da escola pública ocorreram debates, conferências, publicações científicas e jornalísticas, além da criação da Campanha em Defesa do Ensino Público. Nesta, destaca-se a figura de Florestan Fernandes, eminente sociólogo também signatário do Manifesto de 1959 cuja visão da educação pautava-se como meio para alcançar uma sociedade, de fato, democrática. (SILVA, 2021, p. 50)

Então em 20 de dezembro de 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, segundo Ghiraldelli a lei recebeu mais de 200 emendas no senado, passado por longos treze anos de tramitação, “[...] inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber” (GHIRALDELLI JR, 2009, p.99).

A lei de Nº 4024, que em seu texto no Título VI, capítulo II apresentando somente dois artigos abordando sucintamente o

⁵ Tratou-se do substitutivo Lacerda, de autoria do deputado Carlos Lacerda (UDN), que tinha como base a defesa dos interesses do ensino privado.

tema do ensino para crianças pequenas, intitulado de Educação Pré-primário. Os artigos trazem o seguinte:

Art. 23 A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24 As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961)

Na leitura da Lei foi o único trecho do texto que encontramos relativos à educação para as crianças pequenas, vemos que não é relatado sobre o direito a este ensino, ou que ente federado era responsável por assegurar esta etapa, o que nos leva a destacar que é somente citada em lei, como uma modalidade de ensino que era existente, mas que não necessariamente sendo um direito de todos. No Art. 24 fica explícito que o governo não garantia o ensino, delegando as empresas para ofertar este atendimento, entendendo ainda como meramente um atendimento assistencialista, visto que estas empresas tinham interesse em suas funcionárias que tinham filhos pequenos e não tinha onde deixar eles para que pudessem trabalhar.

Durante a leitura da lei, procuramos algo sobre a formação de professores que atuariam nesta educação pré-primária, em que na modalidade descrita como Ensino Médio na lei, em seu Art.34 menciona que dentro dessa modalidade estaria também a formação em nível técnico para professores para atuar no ensino primário e pré-primário, indicando a preparação para o profissional que atuaria com as crianças pequenas. Mas já no capítulo IV, qual era específico sobre a formação de professores, no entanto, não contempla nada a respeito destes professores para então ensino pré-primário, tanto que no título do capítulo já menciona somente a formação de professores do ensino primário e médio.

Assim, mesmo que mencionando alguns pontos sobre o ensino das crianças pequenas, não fica claro de como era ofertado e

organizado o ensino, também não fica explícito quem atuaria com estas crianças, se teria que ter uma formação mínima ou conhecimentos específicos para trabalho com esta faixa etária.

Dez anos mais tarde temos então uma nova legislação como Lei Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, LEI Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

[...] a partir da implantação da Lei no 5.692 de 1971 no contexto histórico da ditadura militar implantada no Brasil em 1964. No período em tela, a educação estava alinhada às demandas do mercado, bem como às necessidades do capital demandando mão-de-obra minimamente qualificada para operar as indústrias nacionais, mas também das transnacionais que estavam, neste momento, em processo de expansão, na nova perspectiva da transnacionalização imposta pelo processo de globalização. (NETA, et al, 2020, p. 42)

Dentro deste contexto histórico e em meio ao um período de maior repressão da ditadura a nova LDB era concebida, “A LDB de 1961 permaneceu 13 anos no Congresso e nasceu velha. A LDB de 1971, por sua vez, não chegou a ter um parto com os devidos cuidados; assim, sem que o Congresso pudesse modificá-la, veio à luz sem discussão, tanto que não sofreu nenhum veto presidencial” (GHIRALDELLI JR, 2009, 124).

Em análise observamos que assim como a LDB 1961 apresentava um trecho do texto no qual cita sobre o ensino infantil de maneira breve, a LDB 1971 traz em seu Art.19 em seu parágrafo 2º relata o seguinte: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Percebe-se que quase nada mudou em relação a redação da LDB de 1961, não é descrito sobre o direito a oferta de ensino, há ausência de uma delimitação de faixa etária para atendimento e nem como ocorria este atendimento.

Ainda em comparação entre as leis pode-se perceber que na LDB de 1971 que não havia nada relativo aos profissionais que

atuavam neste ensino infantil e nem como seria a formação destes profissionais, como apresentava a de lei de 1961, ainda que superficialmente.

No subtópico anterior foi abordado a LDB. 4.024/61 e sua importância para época, neste tópico a ênfase será sobre: a LDB 5.692/71 criada durante o regime militar. Repetiu alguns artigos da LDB 4.024/61, quando se trata do ensino de primeiro grau, mais, como consequência, essa Lei banuiu de vez o compromisso com o Jardim-de-infância, que a LDB.4.024/61 tinha especificado anteriormente, ouseja um retrocesso para educação no Brasil. Portanto nada de interessante foi acrescentado, uma vez que essa lei foi criada dentro de uma visão conservadora, fundamentalista e ditatorial, o que buscava formar uma geração de alienados em prol da ditadura militar. (CORDEIRO, 2019, p. 137)

Cordeiro (2019) chama nossa atenção ao fato de a LDB 5.692/1971 dar pouca visibilidade para a educação do ensino fundamental, antigo 1º Grau, em apenas quatro artigos nortearam esta modalidade de educação.

Art. 17. O ensino de 1o grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos. Art. 18. O ensino de 1o grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades. Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1o grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. § 1o As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade. § 2o Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Art. 20. O ensino de 1o grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o

cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos. (BRASIL, 1961, p.05)

Na década de 1980 temos então a promulgação da Constituição da República de 1988, mas cabe aqui fazemos uma contextualização do momento histórico a qual o país passava, recém saindo de um regime militar, a população buscava a democracia e necessitava de nova Constituição, neste contexto Rosemberg (2003) destaca:

Nunca é demais lembrar que o final da ditadura brasileira (1985) foi seguido de um intenso movimento de mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição. Dessa mobilização participaram, além dos atores sociais tradicionais, os chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento "criança pró-Constituinte". Também não é demais lembrar que esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a Constituição, a que foi aprovada em 1988, reconhecendo a EI como: uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas. (ROSEMBERG, 2003, p.182)

Antes de partimos para os trechos da Constituição de 1988 qual sinalizam o atendimento e direito das crianças de até 6 anos, cabe analisar a fala cima da autora, visto que ao ser incluso o direito a Educação Infantil, não se trata somente de um reconhecimento desta parcela da população que antes nem era entendida como ser de direitos, fui à luta de grupos sociais que necessitava deste amparo, que efetivou ainda que bem diminutas.

A Constituição 1988 em seu Art. 208 relata sobre o dever do Estado em ofertar o ensino incluindo as crianças de zero a 6 anos, primeiramente no texto inicial, atualmente após a emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro 2006 entende a Educação Infantil específica do público de 0 até aos 5 anos, ofertada em creches e pré-escolas, já nos anos de 2009 através da emenda de nº 59 inclui-

se a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade, incluindo os alunos da pré-escolas (BRASIL, 1988, 2006 e 2009). Nos Art. 210 e 211 delega ao governo municipal a oferta do ensino fundamental e pré-escolar que posteriormente em 1996 através da Emenda Constitucional de nº 14, passa-se para oferta do Ensino Fundamental e Educação Infantil (BRASIL,1988 e 1996).

As autoras Shiroma, Morais e Evangelista transcrevem o seguinte: “A Constituição de 1988 reconhece como direito das crianças pequenas, transferindo as creches do sistema de assistência social para o educacional” (2011, p.75). Com a Constituição relatando, aparando e apresentando a Educação Infantil, entendendo a criança como um ser de direitos e amparado pela legislação a fim garantir aos menores a efetivação de políticas voltadas a infância. Assim a lei magna abre caminho para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069 de julho de 1990, que em seu texto também garante a criança o direito a educação, e prevê o atendimento as crianças em creche e pré-escola.

Partimos então para a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que traz nova interpretação para Educação Infantil, partindo do reconhecimento com sendo uma das etapas da educação básica.

Em sua redação inicial o texto traz a seguinte interpretação sobre a Educação Infantil em seu Art. 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), posteriormente este texto passa por algumas alterações regulamentada pela Lei 12.796 de abril de 2013, modificando a idade de oferta desta etapa de 6 anos para 5 anos, mas a caracterização feita do ensino não foi modificada.

Partindo deste artigo façamos uma comparação com as legislações anteriores, diferente das de 1961 e a de 1971, a atual LDB relata o que se entende como Educação Infantil e quais são seus objetivos, organiza e estrutura nos Art.30 e 31, traz também

em seu Art.11 inciso V, que é responsabilidade dos municípios a oferta da Educação Infantil, fixando então o dever do órgão responsável pela etapa, coisa que também não era destacada nas legislações anteriores.

Partindo do pressuposto dessa estruturação que a LDB 9394/1996 traz para Educação Infantil, buscamos analisar também o texto no que diz respeito ao professor que atua nesta etapa da educação. Na versão inicial relatava o seguinte Art. 61 “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando [...]” (BRASIL, 1996), mas em 2009 o texto passa por uma alteração através da Lei nº 12.014 na qual fica o seguinte: “Considera-se profissionais de educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...]” (BRASIL, 2009). Esta mesma lei de 2009 prevê em seu texto no seu inciso I, que formação dos professores para atuar na Educação Infantil pode ser em nível médio ou superior. No Art. 62 menciona novamente sobre a formação necessária para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo texto inicial que passa por uma alteração em 2013 pela Lei nº 12.796, que posteriormente passou novamente por outra alteração através da Lei nº 13.415/2017, mas em que diz respeito a formação exigida para lecionar nestas etapas continuou mesma, sendo em nível médio e a licenciatura plena.

Agora a Educação Infantil fazendo parte da educação básica e os profissionais que atuam nela também passam a ser amparados legalmente como os demais professores, no Art.67 (BRASIL, 1996) o texto defende o direito a valorização dos docentes, garantindo ingresso via concurso público, formação continuada, piso salarial, plano de carreira, horário reservado preparação atividade e de estudo e condições adequadas de trabalho. Este aspecto dos professores também não era explicitado nas legislações anteriores, bem como as demais pontos relativos à Educação Infantil não eram definidos como já foi citado.

Ao analisar as legislações é visível as mudanças nas concepções de Educação Infantil, e é com a Constituição 1988 e a LDB 1996 que a Educação Infantil começa a tomar forma da maneira como a temos hoje. Algumas coisas que foram alteradas na LDB até momento, o que fez com que novas discussões fossem levantadas entorno da desta etapa, quando se muda a obrigatoriedade do ensino para idade 4 a 17 anos pela lei 12.796/2013, onde as crianças que são da Educação Infantil/ pré-escola assumem destaque e traz a etapa em evidência. Os municípios tiveram até ano de 2016 para adequarem e ofertar então o ensino pré-escolar a todos, isso trouxe preocupação visto que não havia estrutura para atender esta demanda, sendo que até então a Educação Infantil era prevista em lei, mas não era obrigatória, nisso chegamos em outro ponto que envolve toda esta etapa, que é a falta de financiamento público para ampliação do atendimento obrigatório da Educação Infantil a toda a faixa etária que se engloba.

De fato, a Educação Infantil conquistou espaço nas discussões e pesquisas no campo da educação brasileira, mas segundo Conceição (2013) ainda não conseguimos efetivar estes avanços para etapa, falta condições de acesso e permanência destas crianças, prédios adequados, financiamento específico, formação e carreira dos professores ainda não são a nossa realidade.

Conclusão

O presente artigo possibilitou o estudo e levantamento histórico das legislações relativas ao ensino da Educação Infantil. Ao longo das leituras dos documentos foi possível observar que os direitos relativos a esta etapa são bem recentes, e que por mais debatidos ainda falta questões para serem investigadas e entendidas no que diz respeito a efetivação destas leis.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases de Nº 4024, 20 de dezembro de 1961, trouxe em seu texto a previsão do ensino infantil, mesmo que de diminuta, prevendo um ensino de caráter mais privatista, visto que o Estado não assumia a oferta deste ensino, somente indicou em seu texto como modalidade de ensino

e delegou as empresas que ofertassem centros de atendimentos os filhos menores de sete anos de suas funcionárias.

Dez anos mais tarde temos nova Lei Diretrizes Bases de Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que vem acompanhada de momento crítico da história Brasileira, na qual vivia em regime de Ditadura militar, qual influenciou muito nas ideias e no texto da então a provada LDB. Não diferente a LDB de 1961, a de 1971 não apresentava em seu texto a obrigatoriedade da oferta pública a toda população infantil da época a garantia de ensino infantil. A LDB de 1971 estava mais preocupada com ensino primário e o ensino médio e seu preparo para o mercado de trabalho.

O ensino infantil só ganha visibilidade e amparo legal afins de educação pública e direito da infância no final da década 1980 começo dos anos 1990 com a nossa Constituição Federal (1988), com Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e a LDB (1996). Destacamos aqui a importância das pesquisas acadêmicas, as quais fomentaram e fomentam os debates entorno das políticas públicas, financiamento e a importância da Educação Infantil dentro Educação Básica brasileira, e que juntamente com abertura política pela qual Brasil passou após sua redemocratização e suas novas legislações trouxeram novas concepções de infância e de Educação Infantil.

