

ISSN 1984-5499

Instrumento

revista de estudo e pesquisa em educação



v. 24, n. 3
set./dez. 2022

Luís Carlos Cantarino

Editoras-chefe

Profa. Dra. Andreia de Souza Ribeiro Rodrigues, Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil

Ms. Ana Carolina de Souza Caetano Oliveira, Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil

Editores Adjuntos

Prof. Dr. Felipe Bastos, Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil

Profa. Dra. Laura Assis, Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil

Prof. Dr. Leonardo Docena Pina, Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil

Equipe Técnica

Ms. Ana Carolina de Souza Caetano Oliveira, Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil

Imagem de capa: Lucas Gabriel Cantarino, estudante do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Desenho criado para a Semana de Ciências Humanas.

Diretores do Colégio de Aplicação João XXIII

Prof. Dr. Elói Teixeira César

Profa. Ms. Giselle Moraes Moreira

Conselho Editorial

Nacional

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto – URGs
Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito – UFPEL
Profa. Dra. Ana Canen – UFRJ
Prof. Dr. André Silva Martins – UFJF
Profa. Dra. Constantina Xavier Filha – UFMS
Profa. Dra. Eneida Shiroma – UFSC
Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto – UERJ
Profa. Dra. Janete M. Lins Azevedo – UFPE
Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa – UNIRIO
Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUCRS
Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso – UFMG
Profa. Dra. Maria Eulina Carvalho – UFPB
Profa. Dra. Maria Lídia Lichtscheidl Maretti – UNESP
Profa. Dra. Maria Margarida Machado – UFG
Profa. Dra. Menga Lüdke – PUCRJ
Profa. Dra. Raquel Goulart Barreto – UERJ
Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza – UNESP
Profa. Dra. Tânia Cabral – PUCRS

Internacional

Profa. Dra. Ana Maria Costa e Silva –
Universidade do Minho, Braga, Portugal
Prof. Dr. Fernando Hernández –
Universidade de Barcelona
Profa. Dra. Isabel Alarcão – Universidade de
Aveiro, Portugal
Prof. Dr. José Contreras Domingo –
Universidade de Barcelona
Prof. Dr. Joan Pagès Blanch – Universidade
Autônoma de Barcelona
Prof. Dr. Ricardo Santos – State University of
New York at Nassau College

Pareceristas *ad hoc*

v. 24 (n. 1, n. 2, n. 3)

Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
Adriana dos Santos Pereira (SEE/CE)
Adriana Richit (UFFS)
Alvanize ValenteFernandes Ferenc (UFV)
Amarildo Melchiades Silva (UFJF)
Ana Carolina Costa Resende (UFJF)
Anderson Ferrari (UFJF)
Ayra Iovisi (UFJF)
Breyner Ricardo Oliveira (UFOP)
Bruno Muniz de Figueiredo Costa (CAp. João XXIII/UFJF)
Camila Azevedo Souza
Catarina de Almeida Santos (UNB)
Ciro de Sousa Vale (IF/SUDESTE-JF)
Dagmar de Mello e Silva (UFF)
Daniel Marcondes Gohn (UFSCar)
Daniela Motta de Oliveira (CAp. João XXIII/UFJF)
Denise Theves (UFRGS)
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria (CAp. João XXIII/UFJF)
Elita Betânia de Andrade Martins (UFJF)
Fernanda Bassoli Rosa (CAp. João XXIII/UFJF)
Fernanda Jardim Maia (UNESP)
Filipe Gracioli (IPHAN)
Giovani Cammarota (UFJF)
Graziany Penna Dias (IF/SUDESTE- JF)
Hajime Takeuchi Nozaki (UFJF)
Hênio Delfino (IFB)
Janaína Garcia Sanches (CAp. João XXIII/UFJF)
Jane do Carmo Machado (Universidade de Aveiro-Portugal)
Joelson Alves Onofre (UESC)
Karla Ferraz dos Anjos (UNIME/BA)
Leonardo Ostwald Vilardi (CAEd/UFJF)

Luciana Marta Del Ben (UFRGS)

Luciana Martins Teixeira Lindner (UNIPAMPA)

Luiz Miguel Pereira (UFF)

Luiz Sanches Neto (UFCE)

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho (SEE/PE)

Márcio Pedroso Juliani (UPF)

Marger da Conceição Ventura (UFOP)

Miriane Zanetti Giordan (UNESP/Rio Claro)

Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro (CAp. João XXIII/UFJF)

Pedro Henrique Nobre (CAp. João XXIII/UFJF)

Rachel Pulcino (PUC-RJ)

Ricardo Normanha (IFET/SP-Pirituba)

Rita de Cássia de Barros de Freitas Araújo (CAp. João XXIII/UFJF)

Rízia Eduarda Andrade (CREAS/Areia Branca/RN)

Ronaldo Figueiredo Venas (UFBA)

Rosália Duarte (PUC-RJ)

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (UNTLUFRB)

Sandy Lima Costa (UFCE)

Sophia Paiva (UFMT)

Telma Reinaldo (UFMA)

Wenderson Silva Oliveira (UFRR)

Sumário

Artigos

1- Percepção das metodologias utilizadas no ensino de ciências em duas escolas do município de Boa Hora, Piauí, Brasil

Perception of the methodologies used in science teaching in two schools in the city of Boa Hora, Piauí, Brazil

Percepción de las metodologías utilizadas en la enseñanza de las ciencias en dos escuelas de la ciudad de Boa Hora, Piauí, Brasil

Leonardo Soares | *Henrique Oliveira*

2- O ensino remoto paranaense: uma análise da organização curricular de Ciências

Remote teaching in Paraná: a analysis of the Science curriculum organization

Enseñanza remota en Paraná: un análisis de la organización del currículo de Ciências

Jessica Silva dos Santos | *Erika Dayane Cock Batista* | *José Nunes dos Santos*

3- As múltiplas jornadas de mulheres universitárias: uma análise a partir das implicações da educação feminina

The multiple journeys of university women: an analysis from the implications of female education

Los múltiples trayectos de las mujeres universitarias: un análisis desde las implicaciones de la educación femenina

Júlia Cunha Barboza | *Josiane Peres Gonçalves*

4- Personificação feminina das nomeações nas escolas municipais de Caruaru-PE

Female personification of the municipal schools of Caruaru-PE

Personificación femenina de citas en escuelas municipales de Caruaru-PE

Esther Mendes | *Ana Paula Figueirôa* | *Eddir Gabriel José da Silva*
Roberta de Granville Barboza

5- Troca de saberes indígenas, quilombolas e caiçaras com o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF: experiência presencial e virtual de um projeto coletivo de trabalho nos 3os anos do Ensino Médio

Exchange of indigenous, quilombola and caiçara knowledge with Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF: classroom and virtual experience of a collective work project in the 3rd years of high school

Intercambio de saberes indígenas, quilombolas y caiçaras con el Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF: experiencia presencial y virtual de un proyecto colectivo de trabajo en los

3os años de la Enseñanza Media

Cátia Pereira Duarte | *Lílian Gil* | *Paula da Silva Pires* | *Laura de Melo Soares*

6- A função estratégica do professor nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990

The strategic role of the teacher in Brazilian educational policies from the 1990s

El papel estratégico del docente en las políticas educativas brasileñas desde los años noventa

Letícia Pereira

7- Quinze anos de estudo e análises sobre a avaliação escolar

Fifteen years of studies and analysis on school evaluation

Quince años de estudios y análisis sobre evaluación escolar

Filippe Rocha Dutra

8- Sequência didática na educação infantil para auxiliar o desenvolvimento do senso numérico

Didactic sequence in early childhood education to assist the development of numerical sense

Secuencia didáctica en educación infantil para ayudar al desarrollo del sentido numérico

Antônio Felipe Pereira da Silva | *Andrea Carla Machado* | *Karina Kelly Borges*

9- Jogos de empresas, aprendizagem vivencial, teoria do fluxo e aprendizagem baseada em problemas: o aluno como protagonista

Business games, Experiential Learning, Flow Theory and Problem-Based Learning: the student as protagonist.

Juegos de empresa, Aprendizaje Experiencial, Teoría de Flujo y Aprendizaje Basado en Problemas: el alumno como protagonista.

Paulo Henrique Pinho de Oliveira | *Daniel Guilherme Gomes Sasaki*

Relatos

10- Educação financeira autônoma para o ensino médio

Autonomous financial education for high school

Educación financiera autónoma para la escuela secundaria

Aline de Moraes | *Luiz Henrique Ferraz Pereira*

11- Ciência Forense no ensino de Biologia: um projeto da Residência Pedagógica com estudantes do ensino médio

Forensic Science in Biology teaching: a Pedagogical Residency's project with high school students

Ciencia Forense en la enseñanza de Biología: un proyecto de la Residencia Pedagógica con estudiantes de la escuela secundaria

André Felipe Moreira Reis | Alexandra Câmara Paz Lindoso | Érica Brito Oliveira | Mariana Guelero do Valle

12-A monitoria como ferramenta para a aproximação dos discentes à docência: um relato de experiência

Monitoring as a tool to bring students closer to teaching: an experience report

El seguimiento como herramienta para acercar a los alumnos a la docencia: un relato de experiencia

Kananda Pimenta | Labelle Dourado | Claudilson Souza dos Santos

13- Estágio docente em um ambiente híbrido: um relato de experiência no curso de Comércio Exterior

Teaching internship in a hybrid environment: an experience report in the Foreign Trade course

Práctica docente en un entorno híbrido: un relato de experiencia en la carrera de Comercio Exterior

Marcio Pedroso Juliani



Percepção das metodologias utilizadas no ensino de ciências em duas escolas do município de Boa Hora, Piauí, Brasil

Perception of the methodologies used in science teaching in two schools in the city of Boa Hora, Piauí, Brazil

Percepción de las metodologías utilizadas en la enseñanza de las ciencias en dos escuelas de la ciudad de Boa Hora, Piauí, Brasil

Leonardo Soares¹

Professor da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Coelho Neto/ MA, Brasil

Henrique Oliveira²

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Conservação da Natureza, Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG, Brasil

Recebido em: 26/10/2021

Aceito em: 26/10/2022

Resumo

O ensino de Ciências vem sofrendo mudanças com o surgimento de recursos audiovisuais que auxiliam o trabalho do professor. Os objetivos deste trabalho foram conhecer o perfil dos professores e as dificuldades enfrentadas frente os desafios da profissão docente e identificar as diferentes metodologias utilizadas em sala de aula. A pesquisa teve como público-alvo, professores do ensino fundamental de duas escolas municipais de Boa Hora, Piauí. A intervenção foi realizada entre agosto e setembro de 2019. Foi aplicado um questionário estruturado. De acordo com as respostas obtidas, a metodologia mais utilizada foi a aula expositiva. Todos os professores responderam que gostariam de utilizar tecnologias, porém a maioria alegou falta de recursos e de tempo. O livro didático é o recurso mais adotado pelos professores e a prova escrita é o método de avaliação mais utilizado. Vale ressaltar a importância da formação continuada para os professores do ensino básico, além de um maior engajamento de professores e da gestão da escola no tocante ao planejamento escolar.

Palavras-chave: Educação. Ensino-aprendizagem. Metodologias de ensino.

Abstract

Science teaching has been undergoing changes with the emergence of audiovisual resources that help the teacher's work. The objective of this work was to know the profile of teachers and the difficulties faced by the challenges of the teaching profession and to identify the different methodologies used in the classroom. The research had as target audience, elementary school teachers from two municipal schools in Boa Hora, Piauí. The intervention was carried out between August and September 2019. A structured questionnaire was applied. According to the answers obtained, the most used methodology was the lecture. All teachers responded that

¹ leonardomss65@hotmail.com

² henrique.bio22@gmail.com

they would like to use technologies, but most claimed lack of resources and time. The textbook is the resource most adopted by teachers and the written test is the most used assessment method. It is worth emphasizing the importance of continuing education for primary school teachers, in addition to greater engagement of teachers and school management with regard to school planning.

Keywords: Education. Teaching-learning. Teaching methodologies.

Resumen

La enseñanza de las ciencias ha ido sufriendo cambios con la aparición de recursos audiovisuales que ayudan al trabajo del docente. El objetivo de este trabajo fue conocer el perfil de los docentes y las dificultades que enfrentan los desafíos de la profesión docente e identificar las diferentes metodologías utilizadas en el aula. La investigación tuvo como público objetivo, profesores de primaria de dos escuelas municipales de Boa Hora, Piauí. La intervención se realizó entre agosto y septiembre de 2019. Se aplicó un cuestionario estructurado. Según las respuestas obtenidas, la metodología más utilizada fue la charla. Todos los maestros respondieron que les gustaría usar tecnologías, pero la mayoría afirmó falta de recursos y tiempo. El libro de texto es el recurso más adoptado por los profesores y la prueba escrita es el método de evaluación más utilizado. Vale la pena enfatizar la importancia de la educación continua para los maestros de escuela primaria, además de una mayor participación de los maestros y la administración escolar con respecto a la planificación escolar.

Palabras clave: Educación. Enseñanza-aprendizaje. Metodologías de enseñanza.

Introdução

O ensino de ciências, atualmente, vem sofrendo mudanças, principalmente com o surgimento de tecnologias educacionais que auxiliam os professores em sala de aula. O professor deixou de ser o centro das atenções e passou a adotar diferentes formas de se comunicar, de pensar, ensinar/aprender, passando a ser protagonista juntamente com os alunos na formação de sujeitos ativos e socialmente participativos (MAGALHÃES; GELLER, 2009). Despertando assim o envolvimento do educando na associação dos conteúdos que aprendem na escola e o seu dia a dia. Além disso, fazendo com que esses educandos possam ser capazes de fazer relações entre os conteúdos e o cotidiano, ou seja, capazes de contextualizar. Dessa forma, a inserção das tecnologias da informação em sala de aula deve ser acompanhada por uma metodologia adequada às necessidades dos alunos.

Acerca do protagonismo na educação, (LOPES; RIBEIRO, 2018) destacam que as salas de aulas vêm sofrendo mudanças para que se tornem ambientes mais modernos de ensino; onde estas tornaram-se conectadas com o mundo exterior e com recursos que fizeram o aluno deixar de ser apenas um expectador, mas também protagonista do seu próprio aprendizado. É sabido que quando os alunos participam de forma ativa do processo de ensino eles aprendem mais, pois passam a aprender construindo conhecimento e/ou ensinando os colegas.

De acordo com Oliveira e Soares (2021), muito se fala sobre a importância das aulas de Ciências,

bem como o fato de que o professor não deve apenas adotar uma metodologia de ensino tradicional, possibilitando com que dessa forma seus alunos estejam inseridos em aulas mais dinâmicas. Porém, isso ainda é uma das grandes deficiências no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Ciências Naturais, pois na maioria das vezes as aulas ainda permanecem apenas sendo tradicionais. Portanto, é importante o uso de novas metodologias que possibilitem aos estudantes fazer a associação desses conteúdos com o seu cotidiano (SANTOS *et al.*, 2015).