Entender as determinações que envolveram os processos históricos da educação de crianças pequenas, nos possibilitam entender os percalços que atualmente a etapa vem passado, falta de acesso a população infantil, a qualidade de do ensino, prédios adequados a faixa etária, qualificação e valorização do corpo docente e a falta de financiamento.

Sem dúvida a Educação Infantil ainda é marcada por seu processo histórico visto que a educação de criança pequena mesmo sendo reconhecida e entendida com importante dentro da educação básica ainda não se efetiva a toda população infantil. Para a fim de buscar respostas a esta problemática que faz pertinentes estas pesquisas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 22 de jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 de jul. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado Federal: CentroGráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 de set. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988).** Emenda Constitucional nº53 de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1>. Acesso em: 22 de julho de 2022.

BRASIL. **Constituição (1988).** Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6>. Acesso em: 22 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> . Acesso em: 22 de jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm> Acesso em: 27 de set. 2021.

BRASIL. **Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do Magistério Público Da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 27 de set. 2021.

BRASIL. **Lei nº12.796 de 4 abril de 2013**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providencias. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 22 de jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7> Acesso em: 22 de jul. 2022.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. Políticas públicas para a educação para a educação da criança pequena: uma análise das décadas de 1970 a 1990. **Jornal de Políticas educacionais**. Nº 13, janeiro-junho de 2013 pp 37-46. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/jpe13_pp37-46.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2022.

CORDEIRO, Romildo José Miranda. Análise sobre as LDBs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental I. In: **Web Linguagem, Educação e Memória**, n. 16, v.16 – jan. a jun. de 2019. p. 131-144.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Linhas**. Florianópolis. V.18, N.38, p.81-142, set/dez.2017. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2023.

NETA, Olívia M. Medeiros, et. al.. A profissionalização do ensino de 2o grau com base no corpo normativo editado no período do regime militar. **Temas da Educação**. v. 29, n.1, p. 42-58, jan./abr. 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p. Disponível em:<https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/54525/mod_resource/content/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR on-line**, Campinas, n.33 p. 78-95 mar. 2009. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>Acesso em; 24 de julho de 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Proposições**. Vol.14 N.1 (40), jan/abr 2003, p. 177-194. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosenbergf.pdf>> Acesso em 24 de julho 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Thiago Andreuci Alves. **De um ideal à legislação: o ensino público e privado no Manifesto dos Educadores de 1959 e na LDB de 1961**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. 123f, 2021.

CAPÍTULO XVI

AS TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1970-1990)

Sabrina da Silva Valle Meotti
Flávio Massami Martins Ruckstadter

Introdução

Este trabalho apresenta alguns resultados dos estudos desenvolvidos na disciplina de Aspectos Históricos da Escolarização Brasileira, no Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O objetivo é apresentar as teorias pedagógicas contra hegemônicas na história recente da educação brasileira, entre os anos de 1970 e 1990.

Para o presente trabalho, utiliza-se de técnicas de pesquisa bibliográfica para conceituar historicamente, no quadro da história das ideias pedagógicas no Brasil desse período, aquelas teorias pedagógicas que se situaram em oposição às ideias pedagógicas dominantes. Este tipo de discussão “fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas.” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.69).

O texto está dividido em três partes: inicialmente, apresentamos uma breve discussão conceitual sobre hegemonia, teoria educacional e teoria pedagógica. Na sequência, discutimos o contexto educacional brasileiro dos anos de 1970 e 1980, momento de interesse desta análise. Por fim, apresentamos cada uma das teorias pedagógicas contra-hegemônicas.

Algumas questões conceituais: hegemonia, teoria educacional e teoria pedagógica

Nosso ponto de partida para análise da temática das teorias pedagógicas contra hegemônicas na história da educação brasileira, entre os anos de 1970 e 1990, é a conceituação de hegemonia, a partir do teórico marxista, Antonio Gramsci (1891-1937). Construir a noção de hegemonia, compreende olhar as relações de poder, que se estabelecem nas esferas da sociedade, envolvendo as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais.⁶ Na relação estabelecida de dominante e dominado, hegemonia pode ser definida, como a capacidade de uma classe dominante exercer seu poder sobre as demais classes, não necessariamente por meio da repressão, mas também por meio do consenso de verdades de determinado grupo social.

Gramsci produziu discussões sobre hegemonia em seus escritos a partir da década de 1920. A hegemonia foi apresentada por ele como conquista do consenso, o que seria um elemento central no processo de transição da sociedade capitalista para o socialismo. Para uma classe social conquistar o consenso, ou “ser hegemônica”, ela deve ser dominante e dirigente:

Uma classe é dominante em dois modos, isto é, é ‘dirigente’ e ‘dominante’. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Por isso, já antes da chegada ao poder uma classe pode ser ‘dirigente’ (e deve sê-lo); quando chega ao poder torna-se dominante, mas continua a ser ‘dirigente’. (LIGUORI, 2017, p. 366)

⁶ A organização social italiana do começo do século XX se tornou objeto de análise para Antonio Gramsci. Este intelectual identificou duas concepções de mundo distintas que disputavam a primazia do poder e da direção política do Estado: o Norte da Itália, mais industrializado, em oposição ao Sul, mais camponês. Para explicar esta relação de forças entre grupos sociais e visões de mundo distintas, Gramsci utilizou um conceito amplo de hegemonia. (GOMES, 2014)

Para avançar acerca da discussão das teorias pedagógicas contra hegemônicas, é relevante também apresentar outra discussão conceitual: a distinção entre teoria pedagógica e teoria educacional. Isso se justifica tendo em vista que “se toda teoria pedagógica é uma teoria da educação, nem toda teoria da educação é uma teoria pedagógica”. (SAVIANI, 2008, p. 12)

Quanto à compreensão de **teoria pedagógica** é necessário entender que a concepção de pedagogia se refere a uma teoria relacionada à prática escolar “buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2008, p. 12). Por outro lado, **teorias da educação** são “teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa.” (SAVIANI, 2008, p. 12).

Diante dos conceitos apresentados, podemos afirmar em concordância com Saviani (2008) que as pedagogias hegemônicas veem a educação como instrumento para manter a ordem existente e tendem a hegemonizar o campo educativo, no sentido de conservar o sistema capitalista, atendendo aos interesses da burguesia, que ocupa a posição de classe dominante e dirigente. Em sentido oposto, as pedagogias contra hegemônicas, buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente e em sintonia com os interesses dos dominados. Na sequência, apresentaremos o contexto educacional brasileiro que possibilitou o surgimento de tendências educacionais e pedagógicas críticas à sociedade capitalista.

O contexto educacional brasileiro nos anos de 1970 e 1980: a crítica à educação dominante

É importante destacarmos que, na década de 1970, o Brasil vivia sob um regime ditatorial que visava combater qualquer ameaça crítica por meio da atuação autoritária e repressiva das forças militares no país. Nesse quadro, a política educacional, com o ensino técnico e a expansão da escolarização dispunha da escola

como instrumento de controle da sociedade para manter as relações de dominação vigentes.

Nesse período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980, a tendência pedagógica hegemônica na educação brasileira foi a tecnicista. Um documento importante daquele momento, que direcionou políticas educacionais, foi a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.º 4024/61) por meio da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esta lei tratou da reforma de ensino de 1º e 2º graus e por meio dela, as ideias pedagógicas tecnicistas foram incorporadas aos sistemas de ensino nacional com iniciativas de reforma que começaram no ensino superior, a partir dos estudos realizados no Conselho Federal de Educação (CFE), com base no parecer elaborado por Valnir Chagas sobre a “Reestruturação das universidades brasileiras”. A concepção pedagógica tecnicista buscou formar cidadãos não pensantes, incapazes de se posicionar de forma crítica, formados para trabalhar de forma competente em atendimento às necessidades do próprio sistema.

Com base no pressuposto da neutralidade científica é inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que os torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2010, p. 381)

Ao mesmo tempo, surgiram estudos empenhados em fazer críticas à educação dominante, evidenciando as propostas reais da política educacional “acobertados pelo discurso político-pedagógico oficial” (SAVIANI, 2010, p. 392). Esses estudos críticos encontraram espaço privilegiado para discussão com criação dos cursos de pós-graduação, instalados durante o regime militar.⁷

⁷ O marco da criação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil é o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 977/65, conhecido como Parecer Sucupira. Aprovado em 3 de dezembro de 1965, o documento constitui o marco regulatório

Estes cursos foram pensados estrategicamente para viabilizar o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), com o objetivo de “formação dos quadros de alto nível, no campo científico e tecnológico, para impulsionar o desenvolvimento do país” (SAVIANI, 2010, p. 392).

A pós-graduação se tornou espaço para discussões das condições da sociedade brasileira e, no caso da Educação, muitos trabalhos se empenharam nas críticas à hegemonia instalada na sociedade capitalista. Ao conjunto desses estudos é possível utilizar a denominação “tendência crítico-reprodutivista”.

Trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2010, p. 393)

Desta forma são consideradas reprodutivistas pois interpretam a educação como mera reprodutora das condições vigentes na sociedade, apresentando como principal intuito denunciar a utilização da educação pela classe dominante como aparelho ideológico do estado e a serviço de seus interesses.

Dentre os principais teóricos que representam a tendência crítico-reprodutivista, destacam-se Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Establet. Os principais estudos dessas teorias são: A “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” de Pierre Bourdieu e Jean-

da oferta de mestrados e doutorados no país. A partir dele, houve um processo de expansão destes cursos, controlado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso se deu, ainda, sob os governos do período de ditadura civil-militar. Ver mais em Bianchetti e Fávero (2005).

Claude Passeron (1975), com a produção da obra, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*; “A teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado” construída no texto *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, publicado em 1970 elaborada pelo filósofo Louis Althusser; “A teoria da escola dualista” elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet (1971), no livro “*L'école capitaliste en France*”.

A década de 1980, já marcada pelos momentos derradeiros da ditadura civil-militar e pelo processo de abertura política e reconquista da democracia, configurou-se educacionalmente como um momento de construção de teorias que se opusessem à pedagogia oficial. Havia, pois, “a necessidade de se construírem pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dos dominantes se articularem como os interesses dos dominados” (SAVIANI, 2010, p. 401). Além disso, da perspectiva organizacional, essa década pode ser comparada à década de 1920: “do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas ao que parece, sobrepujando-a.” (SAVIANI, 2010, p. 401)

O campo educacional ficou marcado pela organização e mobilização dos educadores, reunindo professores de diferentes níveis de ensino e organização das associações e conferências brasileiras de educação.

Além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. (SAVIANI, 2010, p. 403)

Nesta tentativa de organização a partir de 1970 os professores das escolas públicas de 1º e 2º graus, organizaram-se em várias associações de diversos estados, reunindo-se posteriormente e

filiando-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB). No ano de 1989 durante o congresso da confederação, seu nome foi alterado para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), afiliados a ela os profissionais da educação (professores, especialistas, funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus).

Os professores do Ensino Superior, no mesmo movimento, foram criando associações docentes nas instituições de maneira isolada e, a partir de 1981, durante o Congresso Nacional dos Docentes do Ensino Superior fundaram a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDE).

Esse forte movimento de mobilização dos educadores que marca a organização do campo educacional, é descrito na tese de doutorado de Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria.

Associação Nacional de Educação (Ande), em 1979, como também, em 1977, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), com a missão de retomar, em esfera nacional e no âmbito da sociedade civil, um crescente espaço de discussões, produção e socialização teórica no campo educacional. Em Campinas, cria-se, no ano de 1979, o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (Cedes). Assim num esforço conjunto dessas três entidades é que, no início da década de 1980, realizam-se as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs); sendo a primeira em São Paulo, a segunda em Belo Horizonte, 1982, e a terceira em Niterói, em 1984, em seguida das de 1986. 1988 e 1991. (2011, p. 84)

Esse avanço possibilitou à área da educação reconhecimento da comunidade científica representada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino. O processo de organização da produção acadêmica científica, na década de 1980, teve como uma das características a ampliação do número de revistas de educação e grande quantidade de livros.

A produção acadêmica científica era “amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período

e grande quantidade de livros” (SAVIANI, 2010, p. 407). As revistas criadas que mais se destacaram foram **Educação & Sociedade**, veículo de comunicação utilizado por professores universitários e alunos da pós-graduação, e **ANDE** que atendia a educação básica e ligava a produção universitária aos professores do ensino fundamental e médio. Esse amplo movimento de mobilização no campo educacional favoreceu o processo de desenvolvimento de teorias pedagógicas que buscavam superar a educação desenvolvida até então.