Para (MERÇON, 2003), a utilização de diferentes metodologias de ensino como experimentos, jogos e aulas práticas apresentam bom potencial em proporcionar motivação aos alunos. Além disso, o autor destacou que atividades assim com a inserção de metodologias diferenciadas favorecem a construção do conhecimento, estimulando o caráter investigativo e a contextualização com o dia a dia por parte dos alunos, de modo que eles não apenas assistam as aulas, mas que eles também possam participar de forma mais ativa destas.

Neste sentido, Brasil relata:

Já são bem divulgadas as críticas ao ensino de ciências centrado na memorização dos conteúdos, ao ensino enciclopédico e fora de contexto social, cultural ou ambiental, que resulta em uma aprendizagem momentânea, 'para a prova', que não se sustenta a médio ou longos prazos. Por outro lado, é sabido que aulas interessantes de ciência envolvem coisas bem diferentes, como, por exemplo, ler texto científico, experimentar e observar, fazer resumo, esquematizar ideias, ler matéria jornalística, valorizar, (...), dessa forma o conhecimento científico, que também é construção humana, pode auxiliar os alunos a compreenderem sua realidade global ou regional (BRASIL, 1997, p. 58).

A atuação do educador tem sofrido mudanças no século XXI e, novas maneiras de conduzir as aulas no ensino de ciências para garantir uma aproximação do estudo com a realidade do educando, são necessárias, e o método científico é apontado como o mais importante para se aprender conceitos. Um procedimento testado, aprovado e confiável para se chegar ao conhecimento científico consiste em reunir fatos através de observação e experimentação e, logo após, aplicando leis e teorias a estes fatos por meio de processos lógicos (MOREIRA; OSTERMANN, 1993).

Acerca da experimentação, Zechim (2008) aborda que as atividades experimentais podem trazer uma associação entre teoria e prática, fazendo assim com que se reduza o aprendido em sala de aula com o reproduzido no cotidiano, principalmente quando se trata do ensino de ciências naturais, que é uma disciplina que se abordada apenas por meio de aula expositiva, pode dar a sensação para o aluno de que ele deve apenas memorizar conceitos.

Para se obter conhecimento, são necessárias técnicas e procedimentos adequados, são as

chamadas metodologias de ensino.

A metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, esse conjunto de métodos são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento (NÉRICE, 1987, p. 284).

De acordo com Tardif (2002), saberes docentes são adquiridos e construídos progressivamente ao longo do tempo, através de práticas, não sendo, um conjunto de conteúdo definido e imutável. Tendo em vista as várias metodologias utilizadas nas escolas atualmente, este trabalho é importante para mostrar os métodos mais utilizados na condução das aulas, evidenciando as explicações dos professores em relação à utilização mais frequente de uma ou outra metodologia. Desta forma, (MOREIRA, 2012, p. 02) “relata que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos/adquiridos, e que essa interação é não literal e não arbitrária”.

Por outro lado, muitos professores apresentam dificuldade em propor essa aprendizagem significativa em sala de aula, de modo que muitas vezes o aluno se depara com determinado conteúdo sem saber qual a aplicabilidade deste no seu cotidiano (OLIVEIRA; SOARES, 2021). Nesse processo, os novos conhecimentos devem adquirir significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Com relação à prática pedagógica, por mais que o processo de ensino aprendizagem sofra transformações com a utilização crescente de novas metodologias e tecnologias, o professor, através do seu conhecimento e postura frente a sociedade, é quem realmente aplica a utilização desse aparato tecnológico e científico. Dessa forma, redimensiona o seu papel, deixando de ser o transmissor de conhecimento para ser o estimulador. O professor se transforma agora em um motivador da curiosidade do aluno por conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante (MORAN, 2009).

Atualmente o que se espera é que os professores tenham uma prática pedagógica baseada em um processo constante de reflexão que os levem a buscar resultados inovadores na educação. Desse modo, a prática educadora deve “contribuir de maneira efetiva para a instrumentalização, sensibilização, preparação técnica e política do aluno, capacitando-o a uma postura crítica, que implica saber dialogar, escutar, e transmitir conhecimentos” (SILVA; MAGALHÃES, 2011, p. 13).

O objetivo deste trabalho foi conhecer o perfil dos professores diante das dificuldades

enfrentadas frente os desafios da profissão docente, identificar as diferentes metodologias utilizadas no ensino de ciências, dentro e fora da sala de aula, e quais as formas de avaliações aplicadas pelos professores. A pesquisa teve como público-alvo, professores do ensino fundamental II em duas escolas municipais na cidade de Boa Hora, Piauí, Brasil.

Metodologia

Através dessa pesquisa, procurou-se identificar um conjunto de metodologias utilizadas pelos professores das duas escolas, sendo possível determinar qual a mais utilizada, a mais almejada, apontar, dentre as metodologias utilizadas pelos professores, qual a mais eficaz ou qual a menos eficaz no processo ensino-aprendizagem nas escolas pesquisadas. Além disso, procurou-se entender quais as formas de avaliação utilizadas pelos professores.

Em um primeiro momento foi realizada uma visita à coordenação das escolas acima citadas para a apresentação do projeto e discutir as possibilidades de aplicar a intervenção com os professores regularmente lotado nessas escolas. A intervenção foi realizada em duas escolas, sendo uma da zona rural e outra da zona urbana do município de Boa Hora, Piauí, entre os meses de agosto e setembro de 2019.

Foi aplicado um questionário fechado (Apêndice 1) com a finalidade de conhecer o perfil dos professores, suas dificuldades frente os desafios da profissão docente, identificar as diferentes metodologias utilizadas no ensino de ciências, dentro e fora da sala de aula, e os desafios da formação continuada. De acordo com (GIL, 1999, p. 128),

O questionário de pesquisa tem o objetivo de levantar o conhecimento de opiniões, crenças, interesses, expectativas ou situações vivenciadas. O autor destaca ainda que o questionário "a) implica menores gastos com pessoal, posto que ele não exige o treinamento dos pesquisadores; b) garante o anonimato das respostas; e c) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado" (GIL, 1999, p. 128).

A Escola Municipal Zezinho Dondon, está situada na localidade Seriema, zona rural do município, funciona nos turnos matutino, vespertino com turmas de Ensino Fundamental I e II com um total de 140 alunos e 20 funcionários. Sendo 01 diretor, 01 coordenador pedagógico, um secretário, quatro auxiliares de serviços gerais e 13 professores. A escola é constituída por 04 salas de aula, 02 banheiros, 01 cantina, 01 diretoria, 01 pátio e 01 quadra poliesportiva.

Já Escola Municipal Cecília Coelho de Resende, está situada na zona urbana, na Rua Projetada

S/N, Centro. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno com turmas de Ensino Fundamental I e II, com um total de 180 alunos e 16 funcionários, sendo 01 diretor, 01 coordenador pedagógico, 02 secretários, 02 vigias, 04 auxiliares de serviços gerais e 10 professores. Atualmente, a escola tem 06 salas de aula, 03 banheiros, 01 cantina, 01 diretoria, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 pátio e 01 quadra poliesportiva.

Este trabalho utilizou a pesquisa de campo onde os campos de pesquisa foram as escolas supramencionadas. Cardoso e Penin (2009) abordam que as pesquisas de campo criam suas próprias fontes de dados para resultados, não recorrendo apenas àquelas já criadas por terceiros e publicadas, como artigos e capítulos de livro. Dessa forma, faz-se necessário, então, elaborar uma quantidade significativa de tipos de fonte de dados para que o pesquisador de campo possa criar os dados amparado em fontes de naturezas distintas. Após a coleta dos dados foi feita uma análise gráfica dos resultados de forma a mostrar os resultados obtidos. Ainda com base nas respostas do questionário foi possível inferir se estas metodologias ocorrem por vontade do professor ou apenas por falta de opção de utilização de um recurso ou metodologia diferente.