As teorias pedagógicas contra hegemônicas no Brasil

Nesse cenário surgiram tentativas de elaborar propostas para orientar a prática educativa numa direção transformadora, isto é, contra hegemônicas. O cenário nacional brasileiro no âmbito político, econômico e social, neste período continha um conjunto de fatores privilegiados para a proposição destas propostas pedagógicas.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação das ideias pedagógicas propiciando pela criação de novos veículos. (SAVIANI, 2010, p. 413)

As propostas contra hegemônicas podem ser alocadas em **duas tendências**: a **primeira tendência**, inspirada na concepção libertadora, elaborada e difundida por Paulo Freire, estava mais próxima à Igreja Católica. Em termos da conjuntura política, a referência principal era o Partido dos Trabalhadores (PT). Sua proposta para educação pública era “marcada por ambiguidade, introduzindo-se a distinção entre o público e o estatal” (SAVIANI,

2010, p. 415). A **segunda tendência** tem sua concepção teórica inspirada no marxismo e tem como marca distintiva a defesa da escola pública. Aproximava-se em especial ao Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e aos partidos comunistas e, secundariamente, ao PT. Encontrou na Revista da ANDE, canal de expressão e comunicação de seus ideais.⁸

Surgiram tentativas de elaborar propostas que buscassem orientar a prática educativa numa perspectiva de transformação social. Buscamos então, apresentar as pedagogias contra hegemônicas:

Pedagogia da educação popular: proposta inspirada na concepção da pedagogia libertadora, das expressões de Paulo Freire. Segundo Moacir Gadotti (2004, p.33), o “método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP - Movimento de Cultura Popular do Recife que, no final da década de 50, criaram os chamados círculos de cultura”. O propósito desta pedagogia era alcançar a emancipação social e amortecer os efeitos da opressão.

Assumiram a expressão “educação popular” e contribuíram para a organização dos movimentos populares, “de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo.” (SAVIANI, 2010, p. 415). Utilizavam o termo “povo” no lugar de “classe”, e pertenciam à primeira tendência. Sua concepção ressalta a autonomia pedagógica dos

⁸ É oportuno destacar que a volta do pluripartidarismo era um elemento recente na história brasileira. Durante o período de ditadura, com o Ato Institucional n.º 2 (AI-2) em 1965 e com o Ato Institucional n.º 3 (AI-3), em 1965 e 1966, respectivamente, foi instituído um sistema político bipartidário, que permitia somente a existência de dois partidos: o partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o partido de oposição (consentida) o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Apenas em 1979 o regime autorizou a existência de mais partidos, o que marcou o retorno ao pluripartidarismo. Ver maiores informações em Marcos Napolitano (2014).

movimentos populares, no entanto, ela se deu fora dessas instituições.

Embora tal visão acentuasse a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições, quando o PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção trasladou-se para a esfera estatal e escolar. (SAVIANI, 2008, p. 20)

Pedagogias da prática: pertencentes à primeira tendência, tinham propostas em consonância com os princípios anarquistas e trabalhavam com o conceito de “classe” e não mais “povo”. Trazem questões como “Educação para quê? A prática pedagógica é articulada com o interesse das camadas populares. A favor de quem? Dá-se, então, a diferenciação das finalidades, dos conteúdos, dos métodos, dos processos, da organização escolar, conforme o interesse das classes (SAVIANI, 2010, p. 416).

Transfere-se o eixo da questão pedagógica de dentro das escolas para a prática social, ao ponto que a escola está preocupada com a questão da transmissão do conhecimento e essa organização precisa ser mudada.

Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg adotam essa mesma perspectiva tecendo críticas à educação. Segundo Tragtenberg (apud SAVIANI, 2010, p.417), “construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classes”.

Pedagogia crítico-social dos conteúdos: no âmbito da segunda tendência, formulada por José Carlos Libâneo, tem a pedagogia crítico-social dos conteúdos sistematizada na sua obra *Democratização da escola pública*, de 1985. Fundamentada numa concepção marxista, Libâneo tem como inspiração o teórico marxista George Snyders. Encontramos o porquê da pedagogia

crítico-social dos conteúdos e seu papel na formação crítica do aluno no trecho a seguir:

E por que a pedagogia crítico-social dos conteúdos? Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas. (LIBÂNEO, 1990, p. 12)

Embora utilizassem como referência o marxismo, no encaminhamento das questões educacionais “a proposta se mantém, ainda, nos limites da concepção liberal” (SAVIANI, 2010, p. 418). Na década de 90, aderiu às reformas educativas de cunho neoliberais, assumindo postos nas esferas federais, estaduais e municipais.

Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): no âmbito da segunda tendência, tem como seu idealizador Dermeval Saviani. As primeiras discussões sobre a pedagogia histórico-crítica, aconteceram na primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A sistematização desta teoria, se deu no livro “Escola e democracia”, publicado em 1983, e pode ser lido nas palavras do autor como “o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista” (SAVIANI, 2010, p. 420). A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica está nas investigações desenvolvidas por Marx.

O autor, ao se referir às bases determinantes da pedagogia histórico-crítica, afirma que a PHC “é tributária da concepção dialética, especificamente na vertente do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski (SAVIANI, 2010, p. 421)”. Ainda sobre a concepção de educação, define que “a educação é entendida como o ato de

produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

De acordo com este método pedagógico, o ponto de partida e de chegada da prática educativa, é a prática social. Como primeiro passo, a “prática social” é comum ao professor e aluno, porém o nível de compreensão dos alunos é considerado precário em relação ao professor, e estes se posicionam em nível de conhecimento diferenciado. Professor e aluno se encontram igualmente inseridos, mesmo com posições distintas, mantém uma relação para compreensão e encaminhamentos dos problemas levantados da prática social.

O segundo passo do método, a “problematização”, seriam as questões levantadas para solucionar as lacunas presentes na prática social inicial, para buscar respostas ao conhecimento que é necessário dominar “aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização)” (SAVIANI, 2010, p. 422).

Na sequência, o terceiro passo, chamado “instrumentalização”, quando o aluno se apropria das ferramentas culturais e científicas produzidas pelo conjunto da humanidade, “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. (SAVIANI, 2008, p. 57). A apropriação desses elementos pelas camadas populares é fundamental ao processo de “luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. (SAVIANI, 2008, p. 57).

O quarto passo, a “catarse”, se dá quando adquiridos os instrumentos básicos, é o momento que os instrumentos são incorporados, ainda que precariamente; “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. (SAVIANI, 2008, p. 57).

A “prática social”, quinto e último passo, é o ponto de chegada do processo pedagógico, e ela se difere da prática inicial, pois

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto [...] reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí [...] o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza [...] a passagem da síncrese à síntese. (SAVIANI, 2008, p.58)

Assim os alunos aproximam-se da condição do professor, reduzindo a precariedade da síntese do professor. Essa elevação do nível dos alunos ao professor é a compreensão e a relação pedagógica se torna ampla.

Considerações Finais

Hegemonia pode ser entendida como a capacidade de um ou mais grupos sociais comandarem a outros, sendo o poder exercido pela classe dominante, sob os dominados, empregados pelas dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais. Partir do entendimento deste conceito é fundamental para entendimento das teorias contra hegemônicas presentes na história da educação entre os anos de 1970 e 1990.

Ao apresentarmos as teorias pedagógicas contra hegemônicas na história recente da educação brasileira, procuramos explicitar a importância das teorias pedagógicas que se opuseram à pedagogia oficial. Embora sejam concepções distintas, todas objetivaram, cada uma a sua maneira, criar alternativas para colocar a educação a serviço dos interesses dos dominados.

Desta forma essas teorias pedagógicas contra hegemônicas foram brevemente apresentadas e caracterizadas sob a ótica das práticas educativas e em consonância com as características e demandas do período histórico em que foram forjadas. Nesse sentido, tivemos o intuito de retomar brevemente este processo histórico e de difundir estas discussões ao leitor, em especial ao professor, para que

isso contribua na sua luta pela emancipação e contra a submissão da educação da classe operária aos interesses burgueses.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, s/d.

BAUDELOT, Cristian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris, Maspero, 1971.

BIANCHETTI, L; FÁVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 3-6, Set./Out./Nov./Dez., 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 342p. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, São Paulo, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Jarbas Maurício. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci**. Maringá: EDUEM, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 2001.

LIGUORI, Guido. **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

CAPÍTULO XVII

RELATO DE EXPERIÊNCIA: IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS APRESENTADAS NAS DISCIPLINAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO

Juliana Carolina de Andrade Krone
Luís Ernesto Barnabé

Introdução

Torna-se notório que o currículo escolar deve atender as demandas da sociedade, organizado com os saberes compreendidos como importantes para que a aprendizagem e a socialização se efetivem. Para alguns pensadores, o papel central da escola como instituição é o de promover a socialização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade.

A temática em tela nos remete a indagações, sejam elas: como os professores, os profissionais da educação têm transmitido estes conhecimentos historicamente elaborados e acumulados pela sociedade aos alunos? Qual a importância das teorias pedagógicas na formação e ação do professor? É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? É possível articular a escola com os interesses dominados? É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?

Este artigo propõe-se, a refletir de maneira sucinta sobre a importância do conhecimento das teorias pedagógicas e como estas contribuem para a formação do futuro professor. Apresenta-se um relato de experiência, descrevendo como são essenciais o estudo destas teorias antes da implementação do estágio supervisionado

realizado na Educação Básica, requisito para aprovação nos cursos de licenciatura.

Os autores que dão suporte teórico ao mapa conceitual deste artigo são: Pimenta (1999), Libâneo (2013), Saviani (2009), Vázquez (2003).

Urge repensar a formação dos professores, para suprimir o pensar/fazer pedagógico como um simples ato técnico, que reproduz saberes pré-elaborados ou um mediador de processos constitutivos da cidadania dos alunos, superando o fracasso escolar e suas desigualdades (PIMENTA, 1999).

Nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, vemos a disciplina de Didática como uma teoria do processo de ensino de modo a unir a preparação teórica e prática na formação profissional do professor (LIBÂNEO, 2013).

Libâneo (2013) infere que o professor, para ter condições de criar sua própria didática, necessita de uma instrumentalização teórica e técnica e um dos meios para isso, é saber quais são as teorias e tendências pedagógicas que foram e são presentes no ensino brasileiro.

Este texto visa elucidar de maneira breve cada uma das teorias pedagógicas e suas influências na formação docente, bem como relatar a experiência pessoal de como esse conhecimento auxiliou a realização dos estágios supervisionados na Educação Básica.

Teorias Pedagógicas e o Papel do Professor

As tendências pedagógicas são teorias que visam direcionar o trabalho educacional, orientando o professor, por meio de metodologias que tem por objetivo concretizar o processo de ensino e aprendizagem. Como aporte teórico para listar as principais teorias pedagógicas, utiliza-se os autores Saviani (2009) e Libâneo (2013).

Libâneo (2013), apresentou a seguinte classificação: Pedagogias Liberais, sendo subdivididas em: Tradicional, Renovada Progressista, Renovada Não Diretiva e Tecnicista e

Pedagogias Progressistas que se subdividem em: Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos. Saviani (2009), propôs a classificação das tendências em: teorias Não Críticas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista e as 6 teorias Crítico-Reprodutivistas: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista; Teoria Crítica: Tendência Histórico-Crítica.

A Pedagogia Tradicional tem sua organização inspirada no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, construindo uma sociedade democrática. A escola surge como um instrumento que transmite os conhecimentos acumulados pela humanidade de forma sistematizada, transformando os indivíduos em cidadãos, acabando assim, com a marginalidade. A atividade escolar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria, onde o aluno tem o papel de decorar e repetir os exercícios (SAVIANI, 2009).

A Pedagogia Nova surge como uma crítica à Pedagogia Tradicional e tem como princípio de que cada indivíduo é único e a educação surge como um instrumento de correção da marginalidade adaptando os indivíduos à sociedade, por meio do sentimento de aceitação dos demais e pelos demais, a partir do respeito (SAVIANI, 2009). Para Libâneo (2013), a Pedagogia Nova é uma teoria que considera o aprender a aprender. A atividade escolar é centrada no aluno, onde o papel do professor é de estimular e orientar a aprendizagem cuja iniciativa principal parte dos próprios alunos.

A Pedagogia Tecnicista abrolha como uma nova organização do processo educativo, tornando-o objetivo e operacional, técnico como o próprio nome já diz. Parte do pressuposto da neutralidade científica inspirada por princípios racionais, eficientes e produtivos (SAVIANI, 2009). O professor e o aluno ficam em segundo plano, sendo meros executores de um processo educativo organizado por alguém supostamente habilitado, neutro, objetivo e imparcial. Visto do modo capitalista, a marginalidade é quebrada por meio da

educação já que a mesma forma indivíduos eficientes, produtivos para a sociedade (SAVIANI, 2009).

Nas *Teorias Crítico-Reprodutivistas*, Saviani (2009) apresenta as: Teoria do Sistema de Ensino como violência simbólica, Teoria da Escola como aparelho ideológico de Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista.

A Teoria do Sistema de Ensino como violência simbólica considera que a sociedade é constituída por um sistema de relações de força material entre classes: dominantes e subordinadas. A função da educação é tida como uma reprodução das desigualdades sociais, onde ao invés de superar a marginalidade, reproduz as estruturas de poder sobre a classe dominada e o professor, como autoridade, faz um reforço dessa violência simbólica, impondo a cultura dominante por meio das atividades escolares (SAVIANI, 2009).

A Teoria da Escola como aparelho ideológico de Estado (AIE), considera a sociedade como um sistema capitalista, vê a escola como uma instituição construída pela burguesia com o objetivo de garantir e perpetuar seus interesses, reproduzindo as relações de exploração capitalista. A classe trabalhadora é marginalizada, por meio da escola e do professor que atuam. Todas as crianças aprendem saberes práticos envolvidos na ideologia dominante, porém, operários e camponeses cumprem a escolaridade básica e já são introduzidos na mão de obra, outros avançam na escolarização, mas a interrompem passando a entrar em “quadros médios”, e só uma pequena parte se apropria de todos os saberes e níveis escolares, a classe dominante (SAVIANI, 2009).

A Teoria da Escola Dualista, chamada assim por Saviani (2009), corrobora que a escola tenta demonstrar uma imagem de unificadora, porém, como aparelho ideológico, é dividido em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado, contribuindo para a formação da mão de obra e inculcação da ideologia burguesa. A escola para essa teoria é um aparelho ideológico da burguesia a serviço de seus interesses.

Como contribuição a estas reflexões apresenta-se as inferências de Rezende e Lenardão (2016, p. 3):

As teorias pedagógicas em que se fundamenta nossa prática educacional está sendo pouco estudada e pouco aplicada nas escolas. O resultado não é dos melhores, visto que o conhecimento superficial do processo metodológico adotado favorece um ecletismo de tendências na prática pedagógica e, conseqüentemente, maiores dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem.

Uma teoria crítica da educação tem a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Ao analisar-se as práticas pedagógicas, cabe-nos inquietarmos com a separação que existe entre a teoria e a prática, cria-se um círculo vicioso onde constatamos que a formação docente é construída antes e durante o caminho profissional do docente, e que se faz também no social onde a formação docente depende tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas na vida escolar.

O desafio fundamental para o profissional da educação é distinguir e compreender as teorias subentendidas na sua própria prática e originar condições para que diante das teorias modifique seus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação no exercício educacional, entendendo o processo de ensino e aprendizagem.

Compreender que o processo de ensino e aprendizagem, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessário a inserção na realidade do cotidiano escolar com a prática pedagógica.

Quando o docente se apropria do conhecimento e se beneficia das contribuições teóricas referentes às compreensões de aprendizagem, escolhe as melhores formas de trabalhar, vence as dificuldades e vê com clareza as novas possibilidades de uma atuação

com qualidade. Assim sendo, as probabilidades de reflexão e crítica sobre as práticas pedagógicas surgem com maior coerência.

Trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Breve Memorial Descritivo

Nasci numa casa de professora, repleta de livros, finais de semanas carregados de afazeres docentes, como organizar provas, livro de chamada, semanários, um mimeógrafo para impressão das atividades e muitos desabafos de como é a vida de um professor.

Quando se é professor, há uma junção inseparável entre a profissão e o indivíduo, e no dia a dia de minha mãe fora da escola, sempre ouvia o “Bom dia professora”, “Olha mãe, é a professora...” e, por conseguinte, eu e meus irmãos, éramos os filhos da professora. Por vezes estranhávamos, mas com o tempo, passamos a gostar desta distinção e ver como ela era conhecida de maneira afetuosa pela comunidade por conta de sua profissão.

Enquanto cursava o Ensino Médio Integrado a Técnico em Administração no período da manhã, fiz estágio no período noturno numa universidade, e essa aproximação com o ambiente acadêmico fortaleceu minha vontade de cursar algum curso de Ensino Superior voltado a licenciatura. Dúvidas pairavam que graduação cursar: História, Filosofia, Artes Pedagogia, Biologia.

Optei a cursar Ciências Biológicas ofertada numa universidade pública de minha cidade, fui representante de sala, me envolvendo politicamente no meio acadêmico, compondo a equipe do Centro Acadêmico do curso de Ciências Biológicas, o CaBio. Diria que foi um ano muito intenso na minha vida: consegui

emprego numa farmácia de manipulação, trabalhava o dia todo, era bem exaustivo e a noite ia para a faculdade.

As disciplinas exigiam muita dedicação e estudo, onde por mais que eu me esforçasse e estudasse nos finais de semana, minhas notas eram medianas, causando certa frustração. Somado a problemas de ordem pessoal, tomei a decisão, com aflição de trancar o curso. Na época, me senti muito frustrada e insuficiente, como se meu sonho de ser professora tivesse desaparecido, porém, ao passar do tempo, retomei a ideia de voltar a me dedicar aos estudos, me inscrevi para o vestibular de Pedagogia. Fui aprovada e almejei que esta nova etapa me trouxesse novos ares e novos sonhos.

Me identifiquei com o curso logo no primeiro ano, quando aprendi sobre vários assuntos pertinentes a Educação como em Didática e Psicologia da Educação e sua história, visto que tive disciplinas de Filosofia, História e Sociologia da Educação. O terceiro e quarto ano foram decisivos, pois durante esse período fiz estágio e de fato estive presente em sua sala de aula, vencendo desafios e exercendo a docência.

Relato de estágio e importância das teorias pedagógicas

A matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia do qual me formei propunha, disciplinas teóricas no primeiro e segundo anos e os estágios supervisionados integravam o terceiro e quarto anos. Na empolgação de um estudante ao iniciar o curso, pensa-se que só há teoria e a prática é deixada de lado, porém, quando se realiza o estágio supervisionado nas escolas, percebe-se como faz diferença ter um embasamento teórico consistente e bem construído durante as aulas.

Durante o curso de Pedagogia, minhas experiências foram na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do qual atuei como bolsista. Importante registrar, como esses programas são essenciais aos estudantes, pois estes vivenciam experiências significativas na área de futura atuação.

A respeito da Educação Infantil, muitas pessoas tem a visão de que o professor é um mero cuidador, mas durante o estágio, percebe-se como é importante sua presença e para além do cuidado, já que por meio de atividades lúdicas, promovem um desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional nas crianças pequenas.

O estágio supervisionado voltado ao Ensino Fundamental se constitui por experiências nas séries de 1º a 4ª Ano, e cada série possui um currículo diferente do qual o professor precisa ter domínio e também crianças com idades diferentes e em fases cognitivas desiguais, onde conhecer tal currículo e formas de ensino/aprendizagem é fundamental.

Foi desafiador planejar aulas durante o estágio supervisionado, para faixas etárias díspares, mas quando relembra as aulas do curso, e tudo que foi aprendido, como por exemplo, as fases do aprendizado na disciplina de Psicologia da Educação, se tornavam factíveis e exequíveis.

Ter um novo olhar sobre as crianças pequenas e saber que elas são capazes de aprender de maneira lúdica e como guiá-las, ter um conhecimento sobre as habilidades e competências que se esperam de cada fase escolar, compartilhar conhecimentos e superar-se em cada ida a escola. Esses são, conhecimentos que se adquire em sala de aula na graduação e consolida-se na prática, realizando os estágios supervisionados.

Para além de o que ensinar, temos que pensar em como ensinar. Para criarmos crianças reflexivas e emancipadas, antes mesmo, nós temos que nos tornar professores reflexivos, para assim, transmitir conhecimentos que venham a ajudar nessa emancipação e ajudá-los a sair dessa alienação e senso comum que a sociedade capitalista tanto reproduz.

Muitos de nós fomos ensinados numa tendência pedagógica em que o professor era autoritário, rígido, conteudista, e não fomos estimulados a pensar, indagar e refletir. Por vezes, podemos sem querer, reproduzir essas atitudes enquanto professores e isso é algo que devemos estar sempre atentos. Entender a teoria e as

tendências pedagógicas, nos permite a repensar também nossas práticas como docentes.

Como enfatiza Vázquez (2003), a teoria e prática são indissociáveis, e após teoria e prática, o professor faz uma análise reflexiva e torna-se algo dialético. Pimenta (1999), apresenta um adendo sobre como os saberes pedagógicos e que estes podem colaborar com a prática. Mas para isso, é preciso haver mobilização a partir dos problemas que surgem durante a prática, entendendo assim, a dependência da teoria em relação à prática.

Durante a participação no Pibid, íamos para a escola para conversar e aplicar atividades com os alunos a respeito dos Direitos Humanos e antes dessas intervenções nos reuníamos na faculdade para lermos sobre o assunto, vermos uma didática apropriada a idade em que lidaríamos e trocar conhecimentos com os demais colegas e professores.

Toda essa aprendizagem antes de irmos a escola fazia toda a diferença, pois queríamos sempre nos aproximar dos alunos e termos uma metodologia em que eles se sentissem próximos a nós, incentivados a buscar novos conhecimentos e a interagir conosco, distanciando a ideia de que o professor é ríspido, conteudista e fora da realidade de cada um.

Em diálogo com Pimenta (1999), quando os alunos de licenciatura se deparam com a disciplina de Didática em suas graduações, pensa-se que a disciplina irá ensiná-los a ensinar, como se fosse recitado receitas para ser um bom professor. Além, trazemos conosco exemplos de professores que para nós, tinham ou não uma didática boa.

Eu mesma, quando comecei a cursar essa disciplina, esperei que me fosse ensinado como ensinar, afinal, todos nós queremos ser bons professores, não é mesmo? Porém, com o decorrer do curso e o amadurecimento acadêmico, vemos que não há uma receita pronta. Conforme vamos estudando, adquirindo novos conhecimentos, refletindo teoria e prática e de fato vamos para a sala de aula, vemos a importância de ambas coisas e que nós mesmos criamos nossa própria didática.

Para mim, foi importantíssimo ter passado por todo esse amadurecimento, ter conhecido todas as faces da educação, formas de ensino, para assim, ver qual se adequava a minha realidade e minha docência. Sem dúvidas precisamos ter essa bagagem bem estruturada antes de irmos a uma sala de aula que nos exige tanta responsabilidade e confiança.

Considerações Finais

É relevante para todo graduando de qualquer licenciatura, conhecer as teorias pedagógicas, bem como apropriar-se de outras teorias pertinentes a sua área de estudo, pois todas possuem contribuições. Visto pelo campo histórico, ao estudarmos e refletirmos sobre as teorias, entendermos o motivo pelo qual as escolas são organizadas desta maneira e pelo viés político, porque a sociedade é tal como ela é.

Uma das questões presentes observadas nos estágios supervisionados está relacionada ao fato de que os professores não conseguem perceber a necessidade do embasamento teórico sólido, para sustentar os conteúdos ministrados, e por esta razão reproduzem o que a sociedade capitalista determina. Não oportunizam aos alunos das classes trabalhadoras, que são o “público-alvo” das escolas públicas, o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico. Fica evidente que o trabalho pedagógico transforma-se em uma “colcha de retalhos”, visto que não há embasamento teórico resultando em uma prática pedagógica sem continuidade.

Entender as diferentes concepções de aprendizagem não significa apenas ler o que diferentes teóricos e pensadores falaram ou escreveram sobre o ensino e a aprendizagem, significa também buscar melhor compreender a prática educativa vigente de forma que ao refletir sobre ela possamos discutir e agir para transformá-la. A aproximação entre teoria e prática nos mostra novos horizontes que nos possibilitam buscar novas práticas de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos e alunas.

O educador somente poderá ensinar quando aprender e, para isso, é preciso ter conhecimento, que é adquirido com diálogo, troca de experiências e pesquisa científica. Para tanto, é necessário ter humildade para admitir que não se sabe tudo e avaliar atitudes positivas e negativas. A educação não é neutra e é capaz de emancipar pessoas, ou de reproduzir as desigualdades sociais, sendo os professores, responsáveis por isso também. É preciso ser um professor reflexivo para tornar seus alunos reflexivos.

Para finalizar este relato, ser professor é constantemente estar se auto avaliando e aprendendo novos conhecimentos. Atualmente, faço parte do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná, e a escrita desse texto foi possível graças aos conhecimentos advindos da minha graduação em Pedagogia, somados aos conhecimentos obtidos por meio das disciplinas e leituras ofertadas pelo programa de mestrado.

Espera-se que as reflexões contidas nesse texto ajudem na compreensão de como a teoria e prática são dialéticas e como são importantes nos cursos de graduação em licenciatura, estas foram essenciais, pois pude planejar as aulas que ministraria nos estágios com a certeza de que foram elaboradas com embasamento teórico, centradas nos objetivos para além do simples ensinar e fazer aprender, mas conduzir os alunos a se expressarem, refletirem e de fato fazerem parte do processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento.

A fase do estágio nos permite aos poucos perceber como se dá prática, pois coincide com a realidade do cotidiano dos alunos e isso, deverá sempre acontecer de maneira bem fundamentada e para isso é preciso considerar cada realidade onde ocorrerá a prática pedagógica, com suas características emocionais, culturais, socioeconômicas e tudo que o ambiente proporciona.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Mediante esta afirmação fica claro que, a teoria tem importância fundamental, pois ao nos apropriarmos de fundamentação teórica nos

beneficiamos de variados pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano. A interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

Referências

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010, p. 33-50.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

REZENDE, R. M. C.; LENARDÃO, E. O estudo das Teorias Pedagógicas e da Função Social da Escola, como forma de emancipação do indivíduo. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica**, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003, p. 263-317.