Resultados e discussão

De acordo com as respostas dos professores sobre a metodologia mais utilizada, 67% dos professores pesquisados, responderam que utilizam predominantemente aula expositiva e 33% responderam utilizar predominantemente aula teórica (Gráfico 1). Esses resultados mostram que apesar da gama de metodologias disponíveis atualmente, os professores das escolas pesquisadas ainda utilizam como metodologias predominantes aulas expositivas e/ou aulas teóricas. Quanto à temática da questão, (BENDER; COSTA, 2018) obtiveram os seguintes resultados: 100% dos professores pesquisados utilizam predominantemente aulas expositivas e com o uso do livro didático.

De acordo com (ESCOLANO *et al.*, 2018, p. 03):

Apesar dos avanços e das tecnologias no campo da educação, percebe-se que o Ensino de Ciências está restrito às aulas expositivas com pouca participação dos alunos. A utilização de outras modalidades didáticas para o Ensino de Ciências, quando ocorre, é feita por iniciativa dos professores por meio de um enorme esforço pessoal.

Inerente às justificativas dadas pelos professores para a utilização desses métodos de ensino, 67% dos professores responderam que é por falta de recurso para planejar outra metodologia e 33% responderam que utilizam este tipo de metodologia por estarem de preferência da escola (Gráfico

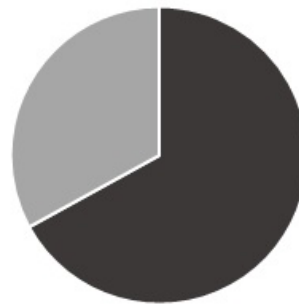
2). Segundo Moreira, (2006) “Não há por que criticar o “método expositivo”, que pode ser ineficiente se mau empregado, mas pode ser mais eficiente que qualquer outro método ou abordagem instrucional, no que se refere à aquisição de conteúdo cognitivo”.

Para Madeira (2015)

A aula expositiva não deve ser vista como ineficaz, porém existem situações em que esta metodologia de ensino ganha mais eficácia, como por exemplo: não a desgastar, lançando mão de outras estratégias de ensino entremeadas ou então aperfeiçoá-la, aplicando o ensino dialógico, dando aulas mais leves, menos rígidas, com descrições de casos, passagens e exemplos introduzidos em conexão com o assunto central. Evita-se dessa maneira que a aula habitual seja a única opção do professor. É na diversidade que se aprende melhor. Outra ideia é não a substituir, mas associá-la a novas estratégias, variando assim as formas de comunicação com o aluno e diminuindo o tempo da aula para 15 ou 20 minutos de exposição contínua” (MADEIRA, 2015, p. 36).

Em relação a pergunta sobre qual a metodologia os professores gostariam de utilizar com maior

01. Dentre as metodologias de ensino citadas abaixo, qual delas você mais utiliza? Em caso de outra cite-a.

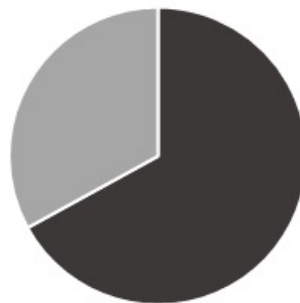


■ Aula expositiva ■ Aula teórica

frequência, 100% dos professores responderam que gostariam de fazer uso de tecnologias. Porém, a maioria dos professores, 67% dos entrevistados, alegam que não fazem uso de tecnologias como ferramenta didática por faltam recursos para planejá-las e 33% alegaram falta de tempo para planejá-las. “Em algumas situações os professores têm o conhecimento das metodologias, mas sentem dificuldade de aplicá-las em sala de aula, pois precisa-se de tempo para o planejamento e avaliar quais seriam mais eficazes ao processo de ensino e aprendizagem (BENDER; COSTA, 2018). Não é de hoje que o cotidiano do trabalho docente é bastante complexo, à medida que este profissional trabalha em várias escolas ministrando aula para várias turmas, conseqüentemente, sobra pouco ou quase nenhum tempo para o preparo das aulas e, assim, estas acabam muitas vezes por serem mais tradicionais, sem muito uso de metodologias diferenciadas e tecnologias educacionais (FUSARI, 1988).

No tocante a questão que trata sobre qual metodologia é mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem, 67% dos professores responderam que o uso de tecnologias seria a metodologia mais eficaz e 33% responderam que as aulas práticas são mais eficazes. Segundo (LOPES; RODRIGUES, 2018),

02. De acordo com a resposta da questão anterior, que justificativa você daria para a utilização desta metodologia de ensino?



■ Falta de recurso para planejar ■ A escola tem preferência

em uma pesquisa realizada com dois professores de ciências de uma escola pública de Monte Carmelo/MG, relataram que:

Os jogos foram citados por ambos os professores. O professor P2 acrescentou outras metodologias, mas que, assim como os jogos têm em comum o fato de promover grande interação entre os alunos, entre os alunos e o professor e, principalmente, entre os alunos e o objeto de ensino.

Em relação a metodologia em que são menos eficientes no processo ensino aprendido, 34% dos professores responderam que os trabalhos individuais é a metodologia menos eficaz e 33% responderam que seminário e outros 33% dos professores responderam que trabalho em grupo são menos eficientes no processo de ensino aprendizagem.

Entre os professores que participaram da pesquisa, houve uma predominância em relação aos recursos utilizados, ao qual o livro didático ainda é uma das ferramentas com maior utilidade, 100% dos entrevistados ainda utilizam o livro didático como a principal ferramenta nesse processo. Esses resultados corroboram com (PLIESSNIG; KOVALICZN, 2008), onde os professores apontaram que os recursos mais utilizados para o desenvolvimento da metodologia, ainda são o quadro de giz e o livro didático, enquanto vídeos, revistas e jornais são usados, muito raramente.

A falta de conhecimentos teóricos que levem a uma prática pedagógica diferenciada (talvez influenciadas por uma formação inicial e continuada deficientes) impossibilitam o professor de desenvolver metodologias alternativas apropriadas ao tempo disponível, e conseqüentemente, leva ao desinteresse e falta de participação dos alunos (PLIESSNIG; KOVALICZN, 2008, p. 08).

Nas escolas, o Livro Didático ainda tem sido um fator determinante, de como o ensino de Ciências é organizado e trabalhado sendo, portanto, o articulador de muitos currículos (MATTOS *et al.*, 2019). Diante desse contexto, (SELLES; FERREIRA, 2004) apontam que o professor, acaba adotando o próprio esquema ou projeto pedagógico do livro como currículo e prática em sua docência em Ciências. De acordo com (SILVA *et al.*, 2012), o docente deve incrementar ao máximo a aplicação dos recursos didáticos, levando em consideração a adequação em cada momento ou em cada fase do processo de ensino aprendizagem.

Ainda de acordo com esses autores, para que a aprendizagem tenha significado de fato, não se pode deixar de considerar a diversidade de alunos no nível de aprendizado. Além disso, é necessário que o docente conheça seus alunos, de maneira que, ao planejar sua aula, ele possa escolher os recursos e propostas mais coerentes para aquele determinado perfil de aluno ou turma. Assim, é importante que o professor adote metodologias que favoreça a maior interação do aluno com as aulas

de Ciências (MAYER *et al.*, 2013).