CAPÍTULO XVIII

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

João Marcelo Fernandes Ferreira
Luiz Antonio de Oliveira
Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Introdução

O século XX presenciou um grande avanço no campo da tecnologia. A internet se tornou o principal meio de interações entre pessoas e as distâncias físicas e geográficas foram reduzidas. Houve também uma alteração significativa nas relações sociais e políticas na medida em que através dessa nova ferramenta, formas diversas de manifestações sociais e políticas são proporcionadas cotidianamente. A educação é pressionada pelas novas demandas constituídas nesse contexto, na medida em que ela, por estar inserida e fazer parte da realidade tecnológica que a cerca, também acompanha as mudanças e desenvolvimentos da sociedade. O debate sobre o uso das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) na formação de professores passou a impor-se como uma necessidade. Sobre o processo, Moran (2003) explica que:

Numa primeira etapa privilegiou-se o uso do computador para tarefas administrativas: cadastro de alunos, folha de pagamento. Depois, os computadores começaram a ser instalados em um laboratório e se criaram algumas atividades em disciplinas isoladas, em implementação de projetos. Encontramo-nos, neste momento, no começo da integração do administrativo e do pedagógico do ponto de vista tecnológico. (MORAN, 2003, p. 02).

Se faz necessário a discussão acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas. É importante a análise a respeito de como as escolas - professores e alunos - fazem uso dessas novas ferramentas. Impor-se, nesse sentido, a necessidade de analisar as possibilidades das tecnologias como contribuição na apropriação e construção do conhecimento na condição de recursos para práticas pedagógicas.

A pesquisa se justifica na medida em que se entende que a educação está diretamente ligada à sociedade na qual ela está inserida. É necessário entender que a educação não é um instrumento de resolução dos problemas da sociedade. Dessa forma, a mesma deve ser entendida a partir da ideia de uma formação voltada para a compreensão do mundo no qual ela está inserida possibilitando a criticidade e a formação do indivíduo capaz de construir sua própria história.

O presente estudo é uma revisão integrativa das dissertações de mestrados profissionais em educação e em tecnologia na educação das universidades brasileiras entre os anos de 2018 e 2022, no tema uso das tecnologias digitais na educação. Parte-se do pressuposto que as TICs auxiliam na melhora da aprendizagem dos estudantes quando subsidiadas por teorias e metodologias que trabalhem as TICs na perspectiva de ferramentas auxiliares e não como mediadoras por si próprias do ensino. Nesse sentido, o processo do estudo seguiu o seguinte percurso: a) mapeamento das dissertações de mestrados em educação entre os anos de 2018 a 2022, com enfoque no uso das TICs no ensino básico, b) descrição do cenário que envolve o uso das TICs pelos professores, c) identificação das possibilidades de intervenção pedagógica com o uso das TICs.

Dessa forma, identificou-se os caminhos e as possibilidades de se implementar as TICs na educação, bem como as demandas junto às autoridades públicas de mais investimentos tanto na alocação de recursos e aparelhos, como na formação dos profissionais para atuarem com essas tecnologias.

Metodologia

O presente trabalho é uma revisão bibliográfica do tipo integrativa, fundamentado por meio de estudos que reiteram temas acerca de tecnologias educacionais e como elas são utilizadas dentro do ambiente educacional tanto como ferramentas de mediação do conteúdo quanto para a reiteração do ensino tradicional já existente e bastante disseminado. Além disso, será feita a análise de conteúdo a fim de se possam reunir as principais informações da pesquisa.

Utilizou-se a Pedagogia Histórico Crítica como referencial teórico. A PHC tem como horizonte mais amplo a superação da sociedade de classes. Almeja-se uma sociedade mais justa através de uma construção revolucionária, em que a escola tem por função proporcionar ao indivíduo da classe trabalhadora meios para que ele se aproprie dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade. A atividade educacional sistematizada escolar deve articular os conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados pelos indivíduos, por meio do currículo, com a finalidade de possibilitar a compreensão das leis objetivas e a formação da consciência revolucionária do ser humano (ORSO e MALANCHEN, 2016, p. 03).

Dessa forma, foi feita uma busca nos repositórios das Universidades e Institutos que oferecem cursos de mestrados profissionais em Educação, Educação Tecnológica e Gestão e Avaliação de Políticas Públicas a respeito do tema TICs na Educação. Foi delimitado um recorte temporal entre os anos de 2018 e 2022. Identificou-se em uma primeira busca, o total de 31 dissertações relacionados com as tecnologias da informação e comunicação e o uso destas ferramentas em sala de aula. A análise das dissertações bem como extração e interpretação dos dados seguiu os critérios de uma revisão integrativa exposto no item metodologia.

A estruturação da busca seguiu critérios previamente estabelecidos a partir de quesitos como: (1) formulação da pergunta orientadora; (2) elaboração dos critérios de inclusão e exclusão; (3)

definição criteriosa dos filtros de pesquisa; (4) construção de instrumentos para a coleta de dados; (5) consulta, busca e seleção dos Descritores; (6) avaliação e análise dos artigos selecionados; (7) determinação dos estudos a serem utilizados no produto final; (8) interpretação e apresentação dos resultados obtidos, onde foram refinados os dados de acordo com parâmetros selecionados previamente e apresentados juntamente, conforme critério do autor. A base de dados utilizada no levantamento do material de estudo foi a plataforma de busca Sucupira em que foi possível fazer o mapeamento dos Programas de Pós-graduação em Educação e nas universidades brasileiras entre os anos de 2018 e 2022. Dessa forma, não houve a necessidade de se usar operadores booleanos, uma vez que a busca foi feita nos repositórios das Universidades e Institutos.

Após uma leitura do resumo, introdução e conclusões, em que se observou a relevância do trabalho dentro do âmbito da Educação Básica, foram excluídos 4 trabalhos, em que se discutiam as TICs dentro do Ensino Superior, reduzindo os estudos selecionados para 27. O Quadro 1, apresenta em ordem decrescente a partir dos anos dados importantes como: Autor, ano, instituição de ensino superior, título e síntese dos estudos encontrados.

Quadro 1: Dissertações de Mestrados Profissionais em Educação sobre o tema TICs na educação entre os anos de 2018 e 2022

Autor/ ano / IES/ Título	Sinopse
Denize de Albuquerque Nunes (2022), Universidade Federal do Tocantins - UFT. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UTF) - Mestrado Profissional em Educação. Uso do Podcast como ferramenta digital de avaliação no novo Ensino Médio.	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Prensky (2001), Fuhr (2019) e Silva (2019), procurou discutir as possibilidades do uso do podcast como instrumento de avaliação em aulas on-line e presencial para jovens nas escolas do Novo Ensino Médio, e, que concluiu que a produção de narrativas por meio da mídia podcast é uma ferramenta que pode trazer resultados positivos para a aprendizagem dos alunos. O material educativo proposto foi um guia digital que consiste na utilização de smartphones para

	elaborar podcasts servindo de instrumento avaliativo para os professores.
Tiago Cássio Monteiro Lopes (2022). Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT. Jornal Escolar: Desenvolvendo o letramento digital na educação profissional e tecnológica por meio do ensino híbrido.	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Marx e Engels (2001), Saviani (2007), Kuenzer (1992, 1995) e Gramsci (2001), procurou discutir o letramento digital por meio do Ensino Híbrido com estudantes do ensino médio integrado ao técnico em tempo integral da rede estadual do Espírito Santo e, que concluiu que as práticas pedagógicas baseadas no Ensino Híbrido possibilitaram formação de leitores e escritores e, ao mesmo tempo, cidadãos. O material educativo proposto foi a oferta de uma eletiva no qual os alunos desenvolveram um jornal escolar eletrônico desenvolvendo dessa forma o letramento digital.
Izabela Ruiz de Oliveira (2022). Centro Universitário - UNICARIOCA. Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação. As competências socioemocionais e as novas tecnologias digitais favorecendo o processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental Séries finais e do ensino médio.	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em BNCC (2017), Horacek & Levis (2008), Bazaldúa & Esparza (2019), Fonseca & Carvalho (2017), procurou discutir a inserção das novas ferramentas digitais e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em estudantes de ensino fundamental-séries finais e ensino médio e, concluiu que a utilização de uma sequência didática ofereceu suporte e possibilidades ao professor o que possibilitou uma aprendizagem mais significativa. O material educativo proposto foi uma sequência didática, apoiada por um orientador metodológico (e-book) para orientar e estimular o professor a desenvolver habilidades socioemocionais dos alunos.
Sara Reinhardt (2022). Centro Universitário Internacional - UNINTER. Mestrado profissional em Educação e Novas Tecnologias. Tecnologias e perspectivas do ensino Pós-março de 2020: relato de experiências.	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em BNCC (2017) e LDB (1996), procurou discutir o uso das tecnologias digitais em um colégio militar no contexto do ensino remoto em meio a Pandemia da COVID-19 e, concluiu que o conhecimento de tecnologia e seu uso pelos docentes requer uma formação continuada, e que cursos, seminários devem

	ser trabalhados com estes profissionais. O material educativo proposto foi um Ebook elaborado a partir do relato de experiência baseado na análise dos dados e avaliação das informações.
Whéber kaizer de Freitas (2022). Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica. Ensino remoto/híbrido na EPT: apropriações tecnológicas e metodológicas docentes no contexto da pandemia de Covid-19 e perspectivas para o pós pandemia	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Ramos (2008), Ciavatta (2008) e Frigotto (2008), procurou discutir as apropriações das tecnologias digitais e das metodologias de ensino realizadas por professores da Educação Profissional e Tecnológica - EPT e, concluiu que a falta de equipamentos com conexão à internet por determinados alunos, o planejamento de determinadas atividades envolvendo metodologias ativas, a concepção do professor como expositor de conteúdos são fatores que não colaboram com a implementação dessas metodologias e precisam ser contornados. O material educativo proposto foi um guia prático-pedagógico com atividades sugeridas para auxiliar os docentes em suas práticas educativas.
Talita Cardoso Silva e Silva (2021). Universidade Federal do Tocantins - UFT. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UTF) - Mestrado Profissional em Educação. Tecnologias digitais na escola: ferramentas potencializadoras de aprendizagem na EJA.	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Araújo (2002), Serafim e Sousa (2011), Kenski (2008) e Lévy (1999), procurou discutir a Educação de Jovens e Adultos - EJA e a utilização de ferramentas digitais como potencializadoras de aprendizagem e, concluiu que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), quando utilizadas adequadamente em sala de aula pelo professor e bem orientadas quanto ao seu uso pelos estudantes da EJA, podem contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente. O material educativo proposto foi um guia didático em formato digital para facilitar a integração do uso das tecnologias digitais nas aulas da EJA.
Lianza Rossella Caldeira de Lima Lemes (2021). Instituto Federal de Educação, Ciência	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em LDB (1996), Ramos (2014), Bacich e Moran (2018), dentre outros, procurou discutir como

<p>e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM. Campus Uberaba - Parque Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Sala de aula invertida: metodologia ativa e tecnologia digital na educação profissional e tecnológica.</p>	<p>a metodologia da sala de aula invertida aliada às TDIC pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos docentes e, concluiu que a metodologia da Sala de Aula Invertida com o uso das TDIC foi bem aceita pelos participantes da pesquisa e, portanto, pode contribuir com a prática pedagógica dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O material educativo proposto foi o desenvolvimento de um site em que os professores podem acessar e esclarecer dúvidas e subsidiar entendimentos a respeito de algum conteúdo.</p>
<p>Marly Borges Oliveira (2021). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM. Campus Uberaba - Parque Tecnológico Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. O Mobile na sala de aula: uma escola aquém do tempo presente? Um estudo sobre o teor de humanização/desumanização no uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino Médio de uma escola pública de Frutal-MG.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Freire (1996), Grinspun (2009), Kenski (2003), Moran (2013) e Silva (2010), procurou discutir as contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas como suporte de maior interação humana e, concluiu que as escolas ainda vivem o impasse entre permitir ou proibir o uso de recursos tecnológicos. O material educativo proposto foi a criação de uma canal no Youtube para o compartilhamento e trocas de experiências realizadas em sala de aula que tem como finalidade auxiliar os professores no desenvolvimento de estratégias de mediação por meio dos aparatos tecnológicos com foco nas TDIC com uso dos mobiles.</p>
<p>Bruna Silva dos Santos (2021). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Mestrado Profissional em Informática na Educação. Tecnologias digitais na educação: uma inovação como diretriz para a cidadania.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em SEDUC (2019) e Silva (2018), procurou discutir como a adoção de tecnologias digitais podem auxiliar os processos de desenvolvimento de políticas públicas educacionais em uma perspectiva inovadora para o fortalecimento da cidadania e, concluiu que existem aspectos positivos nas parcerias públicos-privadas em relação ao acesso às tecnologias digitais no contexto educacional,</p>