Quando esses professores foram questionados sobre a disponibilidade de recurso e materiais por parte da escola para que os professores possam desenvolverem novas metodologias, quando se dispõem a fazer. Os resultados foram os seguintes: 67% responderam que a escola dispõe, mas de forma insuficiente e, 33% responderam que a escola não dispõe de recursos nem de materiais. Assim (PLIESSNIG; KOVALICZN, 2008, p. 07) ressaltam que:

A diversificação de poucos recursos de ensino apresentados como resultado nessa pesquisa, refletem talvez a precariedade que muitas escolas ainda enfrentam em relação à infraestrutura e disponibilidade desses recursos, muitos deles de fácil utilização em sala de aula (PLIESSNIG; KOVALICZN, 2008, p. 07).

Como forma de avaliação do desempenho dos alunos, 67% dos professores responderam que usam apenas prova escrita e 33% responderam que usam trabalho individual. Para Oliveira e Zanatta, (2014) avaliação é um processo de extrema importância no cotidiano escolar, podendo contribuir significativamente para a aprendizagem do aluno e para, sempre que necessário, a reorganização do trabalho docente. No entanto, muitas vezes é executada de forma mecânica e classificatória, com o objetivo de o aluno reproduzir as informações, sem necessariamente compreender o que é importante e o que se estabelece com relação do conteúdo com a vida cotidiana.

A avaliação da aprendizagem é um processo que necessita estar atrelada à prática metodológica dos docentes. Avaliação e metodologia são indissociáveis e necessitam estar coerentes e interligadas. Não há como pensar em avaliação de maneira isolada da metodologia, dos conteúdos ou dos objetivos de ensino. É a relação existente entre esses elementos que sustenta o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula (RAMPAZZO, 2011). Um ensino reflexivo e questionador, que problematize e proponha desafios, pressupõe uma avaliação coerente com a maneira de se realizar. O ato avaliativo envolve os tipos de atividades e maneiras de se articular, ou seja, sequências didáticas (ZABALA, 1998). Desse modo, não se pode pensar que avaliação tem apenas aspecto classificatório e que deve ser realizado em forma de prova escrita.

De forma geral as escolas vêm utilizando as avaliações como forma de recursos para classificar os educandos, selecionando-os e os tratando de maneira diferenciada, preocupando-se com os princípios burgueses da individualidade e da competitividade: De acordo com Gadotti (2000, p. 52) “a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematizadora, questionamento, reflexão sobre a ação”. Educar, fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que

vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente.

Considerações finais

Pelos dados obtidos por meio das respostas dos professores no questionário aplicado, foi possível verificar que em ambas as escolas, há uma predominância no uso de aulas expositivas como metodologia de ensino, tendo como justificativa para o uso desta, a falta de recursos para planejar outra metodologia. Ficou evidente também, que o uso de tecnologia é o tipo mais almejado pelos professores para desenvolver as suas aulas, mas, a falta de tempo e de recursos para planejar e desenvolvê-la, são os fatores que mais as impossibilita.

Para os professores das escolas pesquisadas, as metodologias que surtem um maior e um menor efeito positivo no processo ensino aprendizagem foram respectivamente o uso de tecnologia e trabalho individual. O livro didático é o recurso mais utilizado, costumam inovar com metodologias diferentes, mas, as escolas não dispõem de recursos para tal e, quando dispõem, é de forma insuficiente. A prova escrita é o método de avaliação mais utilizado.

Referências

BENDER, Danusa; COSTA, Gisele Maria Tonin da. Ensino aprendizagem de ciências: metodologias que contribuam no processo. **Revista de educação do IDEAU**, v. 13, n. 27, 2018. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/6bb76d3c96efd07a54f38ff0486797e7406_1.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**, secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, v. 35, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ep/a/JD9RgW6qjHRzSrvCF4HN5kH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2021.

ESCOLANO, Ângela Coletto Morales *et al.* Utilização de recursos didáticos facilitadores do processo ensino aprendizagem em ciências e biologia nas escolas públicas da cidade de Ilha Solteira/SP. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2010, Ponta Grossa. **Educação, Trabalho e Conhecimento: desafio dos novos tempos**, v. 1, p. 1-16, 2010. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/24396/utiliza%C3%A7%C3%A3o-de-recursos-did%C3%A1ticos-facilitadores-do-process....> Acesso em: 10 out. 2021.

FUSARI, José Cerchi. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo: SE/CENP, 1988. 15 p.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

MADEIRA, Miguel Carlos. Situações em que a aula expositiva ganha eficácia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, ARAÇATUBA/SP. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21752_10083.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

MAGALHÃES, Simone Fernanda Silva. GELLER, Marlise. Reflexões sobre a disciplina de tecnologias da informação e da comunicação em uma instituição de ensino superior no município de Floriano- PI. **Novas tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 7, n.3, dez, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13593/8848> >. Acesso em: 025 dez. 2021

MATTOS, Kéli Renata Corrêa de *et al.* Análise do conteúdo de Botânica nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 15, n. 34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7046>. Acesso em: 10 set. 2020.

MAYER, Kellen Cristina Martins *et al.* Dificuldades encontradas na disciplina de Ciências naturais por alunos do ensino fundamental de escola pública da cidade de redenção-PA. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 230-241, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/15916>. Acesso em: 05 dez. 2020.

MERÇON, Fábio. A experimentação no ensino de química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4, 2003. **Anais**. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/Arquivos/Painel/PNL016.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p.11-65.

MOREIRA, Marco Antonio.; OSTERMANN, Fernanda. **Sobre o ensino do método científico**. *In*: REUNIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN EN LA FÍSICA, 8, 1993. Trabalho apresentado. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/7275/14939>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultura La laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

NÉRICE, Imídio G. **Didática geral dinâmica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

PLIESSNIG, Alfredo Francisco.; KOVALICZN, Rosilda Aparecida. **O uso de metodologias alternativas como forma de superação da abordagem pedagógica tradicional na disciplina de Biologia**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação de Paraná: Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE - PR), 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1-4.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; JESUS, Adriana Regina de. **Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem.** Produção Didático-Pedagógica apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional. Londrina: NRE, 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_pdp_sandra_regina_dos_reis.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

OLIVEIRA, Valdicéia Ortiz de; ZANATTA, Augusto S. **Conceitos e práticas de avaliação no ensino de ciências.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uen_p_cien_artigo_valdiceia_ortiz_de_oliveira.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

OLIVEIRA, Henrique José de; SOARES, Leonardo Moura dos Santos. Utilizando a experimentação para trabalhar os estados físicos e a transformação da matéria: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [S. l.], v. 10, n. 01, 2021. DOI: 10.36524/dect.v10i01.1396. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1396>. Acesso em: 10 out. 2021.

LOPES, Elaine Maria; RODRIGUES, Fernanda Fernandes dos Santos *et al.* Metodologias utilizadas para o ensino de ciências em uma escola pública de Monte Carmelo. **Revista GETEC**, v. 7, n. 16, 2018. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/getec/article/view/1336/929>. Acesso em: 22 jul. 2019.

LOPES, Livia Mara Menezes; RIBEIRO, Viviane Salvador. O Estudante como protagonista da aprendizagem em ambientes inovadores de ensino. **CIET: EnPED**, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155018009004.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 101-110, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/nxtqkcdR98qmYGHJBPIJzyw/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Jucilene dos Santos; MAGALHÃES, Antonio Carlos de Bastos. O papel do professor como facilitador de aprendizagem. **Maiêutica - Curso de Ciências Biológicas**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228915233.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Maria do Amparo dos Santos *et al.* **Utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma escola pública de Teresina no Piauí.** In: CONNEPI, 7, 2012. Disponível em: <https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3849/2734>. Acesso em 22 ago. 2021.

SILVA, Ione de Cássia Soares da *et al.* As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista em debate (UFSC)**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107>. Acesso em: 10 out. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** São Paulo: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZECHIM, Maria José Cremasco. **Caderno pedagógico de atividades práticas e experimentais para uma aprendizagem significativa de conceitos físicos na ciência**. Bandeirantes: Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1874-6.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

Apêndice 1

Questionário

01. Dentre as metodologias de ensino citadas abaixo, qual delas você mais utiliza? Em caso de outra cite-a.

- () Aulas práticas
- () Aulas expositivas
- () Aulas teóricas
- () Seminários
- () Trabalho em grupo
- () Trabalho individual
- () Aula de campo
- () Uso de Tecnologias
- () Outra _____

02. De acordo com a resposta da questão anterior, que justificativa você daria para a utilização desta metodologia de ensino?

- () Falta de tempo
- () Falta de recursos
- () Mais eficaz
- () A escola tem preferência por esta metodologia
- () Outro _____

03. Qual metodologia de ensino você gostaria de usar com maior frequência?

- Aulas práticas
- Aulas expositivas
- Aulas teóricas
- Seminários
- Trabalho em grupo
- Trabalho individual
- Aula de campo
- Uso de Tecnologias
- Outra _____

04. De acordo com a resposta da questão anterior, o que mais lhe impede de utilizar essa metodologia de ensino?

- Falta de tempo para planejá-la
- Falta de recursos para planejá-la
- Acha que ela não é tão eficaz quanto a que você utiliza
- Outro _____

05. Qual metodologia de ensino você acha que seja mais eficaz processo ensino aprendizagem?

- Aulas práticas
- Aulas expositivas
- Aulas teóricas
- Seminários
- Trabalho em grupo
- Trabalho individual
- Aula de campo
- Uso de Tecnologias
- Outra _____

06. Qual metodologia de ensino você acha que seja menos eficaz no processo ensino aprendizagem?

- Aulas práticas
- Aulas expositivas
- Aulas teóricas
- Seminários
- Trabalho em grupo
- Trabalho individual
- Aula de campo
- Uso de Tecnologias
- Outra _____

7. Qual recurso didático você utiliza predominantemente para desenvolver a metodologia de ensino que você mais utiliza?

- Livro didático
- Lousa
- Data show
- Televisor
- Outros _____

8. Você costuma utilizar diferentes metodologias como forma de inovar no ensino?

- Sim, sempre
- Sim, às vezes
- Não

9. A escola dispõe de recursos e materiais para você desenvolver metodologias de ensino inovadoras quando você se propõe?

- Sim, suficientemente
- Sim, mas insuficiente
- Não dispõe de materiais e nem de recursos

10. Qual o tipo de avaliação você mais utiliza para verificar o aprendizado dos alunos?

() Prova oral

() Prova escrita

() Trabalhos individuais

() Trabalhos em grupos

() Seminários

() Outros _____



O ensino remoto paranaense: uma análise da organização curricular de Ciências

Remote teaching in Paraná: a analysis of the Science curriculum organization

Enseñanza remota en Paraná: un análisis de la organización del currículo de Ciências

Jessica Silva dos Santos¹

Pós-graduanda de mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil

Erika Dayane Cock Batista²

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, Brasil

José Nunes dos Santos³

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor de Ciências na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Maringá/PR, Brasil

Recebido em: 23/07/2021

Aceito em: 29/11/2022

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de identificar e analisar se há concordância entre os conteúdos trabalhados pela Aula Paraná e pelo professor regente de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II com a organização do Currículo da Rede Estadual Paranaense durante o ensino remoto emergencial proposto pelo estado do Paraná como medida de prevenção do novo coronavírus. Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo na qual os dados foram coletados nas plataformas *Google Classroom* e site "Aula Paraná" e analisados de acordo com o objetivo. Os dados demonstraram que durante o período observado nas aulas de Ciências, principalmente, na plataforma *Google Classroom* não foram respeitados os princípios da Lei e Diretrizes da Educação Nacional e nem às orientações do CREP. Sugere-se, portanto, que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná com auxílio dos professores, carecem buscar alternativas para a recuperação paralela dos alunos e de forma contínua a fim de respeitar os princípios apresentados, bem como as metodologias de ensino e aprendizagem durante o ERE.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Currículo Escolar. Aula Paraná.

Abstract

The present work aims to identify and analyze whether there is agreement between the contents worked by Aula Paraná and by the teacher in charge of a class of the 9th year of Elementary School II with the organization

¹ jessicagnr1@gmail.com

² erikadayanecock@gmail.com

³ nunesvi@hotmail.com

of the Curriculum of the Paraná State Network during remote teaching proposed by the state of Paraná as a measure to prevent the new coronavirus. This is a qualitative work in which data were collected on the Google Classroom platforms and the "Aula Paraná" website and analyzed according to the objective. The data showed that during the observed period of Science classes, mainly, on the Google Classroom platform, the principles of the National Education Law and Guidelines and the CREP guidelines were not respected. It is suggested, therefore, that the Department of Education of the State of Paraná with the help of teachers, need to seek alternatives for the parallel and continuous recovery of students in order to respect the principles presented, as well as the methodologies of teaching and learning during the ERE.

Keywords: Science Education. School curriculum. Aula Paraná.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo identificar y analizar si existe concordancia entre los contenidos trabajados por Aula Paraná y por el profesor a cargo de una clase del 9º grado de la Enseñanza Fundamental II con la organización de la Red Curricular del Estado de Paraná durante la enseñanza a distancia propuesta por el estado de Paraná como medida de prevención del nuevo coronavirus. Se trata de un trabajo cualitativo en el que se recolectaron datos en las plataformas Google Classroom y en el sitio web "Aula Paraná" y se analizaron de acuerdo al objetivo. Los datos mostraron que durante el período observado de clases de Ciencias, principalmente, en la plataforma Google Classroom, no se respetaron los principios de la Ley y Lineamientos de Educación Nacional y los lineamientos de la CREP. Se sugiere, por lo tanto, que la Secretaría de Educación del Estado de Paraná, con la ayuda de los profesores, busque alternativas para la recuperación paralela y continua de los estudiantes a fin de respetar los principios presentados, así como las metodologías de enseñanza y aprendizaje durante la ERE.

Palabras clave: Enseñanza de la Ciencia. Currículum Escolar. Aula Paraná.

Introdução

Vivenciando uma conjuntura pandêmica pelo SARS-CoV-2 (coronavírus) que provocou uma transformação de rotina no dia a dia das pessoas, para fugir da disseminação do vírus na população, foi requerido modificações nos hábitos sociais, profissionais e educacionais. A circunstância de pandemia foi assumida no início de março de 2020, por meio do surto global de transmissão da doença – a Covid-19 uma doença causada pelo SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

Na pandemia, a educação ultimamente enfrenta desafios para admitir um novo procedimento na maneira de se relacionar socialmente, de ensinar, ou seja, na forma de organizar os processos de ensinar e de estudar - aprender. Assim, na educação, o coronavírus promoveu conflitos intensos tanto no trabalho docente quanto para os discentes que estão diretamente relacionados ao processo educacional, uma vez que as aulas no formato presencial foram interrompidas e, assim, foram inseridos de maneira emergencial, no ensino remoto, como maneira de continuar com as aulas, possibilitando não

perder o ano letivo de 2020 (SILVA, 2020).

No caso do estado do Paraná, as aulas remotas foram desenvolvidas pelo programa “Aula Paraná”, o qual apresentou aulas gravadas transmitidas pela televisão aberta, pelo próprio *site* e pelo *Youtube* para cada ano do Ensino Fundamental II e Médio e, posteriormente, os docentes passaram a realizar intervenções *online* via *Google Meet* com os estudantes, buscando suprir as lacunas e sanar dúvidas que ficavam nas aulas assistidas. Além disso, as atividades, avaliações e *feedbacks*, aconteciam pela plataforma *Google Classroom* e para os que não possuíam acesso à *internet*, eram feitas de forma impressa, onde o estudante buscava a atividade na escola e entregava a cada 15 dias.