	<p>entretanto a falta de formação pedagógica dos representantes das parcerias é preocupante. O material educativo proposto foi o desenvolvimento de diretrizes para a consolidação de políticas públicas no campo educacional.</p>
<p>Vânia Ferreira Tavares (2020). Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional em Educação. A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Carvalho (2008), Miranda (2017), Mantoan (2003), Eugênio González (2007), Minas Gerais (2020), procurou discutir a atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA) na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, concluiu que há fragilidades na comunicação, na organização da formação continuada em serviço, além de falhas e conhecimento superficial dos documentos relativos à inclusão. O material educativo proposto foi um Plano de Ação Educacional (PAE) com base na ferramenta de gestão 5W2H. Propõe-se a realização de quatro ações subdivididas em seções voltadas para a formação continuada dos profissionais envolvidos com a inclusão.</p>
<p>Rosângela Barros Barreto (2020). Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional em Educação. As tecnologias da informação e comunicação no ensino médio integrado à educação profissional: um estudo do curso de Redes de Computadores em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Cysneiros (1999), Albino e Souza (2016), Reis (2014), Gomes (2002), Valente (2006) e Moran (1997, 2003), procurou discutir de que formas as TIC podem contribuir com a integração dos núcleos básico e técnico no curso de Redes de Computadores, a partir da investigação das práticas pedagógicas dos professores da EEEP Presidente Roosevelt e, concluiu que a integração dos núcleos básico e técnico no curso de Redes de Computadores enfrentava desafios de ordens teórica e prática. O material educativo proposto foi um Plano de Ação Educacional (PAE) que busca construir na escola espaços/tempos de estudo e reflexão sobre as práticas dos docentes, que conduzem a reformulação do PPP, para que</p>

	discuta como as TIC podem ser usadas nas disciplinas que compõem o currículo escolar.
Cicero Edissandro dos Passos (2020). Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional em Educação. As Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica da Escola de Ensino Médio Luiz Gonzaga de Alcântara: desafios e possibilidades.	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Cysneiros (1999), Albino e Souza (2016), Reis (2014), Gomes (2002), Valente (2006) e Moran (1997, 2003), procurou discutir como as Tecnologias da Informação e Comunicação são utilizadas nas práticas pedagógicas da Escola de Ensino Médio Luiz Gonzaga de Alcântara e, conclui que dentre as principais dificuldades para otimização do uso das TICs na escola estão a falha na formação inicial dos professores, que não os oferecem o desenvolvimento suficiente de habilidades referentes ao uso pedagógico das tecnologias. O material educativo proposto foi um Plano de Ação Educacional com ações que possibilitam a otimização do uso das TICs, como oferta de formação continuada para os professores, reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola e expansão do sinal de internet para as salas de aula.
Gislei Dos Santos Cruz (2020), Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Profissional em Educação. Experiências pedagógicas com tecnologias digitais no 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública.	A pesquisa é uma Relatório Crítico-Reflexivo com referencial teórico em Castells (2009), Lévy (1996, 2000) e Kenski (2007), procurou discutir as dinâmicas na sala de aula com o uso das tecnologias digitais fundamentadas nos princípios da cibercultura e, conclui que a aplicabilidade do uso das tecnologias móveis nas ações em sala de aula de maneira interativa contribuiu para o fomento do ensino e aprendizagem de maneira descentralizada. O material educativo proposto foi uma intervenção em que se propôs atividades com o uso de ferramentas digitais através do smartphone fundamentadas nos princípios da cibercultura.
Leonardo Ornellas Pena (2020), Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Lévy (1999), Valente (2005), Moran (2012), Prensky (2001) e Coscarelli (2005), procurou discutir o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelos

<p>Avaliação da Educação Pública - Mestrado Profissional em Educação. O uso de tecnologias digitais pelos professores da Escola Estadual Professora Heloísa Passos.</p>	<p>professores da Escola Estadual Professora Heloísa Passos e, concluiu que há uma demanda por formações que possibilitem a experimentação de tecnologias digitais pelos professores, de forma a permitir a familiarização com essas ferramentas. O material educativo proposto foi um Plano de Ação Educacional de formação continuada para disseminação da cultura digital e da tecnológica.</p>
<p>Míriam Klitzke Seibel (2020). Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. Programa de pós-graduação em educação profissional e tecnológica - Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica. Ensino híbrido na educação profissional e tecnológica como possibilidade didática na formação crítica do aluno.</p>	<p>Pesquisa qualitativa com uma intervenção pedagógica, com referencial teórico em Santos (2010), Ciavatta (2008), Manacorda (2007) entre outros, procurou discutir como as metodologias ativas do ensino híbrido podem apoiar os cursos técnicos integrados da Rede Estadual e, concluiu que os professores participantes dos encontros formativos se apropriaram dos conteúdos necessários para o desenvolvimento de novas proposições metodológicas em suas práticas educativas. O material educativo proposto foi um “Guia Prático-Pedagógico” que dê um subsídio para professores no planejamento de práticas educativas sobre a égide do Ensino Híbrido.</p>
<p>Ariana Regina das Dores (2020). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar. Novas tecnologias digitais da informação e comunicação nas salas de atendimento educacional especializado no município de Nova Odessa-SP.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Alava (2002), Baranauskas (2013), Demo (2008-2011), Kenski (1998-2003), Lévy (1993-1999), Moran (1999-2019) dentre outros, procurou discutir a importância do uso das tecnologias digitais no processo de Ensino, Aprendizagem, Alfabetização e Letramento da Educação Especial e, concluiu que os <i>Softwares</i> e <i>Apps</i> utilizados de forma interativa auxiliam os alunos, cada qual com suas potencialidades e fragilidades, fazendo com que sejam capazes, acompanhados pela professora da sala do (AEE) de participar efetivamente do processo de aprendizagem. O material educativo proposto foram propostas de planos de aula com a utilização das</p>

	tecnologias digitais como instrumentos didático-pedagógicos.
Greyce da Silva Rodrigues (2020). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Mestrado Profissional em Informática na Educação. Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais: o caso de uma escola de educação infantil municipal em Gravataí/RS.	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Ramos, Boll (2019), Modelshi; Giraffa; Casartelli (2019) e Martins (2020), procurou discutir como as tecnologias digitais podem contribuir com a gestão pedagógica de tempos e espaços para fomentar a construção coletiva dos processos educacionais e, concluiu que houve mudança da prática analógica para a digital por parte de alguns professores e isso auxiliou nas construções colaborativas, tornando o processo avaliativo mais próximo do que orienta o Projeto Político Pedagógico da instituição. O material educativo proposto foi a elaboração de um site que visa oportunizar a promoção de conteúdos, procedimentos e recursos que fomentem contextos escolares colaborativos apoiados no uso das tecnologias digitais.
Infância BONES FREITAS (2020). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Mestrado Profissional em Informática na Educação. O uso de tecnologias móveis para auxiliar na aprendizagem de estudantes com discalculia.	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em BNCC (2017), Boll e Melo (2015) e Freire (2001), procurou discutir como o uso pedagógico de um recurso tecnológico pode auxiliar na construção das habilidades relacionadas ao componente curricular de Matemática e, concluiu-se que o uso de tecnologias móveis que abordam atividades matemáticas auxilia significativamente no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com discalculia. O material educativo proposto foi o desenvolvimento do aplicativo educacional “No\$ô Dinheiro” com a finalidade de contribuir para o processo de aprendizagem da matemática utilizando-se do Sistema Monetário Brasileiro.
Cleber Bianchessi (2019). Centro Universitário Internacional - UNINTER. Mestrado profissional em Educação e Novas Tecnologias. A construção do	Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Vygotsky (1978, 1991, 1998, 2000), Rüsen (1993, 2001, 2006, 2009, 2010, 2011, 2015) e Bloch (2002), procurou discutir como os estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual na cidade de Curitiba,

<p>conhecimento histórico mediado por tecnologias digitais no ensino médio.</p>	<p>no Paraná, compreendem o processo de ensino e aprendizagem com a utilização dos dispositivos móveis e do laboratório de Informática e, concluiu que os estudantes compreendem a importância pedagógica da utilização dos recursos tecnológicos digitais para a construção do conhecimento histórico. O material educativo proposto foi a construção de um blog que visa o envolvimento dos sujeitos com a aprendizagem de forma mais comprometida, dinâmica e significativa.</p>
<p>Simone Weber Cardoso Schneider (2019), Instituto Federal Sul- Rio-Grandense Câmpus Pelotas - IFSul. Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia. O ensino de história e o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática docente.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Moran (200, 2009) e Sibila (2012), procurou discutir a utilização das TIC's no Ensino de História pelos professores da Rede Pública Municipal de Pelotas e, concluiu que os professores percebem a potencialidade das TIC's no processo de ensino e aprendizagem e utilizam os recursos tecnológicos quando possível. No entanto, sua utilização ocorre de maneira limitada tendo em vista as dificuldades encontradas.</p>
<p>Francisco Gerbson de Oliveira (2019). Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. O uso das TICs na escola de ensino médio professora Lídia Carneiro de Barros, no estado do Ceará: potencialidades e desafios.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Alonso (2008), Moran (2004), Moreira, Loureiro e Marques (2005), Couto (2014), Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017), Lucena (2016), Souza (2013), procurou discutir os fatores que levam ao baixo número de práticas pedagógicas que utilizam as TICs na escola e concluiu que um dos principais empecilhos para a utilização das TICs em sala de aula se deve ao fato da formação inicial e continuada dos docentes da escola não lhes prepararam adequadamente para lidar com estas ferramentas em práticas pedagógicas. O material educativo proposto foi um Plano de Ação Educacional que tem por objetivo incentivar e facilitar o uso das TICs como ferramentas pedagógicas.</p>

<p>Gean Athayde das Neves (2018), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARPA. Mestrado Profissional em Educação Básica, Linha de Pesquisa Cultura. Tecnologia da Informação e da Comunicação – TIC na prática pedagógica dos professores do 6º ao 9º ano de duas escolas do município de Santa Cecília/SC.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Belloni (2005), Moran, Masetto e Behrens (2009), Nunes (2009), Pretto (2009), Ramos e Faria (2011), Valentini (2010) entre outros e, buscou discutir o processo e a inserção no contexto da escola e o conhecimento específico do professor frente às mesmas e, concluiu que há a necessidade de implementar políticas públicas que auxiliem a escola na manutenção da ferramentas digitais presente nas escolas. O material educativo proposto foi uma formação continuada, criando um manual sobre o uso das tecnologias no contexto escolar, em que este apresenta em seu contexto, mecanismos, exemplos e sugestões de como usar as tecnologias educacionais em sala de aula, disponibilizando este recurso aos educadores das escolas estudadas.</p>
<p>Jonas Rafael Nikolay (2018), Centro Universitário Internacional - UNINTER. Programa de Pós- graduação em Educação e Novas Tecnologias - Mestrado Profissional em Educação. Uso de tecnologias educacionais nos anos finais do ensino fundamental: indicadores para formação de professores.</p>	<p>Pesquisa exploratória, com referencial teórico em Brito e Purificação (2006, 2008), Kenski (2012, 2013), Moran, Masetto e Behrens (2013), Bacich e Moran (2018) e Mattar (2010, 2017), procurou investigar o processo de formação continuada de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental para o uso de tecnologias e, concluiu que a formação continuada dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais é muito importante para a apropriação dessas ferramentas. O material educativo proposto foi a elaboração de um programa de formação continuada de professores.</p>
<p>Kátia Martins Soares (2018). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Mestrado Profissional em Informática na Educação. A inserção das tecnologias da informação e comunicação nos anos finais do ensino fundamental: a</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Freire (2011), Paro (2014), Vygotsky (1984), Libâneo (2015) dentre outros, procurou discutir os limites e possibilidades da inserção da informática nos anos finais do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de Canoas e, concluiu que falta formações para que se inclua as Tecnologias digitais como elementos mediadores no processo de ensino e aprendizagem. O material educativo</p>

<p>contribuição nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas da rede municipal de Canoas-RS.</p>	<p>proposto foi a construção do “O ProDidático”, um protocolo didático de formação em tecnologias da informação em comunicação para docentes.</p>
<p>Livian Cristina Vesfal (2018). Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. A utilização das TICs na educação básica: um estudo de caso na EEEMS (Minas Gerais).</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Levý (1999), Belloni (2009) e Moran (2007), procurou mapear a utilização das TICs pelos professores da Escola Estadual Eduardo Milton da Silva em suas práticas pedagógicas e identificar quais as dificuldades existentes em incorporar as tecnologias digitais nos processos de ensino aprendizagem e concluiu que a falta de infraestrutura e formação continuada são um dos problemas que entravam o uso das TICs. O material educativo proposto foi um Plano de Ação Educacional para o fortalecimento da inclusão das TICs por meio da reestruturação do Projeto Político Pedagógico.</p>
<p>Kenio Cristino Borba (2018). Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Desafios na utilização das tecnologias digitais em uma escola estadual de Divinópolis (Minas Gerais).</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Reis (2014), Levy (1999), Rojo (2013) e Freitas (2015), procurou discutir os desafios vivenciados na utilização das tecnologias digitais na Escola Estadual Dona Antônia Valadares e, concluiu que os problemas como o deficiências na formação inicial dos professores, falta de investimento em capacitações para o uso pedagógico das TIC, falhas de infraestrutura e equipamentos dificultam o uso das TICs na escola. O material educativo proposto foi a produção de um Plano de Ação Educacional que propõe medidas estruturadas, principalmente, com vistas ao aprimoramento da formação técnica e pedagógica dos professores.</p>
<p>Léa Marques Fernandes (2018). Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e</p>	<p>Pesquisa bibliográfica, com referencial teórico em Estevão e Passos (2015), Belloni (2012), Almeida e Rubim, Lück (2009), Levy, (1999) dentre outros, procurou discutir a subutilização dos recursos tecnológicos pelos professores da Escola Estadual Maria Matos Silva e, concluiu que há entraves que</p>

Avaliação da Educação Pública. O uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no ensino médio da escola Estadual Maria Matos Silva.	impossibilitam o uso das ferramentas digitais como falta de infraestrutura, falta de formação técnica e pedagógica e à dificuldade dos alunos em manusear os equipamentos. O material educativo proposto foi um o qual contém um conjunto de ações que visa contribuir com algumas esferas educacionais.
---	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Em relação às temáticas, as dissertações abordaram, principalmente, a importância das novas tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, os estudos analisados expressam uma crítica a um determinismo tecnológico, uma vez que reconhecem no professor o mediador do conteúdo. Nessa perspectiva, não se exclui as tecnologias digitais do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as mesmas fazem parte da realidade na qual a escola está inserida.

Os resultados identificados foram organizados e analisados a partir do método análise de conteúdo, considerado como:

[...] a análise de conteúdo pode ser sintetizada em manipulação das mensagens, tanto do seu conteúdo quanto da expressão desse conteúdo, para colocar em evidência indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mesma da mensagem. (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

A análise de conteúdo demanda algumas etapas: Pré-análise: processo em que se define os documentos a serem analisados; a formulação das hipóteses e dos objetivos da análise. Exploração do material ou codificação: etapa em que são extraídos os dados dos textos e agregados em unidades, permitindo dessa forma a descrição exata das características do texto analisado. Tratamento e apresentação dos resultados é a etapa em que os dados obtidos são analisados à luz do referencial teórico utilizado, podendo ser apresentados em forma de descrição textual ou, em forma de tabelas ou gráficos, seguidos posteriormente de descrições textuais.

Resultados e Discussão

Seguindo o modelo proposto por Oliveira (2008) sobre análise de conteúdo, evidenciou-se uma distribuição de três dissertações publicadas em 2022, duas em 2021, nove em 2020, quatro em 2019 e três dissertações em 2018. Em relação às temáticas, as dissertações abordaram, principalmente: a discussão sobre o conceito de tecnologia educacional, o projeto político pedagógico das escolas quanto ao uso das TICs, a disponibilidade das tecnologias nas escolas para o processo de ensino e aprendizagem e a formação dos professores para o uso dessas ferramentas digitais.

Quanto à abordagem metodológica, observou-se uma predominância de pesquisas qualitativas, com estudo de caso sendo feito em escolas de educação básica de níveis fundamental e médio. Após extração de dados como: temáticas, abordagens metodológicas, sujeitos envolvidos e referencial teórico das dissertações foi possível identificar três categorias de análises: a) formação dos professores e o uso das TICs, b) uso integrado de tecnologia e metodologias ativas.

1ª categoria: Formação dos professores e o uso das TICs

Em relação à categoria formação dos professores, as dissertações estudadas, informam que quase todos os cursos de formação de professores, apresentam ausência quanto à formação para o uso das TICs, aparecendo de forma volátil em algum componente curricular e ou na ação de algum professor formador. Dessa forma, é possível dizer que há um déficit na formação e preparação desses profissionais que na maioria das vezes, não apresentam familiaridade com a informatização.

Embora o cenário em relação a formação dos professores não seja otimista, é possível observar algumas práticas inovadoras de professores que utilizam jogos matemáticos, softwares, dentre outros que utilizam as tecnologias disponíveis nas escolas como instrumentos que ajudam e potencializam o processo de ensino.

Compreende-se, a partir do exposto, que existem várias possibilidades de se trabalhar o uso das TICs na educação. Entretanto, não adianta haver a disponibilidade dos recursos tecnológicos se não houver uma formação que prepare os professores para utilizarem essas ferramentas tecnológicas.

Nota-se também, a falta de investimento do Estado quanto a essas formações. Observa-se que grande parte das escolas analisadas nos estudos de caso das dissertações apresentam dificuldades tanto com a aquisição de recursos tecnológicos quanto para darem andamento às práticas educativas com o uso dos laboratórios de informática.

Nesse sentido, destaca-se duas problemáticas a respeito desse tema. Primeiro, refere-se a questão de falta de políticas públicas por parte do Estado voltadas para o destinação e equiparação de escolas com laboratórios de informática, TVs e internet, por exemplo. Um segundo ponto, é que, na minoria das escolas analisadas nas dissertações, existe um investimento considerável relacionado a tecnologias, com salas equipadas com televisores, laboratórios de informática e acesso à internet no ambiente escolar; entretanto, por não haver uma formação voltada ao uso dessas ferramentas, os professores pouco utilizavam esses recursos e muitas vezes eles eram deixados de lado, sem manutenção contínua e conseqüentemente se deterioraram.

[...] podemos afirmar que, após décadas de discussões acerca do uso da informatização para a educação, há um descaso com a educação, mais especificamente, com o processo de informatização das escolas públicas do nosso país, por meio de retrocesso e descontinuidade das nossas políticas públicas; durante o percurso histórico, tal processo é influenciado por forças, como o jogo de interesses. (BITTENCOURT, 2022, p. 121).

As análises das dissertações indicam que o uso das tecnologias digitais disponíveis nas escolas ainda constitui-se em um desafio, seja por falta de formação dos professores seja pela prática de um

modelo de ensino tradicional muito enraizado principalmente pelos professores mais experientes, o que interfere nas práticas com esses recursos. Diante disso, impõe-se a necessidade de incentivos formativos por parte dos gestores, bem como políticas públicas voltadas para formação que promova ações no ambiente escolar que articulem o uso das tecnologias digitais.

2ª categoria: Uso integrado de tecnologias digitais e metodologias ativas

Essa categoria discute o enfoque que as pesquisas deram no uso das tecnologias digitais e sua integração com metodologias ativas de aprendizagem. Entende-se por metodologias ativas a mudança de postura do professor em que o mesmo deixa de ser o centro das aulas e passa a ser um tutor. Segundo SEIBEL (2020) aulas de laboratório, oficinas, tarefas em grupos, visitas técnicas, desenvolvimentos de projetos dentre outros são exemplos de metodologias ativas.

Os trabalhos destacam que esse modelo de ensino, já vinha sendo aos poucos implementados nas escolas, entretanto, a pandemia da covid-19 fez com que esse processo se acelerasse. O problema está justamente nessa aceleração, uma vez que os professores entrevistados afirmam que são receptivos a essas novas metodologias, entretanto não tiveram formação adequada para lidar com essas ferramentas e tiveram que se "reinventar" por conta própria. De acordo com FREITAS (2022) as metodologias ativas foram amplamente aceitas pelos professores, entretanto muitos relataram que essa prática demandava um maior planejamento, a exemplo do Ensino Híbrido denominado Rotação por Estações.

O Ensino Híbrido foi muito citado nas pesquisas quando se falava de metodologias ativas usadas pelos professores. Nesse sentido, há de se fazer uma ressalva quanto a diferenciação entre Ensino Híbrido e EaD. No primeiro, o aluno aprende por meio do ensino on-line, mediante explicação prévia do professor, podendo ser em qualquer lugar, modo, e tempo que desejar ao mesmo tempo

que uma parte do ensino é feito através do ensino presencial, na escola. No EaD, o ensino é totalmente online e existe uma plataforma específica para se acessar o conteúdo.

Os modelos de metodologias ativas mais mencionados nos trabalhos foram o Sala de Aula Invertida, Rotação por Estações e criação de Podcast. Todos foram unânimes em ressaltar que esse modelo de ensino coloca o aluno como protagonista, dando significado para a aprendizagem e o uso das ferramentas digitais se torna essencial nesse processo uma vez que subsidia a aquisição do conhecimento através de seus instrumentos de busca e interação.

Há de se pontuar que a aplicabilidade dessas metodologias, bem como dos produtos educacionais oriundos das pesquisas tais como: guia didático digital para professores, oficinas pedagógicas sobre uso de tecnologias digitais, jogos digitais para alunos, criação de web jornais e podcasts enfrentaram desafios tanto por conta da Covid-19 - uma vez que as pesquisas foram desenvolvidas no momento de isolamento social em que as aulas eram remotas - tanto pelo fato já mencionado na primeira categoria de análise que é a falta de acesso de recursos tecnológicos seja na escola seja pelos alunos que impossibilita a adesão por exemplo do Ensino Híbrido.

Considerações finais

No presente trabalho tratou-se de analisar através do mapeamento das dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação nas universidades brasileiras entre os anos de 2018 e 2022 as possibilidades do uso das TICs no contexto da Educação Básica.

A pergunta que procurou-se responder: como se dá e quais as possibilidades da inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no contexto da Educação Básica, mais especificamente, a atuação dos professores no processo de ensino e aprendizagem? levou-nos, por meio dos procedimentos do estudo às seguintes considerações: a precariedade na distribuição de verbas para a manutenção desses espaços, falta de investimentos para uma formação de professores relacionada ao uso das

tecnologias tanto na formação inicial quanto na formação continuada e potencial de uso das TICs subsidiados por modelos teóricos metodológicos que entendem a educação como transformadora e revolucionária.

As dissertações analisadas, propõem como produtos, uma formação e/ou plano de ação voltada para os professores de como utilizar as tecnologias digitais de modo a integrar as tecnologias disponíveis nas escolas como apoio para intervenções pedagógicas e de aprendizagem. Além disso, as pesquisas deram grande destaque às metodologias ativas de ensino. Destaca-se que esse tipo de ensino aproxima mais a escola da realidade dos alunos, uma vez que grande parte deles está integrado ao mundo tecnológico e essa tecnologia pode ser usada como ferramenta potencializadora do processo de aprendizagem.

Assim, por meios das seções do trabalho cumpriu-se os objetivos do estudo na medida se construiu a principal conclusão: ainda há barreiras no caminho da apropriação destas tecnologias como a falta de capacitação dos professores uma vez que muitos utilizam as tecnologias como mediadora do ensino e não como instrumentos que auxiliam na mediação. Junto a isso, muitas escolas enfrentam a falta de recursos tecnológicos, um dos fatores determinantes no processo de apropriação tanto dos professores quanto dos alunos bem como a falta de formação tanto na graduação que não prepara adequadamente para o uso pedagógico de tecnologias digitais quanto na falta de formação continuada para auxiliar o professor no seu processo diário de ensino.

Diante disso, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, encontra-se um cenário em que se enxerga um potencial de uso das TICs no processo de aprendizagem dos alunos e na formação dos professores. Entretanto, esse uso carece de subsídios teóricos e metodológicos que reconheçam as TICs como ferramentas potencializadoras da aprendizagem e não como determinantes. Segundo (ORSO, 2021, p.27) o nosso desafio é colocar a produção, que é resultado do trabalho coletivo, em benefício do conjunto dos produtores, e transformar a ideologia da liberdade, da igualdade e

da democracia, numa realidade efetiva. O desafio é se utilizar das ferramentas tecnológicas como mediadoras do conteúdo a fim de que se possa transformar as teorias hegemônicas em contra hegemônicas.

Conclui-se destacando que é primordial a promoção de políticas públicas igualitárias, para que possibilite a aquisição por parte das escolas de equipamentos e materiais adequados e em número suficiente para atender professores e alunos. Além disso, é necessário que haja qualificação do professor tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.

Referências

BARRETO, Rosângela Barros. **As tecnologias da informação e comunicação no ensino médio integrado à educação profissional: um estudo do curso de redes de computadores em uma escola estadual de educação profissional do Ceará.** 2020. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2020. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/as-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-no-ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional-um-estudo-do-curso-de-redes-de-computadores-em-uma-escola-estadual-de-educacao-profissional-do-ceara/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BIANCHESSI, Cleber. **A construção do conhecimento histórico mediado por tecnologias digitais no ensino médio.** 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional - Uninter., Curitiba - Pr, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/446>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BORBA, Kenio Cristino. **Desafios na utilização das tecnologias digitais em uma escola estadual de Divinópolis (Minas Gerais).** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-

Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora - Mg, 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/desafios-na-utilizacao-das-tecnologias-digitais-em-uma-escola-estadual-de-divinopolis-minas-gerais/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CRUZ, Gislei dos Santos. **Experiências pedagógicas com tecnologias digitais no 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública**. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão - RS, 2020. Disponível em: [https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riiu/5258/1/Gislei dosSantosCruz2020.pdf](https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riiu/5258/1/Gislei%20dosSantosCruz2020.pdf). Acesso em: 22 jan. 2023.