Posto isto, a organização do currículo escolar é tema que gera muitos debates, especialmente, no ano de 2020, perpassado por uma pandemia mundial de um novo vírus. Devido a essa situação as escolas públicas foram obrigadas a repensar suas práticas pedagógicas e em alguns casos escolher quais os principais conteúdos que os estudantes precisam aprender para poderem progredir de série, a fim de não prejudicá-los pelo momento vivido.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos, cujo a responsabilidade encontra-se nos poderes do estado, família e sociedade, portanto essa deve ser garantida mesmo em momentos de crise sanitária e com todo o apoio necessário. Nesta direção, a Constituição brasileira em seu art. 210 afirma que “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 139). Além disso, a educação é delineada pela Lei nº 9.394 de 1996 que dispõe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e reforça em seu art. 26, a ideia da necessidade de um currículo escolar comum:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, s/p).

Assim, em 2017, ocorreu o lançamento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), já prevista na Constituição Brasileira e na LDB, homologada pelo Ministério da Educação e obriga estados e municípios a elaborarem currículos escolares utilizando-se das orientações deste documento e implantá-los em no máximo dois anos. A Base Nacional Comum Curricular é um documento de modo normativo

que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das fases e modalidades da Educação Básica, de maneira que tenham garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em concordância com o que ordena o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2017).

No estado do Paraná, por exemplo, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) do Ensino Fundamental II, iniciou sua elaboração em 2018, finalizando em 2019 e implementado em 2020 com o objetivo de reorganização dos currículos no Paraná, uma vez que acrescenta as definições da BNCC o contexto paranaense e aponta os direitos e os objetivos de aprendizagens para os estudantes (PARANÁ, 2018). E ainda, o CREP fornece subsídios aos professores para que revisem suas práticas pedagógicas e aos estabelecimentos escolares seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica Curricular das diferentes disciplinas, visando contextualizar a realidade paranaense com os conteúdos comuns a todos, conforme implementação da BNCC (BRASIL, 2017).

Além disso, a Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) possui um programa de intensificação da aprendizagem chamado “Se Liga - É hora de aprender mais!” que é uma proposta oferecida pela secretaria de educação nas últimas duas semanas do ano letivo aos alunos que não puderam participar das aulas e atividades ou que tiveram dificuldade para realizá-las durante o ano letivo e, assim, possibilitando a aprovação. Conforme as orientações da SEED-PR, a organização para realizar o programa, horários de aulas e conteúdos a serem aprofundados fica a critério de cada escola e professor da disciplina. Vale ressaltar ainda, que existem muitas críticas a respeito do programa, visto que este visa uma recuperação e intensificação de conteúdos considerados essenciais, negligenciando, de certa forma, os demais assuntos que foram trabalhados durante o ano e que estão presentes no CREP.

Não obstante, a LDB (BRASIL, 1996) em seu art. 24, inciso V, dispõe que a avaliação escolar deve ser contínua e cumulativa a fim de verificar o desempenho do aluno no período vigente e, caso o aluno apresente baixo rendimento, a recuperação deve ser feita com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, preferencialmente paralelo ao período letivo.

O currículo escolar

A palavra currículo provém da palavra latim *currere*, que significa movimento progressista ou carreira (SACRISTÁN, 1998; NASCIMENTO; CAVALCANTI, 2018). Na educação, o currículo apresenta os

conteúdos a serem ensinados, porém são apresentados de uma forma generalizada e, portanto, desconsideram as peculiaridades de cada região e/ou comunidade. Desse modo, possivelmente, somente o currículo elaborado pela própria escola, isto é, a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o PPP, seriam capazes de abranger a diversidade regional e contextualizá-la a partir do conhecimento prévio dos estudantes.

O currículo escolar pode ser entendido, portanto, como um documento capaz de modificar a identidade de quem o segue (ALBINO, 2019) e, ainda, como um documento que irá direcionar os professores durante o ano letivo (JUNIO; BARRETO, *et al.*, 2019). Desta forma, afirma-se que o currículo elaborado por cada escola em seu PPP é capaz de desenvolver o pensamento crítico e significativo dos estudantes acerca das diversidades da comunidade em que ele está inserido.

Ao estudar a literatura da área, Nascimento e Cavalcanti (2018) encontraram diferentes concepções acerca do currículo escolar, tais como o currículo como roteiro para o professor em sala de aula e como uma organização da formação cidadã e sua forma de agir no meio em que vive. Já Jesus (2008) encontrou percepções como - o currículo como saber e poder para formação da identidade social; como um modo de produzir a sociedade; forma de transmitir a cultura com vínculo político. Em suma, o currículo pode ser entendido como uma forma de transformar ou manter as relações de poder, considerando o cultural e o social.

De todo modo, a importância da organização curricular dá-se à medida que este documento é capaz de nortear o professor em sua prática pedagógica, autoavaliar-se e renovar-se; e à escola garante a contextualização local e regional em seu PPP, possibilitando uma educação de qualidade, tal como apresentado por Sacristán (2000, p. 31):

- 1) Que o currículo é a expressão da função socializadora da escola;
- 2) Que é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica;
- 3) Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular;
- 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.;
- 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

O estudo realizado por Damasceno e Mesquita (2015) corrobora com as afirmações de Sacristán

(2000), visto que concordam que na melhoria da qualidade escolar pelo currículo, este possibilita a sistematização dos conhecimentos a serem ensinados. Ainda em seu trabalho, Sacristán (2000, p. 30) reforça a importância da organização curricular para manter a cultura, visto que “a cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, [...]” e ainda que o currículo é uma das ferramentas mais eficazes para verificar como se dá a prática em um contexto escolar, pois a falta de reflexo dos interesses dos estudantes na escola pode ser um motivo de desmotivação para a aprendizagem.

Portanto, o currículo é necessário não apenas para organizar e sistematizar os conteúdos e práticas a serem trabalhados, mas também para analisar se as práticas pedagógicas dos professores são eficazes para conseguir motivar os estudantes.

Ensino remoto em tempos de pandemia: possibilidades e desafios

A pandemia ocasionou diversos obstáculos que dificultaram o processo educacional tanto para os docentes quanto para os estudantes. Um estudo realizado por Miranda e colaboradores (2020) apresenta as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ensino remoto, dentre essas há a falta de recursos tecnológicos, tais como, celular, *notebook*, computador, *tablet* e *internet* de qualidade.

Os autores destacam também a falta de um local adequado para estudar, visto que muitas vezes, os alunos compartilham com seus parentes o espaço de estudo com outras atividades domésticas, e ainda, podem ter irmãos com idades próximas, que necessitam também realizar as atividades propostas pelas escolas, ocasionando também na distração que prejudica o aprendizado; e a falta de apoio dos pais, pois muitas vezes, trabalham fora de casa e estão cansados para incentivarem o estudo dos filhos. Esta situação tem alterado o interesse dos alunos para a realização das atividades propostas, como afirma Miranda e companheiros (2020), tais aspectos dificultam a avaliação do rendimento escolar dos estudantes com o trabalho docente. A partir desta reflexão, acredita-se que esta realidade, em geral, ocorre com estudantes da educação pública.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que cerca de 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia já sem acesso à *internet* e destes, 4,1 milhões estudavam em escola pública, dado que reforça a desigualdade educacional no Brasil e é considerado um dos entraves para a falta de participação de estudantes nas atividades durante o ERE (UNDIME, 2021).