DORES, Ariana Regina das. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação nas salas de atendimento educacional especializado no município de Nova Odessa-SP**. 2021. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar., Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas - SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128314>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FERNANDES, Léa Marques. **O uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem no ensino médio da escola Estadual Maria Matos Silva**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora - Mg, 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-uso-das-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem-no-ensino-medio-da-escola-estadual-maria-matos-silva/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FREITAS, Infância Bones. **O uso de tecnologias móveis para auxiliar na aprendizagem de estudantes com discalculia**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Informática na Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Sul - IFRS., Porto Alegre - RS, 2020. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/handle/123456789/400>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FREITAS, Whéber Kaizer de. **Ensino remoto/híbrido na EPT: apropriações tecnológicas e metodológicas docentes no contexto da pandemia de covid-19 e perspectivas para o pós pandemia.** 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, Vitória - Es, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2289>. Acesso em: 22 jan. 2023.

LEMES, Lianza Rossella Caldeira de Lima. **Sala de aula invertida: metodologia ativa e tecnologia digital na educação profissional e tecnológica.** 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica., Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM., Uberaba - Mg, 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uraparquetecnologico/mestrado/educacao-profissional-e-tecnologicarede-nacional/?arq=7180d772688a596a2b6ade8b172961d5>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LOPES, Tiago Cássio Monteiro. **Jornal Escolar: desenvolvendo o letramento digital na educação profissional e tecnológica por meio do ensino híbrido.** 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Profept, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória - Es, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2497>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MORAN, José. **Gestão inovadora da escola com tecnologias.** In: VIEIRA, Alexandre (org). *Gestão educacional e tecnologia.* São Paulo, Avercamp, 2003.

NEVES, Gean Athayde das. **A tecnologia da informação e da comunicação: tic na prática pedagógica dos professores do 6º ao 9º ano de duas escolas do município de santa Cecília/sc.** 2018. 104 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador - SC, 2018. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/?dissertacao=tecnologia-da-informacao-e-da-comunicacao-tic-na-pratica-pedagogica-dos-professores-do-6o-ao-9o-ano-de-duas-escolas-do-municipio-de-santa-cecilia-sc>. Acesso em: 12 jan. 2023.

NIKOLAY, Jonas Rafael. **Uso de tecnologias educacionais no anos finais do ensino fundamental**: indicadores para formação de professores. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba-PR, 2081. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8434>. Acesso em: 08 jan. 2023.

NUNES, Denize de Albuquerque. **Uso do podcast como ferramenta digital de avaliação no novo ensino médio**. 2022. 55 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (Pppge/Uft), Universidade Federal do Tocantins (Uft), Palmas - TO, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4288>. Acesso em: 09 jan. 2023.

ORSO, Paulino José *et al.* **Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar**. 2016. HISTEDBR. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev Enferm Uerj**, Rio de Janeiro, p. 569-576, nov. 2008. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

OLIVEIRA, Francisco Gerbson de. **O uso das TICs na escola de ensino médio professora Lídia Carneiro de Barros, no estado do Ceará**: potencialidades e desafios. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em

Gestão e Avaliação da Educação Pública., Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora - Mg, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-uso-das-tics-na-escola-de-ensino-medio-professora-lidia-carneiro-de-barros-no-estado-do-ceara-potencialidades-e-desafios/>. Acesso em: 08 jan. 2023.

OLIVEIRA, Izabela Ruiz de. **As competências socioemocionais e as novas tecnologias digitais favorecendo o processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental Séries finais e do ensino médio.** 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Centro Universitário Unicarioca, Rio de Janeiro - RJ, 2022. Disponível em: <https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/as-com-petencias-socioemocionais-e-as-novas-tecnologias-digitais-favorecendo-o-processo-de-aprendizagem-dos-alunos-do-ensino-fundamental-series-finais-e-do-ensino-medio/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

OLIVEIRA, Marly Borges. **O Mobile na sala de aula: uma escola aquém do tempo presente? um estudo sobre o teor de humanização/desumanização no uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino médio de uma escola pública de Frutal-mg.** 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba - Mg, 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uraparquetecnologico/mestrado/educacao-profissional-e-tecnologicarede-nacional/?arq=5441a62db75a1cad3d5e247ad31be8f>. Acesso em: 16 jan. 2023.

PASSOS, Cicero Edissandro dos. **As Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica da Escola de Ensino Médio Luiz Gonzaga de Alcântara: desafios e possibilidades.** 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/as-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-na-pratica-pedagogica-da-escola-de-ensino-medio-luiz->

gonzaga-de-alcantara-desafios-e-possibilidades/. Acesso em: 12 jan. 2023.

PENA, Leonardo Ornellas. **O uso de tecnologias digitais pelos professores da Escola Estadual Professora Heloísa Passos**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2020. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-uso-de-tecnologias-digitais-pelos-professores-da-escola-estadual-professora-heloisa-passos/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

RODRIGUES, Greyce da Silva. **Gestão pedagógica escolar apoiada no uso das tecnologias digitais: o caso de uma escola de educação infantil municipal em Gravataí/rs**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Informática na Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, Porto Alegre - RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/403>. Acesso em: 15 jan. 2023.

REINHARDT, Sara. **Tecnologias e perspectivas do ensino Pós-março de 2020: relato de experiências**. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba - Pr, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1258>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SCHNEIDER, Simone Weber Cardoso. **O ensino de história e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente**. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Dissertação de Mestrado. Pelotas-RS, 2019. Disponível em: http://biblioteca.ifsul.edu.br/pergamum/anexos_sql_hom81/00004c/00004cb2.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, Bruna Silva dos. **Tecnologias digitais na educação: uma inovação como diretriz para a cidadania**. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Informática na

Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - Rs, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/437>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SEIBEL, Míriam Klitzke. **Ensino híbrido na educação profissional e tecnológica como possibilidade didática na formação crítica do aluno**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, Vitória - Es, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/666>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, Talita Cardoso Silva e. **Tecnologias digitais na escola: ferramentas potencializadoras de aprendizagem na EJA**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós- Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas - TO, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/3693>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SOARES, Kátia Martins. **A inserção das tecnologias da informação e comunicação nos anos finais do ensino fundamental: a contribuição nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas da rede municipal de canoas-rs**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Informática na Educação., Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, Porto Alegre - RS, 2018. Cap. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/113>. Acesso em: 20 jan. 2023.

TAVARES, Vânia Ferreira. **A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública,, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2020. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/>

2021/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-V%C3%A2nia-Ferreira-Tavares.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

VESFAL, Livian Cristina. **A utilização das TICs na educação básica: um estudo de caso na EEEMS (Minas Gerais)**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública., Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora - Mg, 2018. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-utilizacao-das-tics-na-educacao-basica-um-estudo-de-caso-na-eeems-minas-gerais/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Carolina Dias

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho. Supervisora Técnica- Administrativa da Secretaria Municipal de Ourinhos.

Endereço eletrônico: carol.basq@gmail.com.

Carla Holanda da Silva

Doutora em Geografia. Professora Associada do Colegiado de Geografia (CCP/UENP)

Endereço eletrônico: carlaholanda@uenp.edu.br

Debora de Lurdes Calderan

Professora de Ensino Médio e Técnico. Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação (PPEd/UENP)

Endereço eletrônico: deboracalderan3280@gmail.com

Ederson da Paixão

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP). Docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Endereço eletrônico: ederson.qtg@gmail.com.

Elisangela Aparecida Oliveira Silvestre

Professora da sala de recursos multifuncionais da rede municipal. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação mestrado profissional em Educação Básica PPEd.

Endereço Eletrônico: elisangelasilvestre@hotmail.com.

Felipe Gustavo Consulin Rezende
Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho.
Endereço eletrônico: feliperezendesi@gmail.com

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério
Professora e doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação mestrado profissional em Educação Básica PPEd.
Endereço Eletrônico: flavia.lima@uenp.edu.br.

Flávio Massami Martins Ruckstadter
Doutor em Educação. Professor Associado do Curso de História e do Mestrado em Educação no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho.
Endereço eletrônico: flavioruckstadter@uenp.edu.br

George Francisco Santiago Martin
Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná.
Endereço eletrônico: george@uenp.edu.br

Janice Zilio Martins Pedroso
Mestranda em Educação- PPEd UENP. Professora da Etec Orlando Quagliato- Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
Endereço eletrônico: janice.pedroso@etec.sp.gov.br

João Marcelo Fernandes Ferreira
Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho. Professor na Secretária da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).
Endereço eletrônico: joao_marcelo1920@hotmail.com

Jonis Jecks Nervis

Doutorado pela Unesp de Botucatu - Energia na Agricultura. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP).

Endereço eletrônico: jonisjn@uenp.edu.br

Jorge Sobral da Silva Maia

Professor Associado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação Para a Ciência - UNESP. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Endereço eletrônico: sobralmaia@uenp.edu.br

Juliana Carolina de Andrade Krone

Pedagoga e discente do Programa de Pós-graduação em Educação Básica do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho.

Endereço eletrônico: julianakrone@gmail.com

Juliane Priscila Diniz Sachs

Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Docente/pesquisadora da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel - UENP-CLM. Docente colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica da UENP.

Endereço eletrônico:jsachs@uenp.edu.br

Karla Panichek

Formada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e Inclusiva e em Metodologia para o Ensino à Distância. Mestranda em Educação pela UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho. Técnica Pedagógica do PPE – Programa Presente na Escola / DAP – Departamento de

Acompanhamento Pedagógico, na SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Endereço eletrônico: karlapanichek@gmail.com.br

Luís Ernesto Barnabé

Doutor em História. Professor Adjunto do Curso de História e do Mestrado em Educação no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho. Endereço eletrônico: luis.ernesto@uenp.edu.br

Luiz Antonio de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do CCHE, Pedagogia, UENP, *campus* Cornélio Procópio. Endereço eletrônico: luizantonio@uenp.edu.br.

Mariane Aparecida Coco

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: mariuenpedf@gmail.com

Marisa Noda

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná *Campus* Jacarezinho.

Endereço eletrônico: mnoda@uenp.edu.br

Michele Nunes Ferreira Hotsuta

Mestranda em Educação Básica (PPed-UENP). Licenciada em Pedagogia e Administração de Empresas. Docente e Coordenadora de Curso na Educação Básica e Educação Profissional. Endereço eletrônico: michelenunes2530@hotmail.com

Natália de Oliveira Diziró

Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP), campus Jacarezinho. Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos –SP.

Endereço eletrônico: nataliadiziro@gmail.com.

Osmara Aparecida de Souza Azevedo

Mestranda em Educação - PPED UENP.

Professora no Ensino Fundamental - Anos iniciais e Pedagoga no Ensino Fundamental - Anos Finais.

Endereço eletrônico: osmara_jogg@hotmail.com

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora Adjunta do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPed/UENP).

Endereço eletrônico: patriciaoliveira@uenp.edu.br.

Rafael Vinicius Ferreira Santos

Professor de Ciências Biológicas. Discente do curso de Pós-graduação - PPed / Mestrado Profissional em Educação – UENP

Endereço eletrônico: rafaviniciusfs@gmail.com

Renata Ferreira Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Sônia Bassani Rodrigues, do município Siqueira Campos, PR.

Endereço eletrônico: renataferreirasiq@gmail.com

Roberta Ekuni

Doutora em Ciências (Psicobiologia). Professora Adjunta no Departamento de Psicologia Social e Institucional na Universidade Estadual de Londrina. Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho.

Endereço eletrônico: robertaekuni@uel.br

Sabrina da Silva Valle Meotti

Graduada em História. Mestranda em Educação. Professora do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná. Endereço eletrônico: profsabinasvmeotti@gmail.com

Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Doutora em Educação Currículo (PUC SP). Docente do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPed) da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Endereço eletrônico: siderly.almeida@uenp.edu.br.

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Doutora em Educação. Professora Associada do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* Jacarezinho. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica (PPed).

Endereço eletrônico: vanessaruckstadter@uenp.edu.br.

Vânia Antunes Domingues da Costa

Especialista em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho.

Endereço eletrônico: vadocos@gmail.com.

Viviane Leite Mateus Martins Romera
Licenciada em Pedagogia, Artes Visuais e Letras, Mestranda no
Mestrado Profissional em Educação em Educação Básica pelo PPEd
– UENP *campus* Jacarezinho Paraná. Professora da Educação
Básica, anos iniciais em rede pública municipal.
Endereço eletrônico: vivilromera@gmail.com

Esta coletânea foi organizada a partir do entusiasmo frente aos trabalhos desenvolvidos colaborativamente por pesquisadores docentes e discentes ao longo de um semestre de reflexões nas pesquisas desenvolvidas e disciplinas ofertadas no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Os capítulos deste livro são um espelho destas reflexões traduzidas em relatos de experiências, histórias de vida e pesquisas que se voltam para as teorias pedagógicas em sua articulação com as práticas docentes na Educação Básica.

Os organizadores