Miranda e colaboradores (2020), ainda em seus estudos, destacaram as dificuldades dos docentes em realizarem as aulas e atividades remotas com seus alunos, pois eles não tiveram preparo antecipado, nem tiveram apoio quanto aos recursos tecnológicos a serem utilizados para o desenvolvimento de aulas e materiais, levando-os à exaustão física e mental. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 53,6% não possuía preparo para ministrar aulas não presenciais (GESTRADO, 2020).

Assim sendo, a importância do preparo pedagógico para aprender e saber utilizar as tecnologias para fins educativos é ressaltado por Kenski (2003, p. 3) no qual afirma que “[...] o uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado”. Ainda de acordo com a autora, é necessário desenvolver uma nova pedagogia que visa a participação dos envolvidos a fim de auxiliá-los na construção de seu próprio conhecimento. Portanto, não basta apenas saber utilizar o suporte tecnológico, mas deve-se ter conhecimento de como realizar atividades educacionais com metodologias eficazes para ter sucesso em sala de aula presencial ou virtual.

Deste modo, para possibilitar uma educação de qualidade durante o período de ensino remoto emergencial, é necessário mais incentivo das instituições de ensino aos professores, aos alunos e aos pais. Porém, para isso, seria preciso também, o investimento dos governos estaduais e municipais nas escolas, fornecendo equipamentos adequados aos estudantes e aos professores, oferecer também, cursos de preparação aos educandos e de formação continuada aos professores.

Ao oportunizar tais condições, é preciso desenvolver estratégias para introduzir os pais nos estudos de seus filhos, incentivando-os e ajudando-os na medida do possível, pois sabe-se que muitos pais não possuem o preparo pedagógico suficiente para orientá-los.

O ensino remoto emergencial no estado do Paraná

A pandemia do novo coronavírus em 2020, modificou drasticamente o modelo de ensino que se conhecia. Conforme o decreto nº 4.230/2020 do estado do Paraná que dispõe sobre medidas de enfrentamento do novo coronavírus, foi autorizada a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino estaduais e privadas a fim de evitar a propagação e/ou contaminação da doença

(PARANÁ, 2020a).

Deste modo, o estado autorizou também o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para suprir a suspensão das aulas presenciais, medida publicada pela resolução nº 1.016/2020 da SEED-PR, estabelecendo regime especial para as atividades escolares na forma de aulas não presenciais. Para tanto, foi criado o aplicativo “Aula Paraná” pela mantenedora, no qual foram disponibilizadas videoaulas gravadas pelos professores da rede, as quais foram transmitidas também pela televisão aberta, possibilitando uma maior abrangência de acesso aos estudantes.

Na resolução nº 1.014/2020 foi convocado emergencialmente os professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e do Processo Seletivo Simplificado (PSS) para ministrar aulas remotas. No art. 6º da referida resolução, é orientado aos professores convocados:

- I. produzir uma aula que contemple os documentos curriculares orientadores da Rede Estadual de Ensino para o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica;
- II. elaborar material de apoio, sugerir links de recursos digitais e produzir questões que poderão ser disponibilizadas aos estudantes pela web ou por outros meios de divulgação. (PARANÁ, 2020b, s/p.)

Portanto, reforça que mesmo durante o ERE as aulas devem seguir as orientações fornecidas pelo CREP para que os estudantes não sejam prejudicados quanto aos conteúdos a serem aprendidos. Desta forma, para a organização do ensino ERE, na resolução nº 1.016/2020, em seu art. 7.º, dispõe que a SEED-PR que as aulas fossem gravadas utilizando-se de diferentes recursos tecnológicos como um canal de televisão (TV) aberta e por meio do “Aula Paraná” um aplicativo elaborado pelo estado do Paraná, disponibilizando o material das aulas e possibilitando uma certa interação em tempo real com professores da turma a qual o aluno está matriculado. Ressalta-se que as aulas gravadas também foram disponibilizadas na plataforma *Youtube* e transmitidas ao vivo.

As atividades realizadas pelos alunos foram disponibilizadas pela plataforma *Google Classroom*, conforme disposto na Resolução nº 1.016/2020, art. 10º:

Serão disponibilizados os serviços Google Classroom e Google Forms, vinculados ao e-mail @Escola, disponível a todos os estudantes e professores da rede estadual de ensino, que consiste em uma sala de aula virtual sincronizada com o aplicativo Aula Paraná, permitindo ao professor autonomia em organizar de forma didática os materiais complementares da respectiva disciplina por meio de fóruns, imagens, vídeos, links, quizzes etc. (PARANÁ, 2020c, s/p.)

E para os alunos sem acesso a rede de *internet*, foram orientados a irem à escola buscar as

atividades impressas e posteriormente, entregá-las quinzenalmente, dispostos na resolução nº 1.016/2020, art. 15º, inciso VI, assim a equipe diretiva e pedagógica neste aspecto deve: “garantir o acesso ao material impresso encaminhado pela mantenedora aos estudantes que não tem acesso aos recursos para aulas não presenciais, a ser entregue pela escola na mesma data da entrega da merenda” (PARANÁ, 2020c, s/p.).

Tendo em vista as orientações da SEED-PR para as aulas durante o ERE e sabendo-se da importância da organização curricular para o aprendizado dos estudantes, o presente trabalho está relacionado às experiências de atividades desenvolvidas por residentes pedagógicos do PRP-Biologia (Programa de Residência Pedagógica, vinculados à uma universidade pública do noroeste do estado do Paraná), na disciplina de Ciências e Aula Paraná. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar os conteúdos trabalhados por um professor de Ciências de uma turma de 9º ano de uma escola da região noroeste do estado do Paraná e se eles possuem concordância com o “Aula Paraná” e com o que está disposto no CREP, considerando que as aulas desenvolvidas para o ERE devem respeitar tal organização de modo a manter/melhorar a qualidade do ensino.

Metodologia

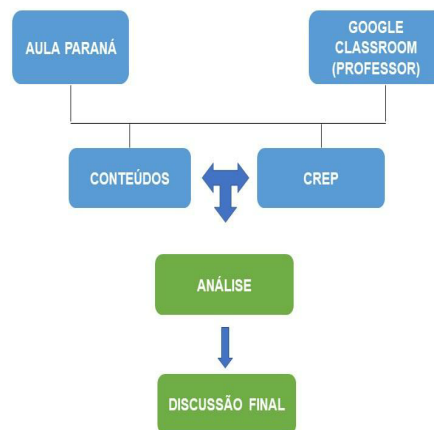
Este trabalho configura-se de cunho qualitativo conforme apresentado por Bardin (2011, p. 144-146), “[...] a abordagem não quantitativa recorre a indicadores não presenciais suscetíveis de permitir inferências” e considerando que para a análise de dados “[...] a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual.” Corroborando com as ideias de Godoy (1995), o método qualitativo habitua proporcionar a aquisição de dados descritivos a partir da relação direta e interativa do pesquisador e da circunstância de pesquisa.

Para a coleta de dados (Figura 1), foram observadas nas plataformas “Aula Paraná”, *Google Classroom* e *Youtube*, onde foram disponibilizadas as aulas gravadas e conteúdos/atividades trabalhados da disciplina de Ciências do 9º ano durante o período de 23 de novembro de 2020 a 11 de dezembro de 2020. Assim, as observações no *Google Classroom* foram realizadas em uma turma do 9º ano B de um colégio estadual da região noroeste paranaense pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE/MGA), devido à distribuição do professor regente e as orientações da SEED-

PR. Cabe ressaltar que as aulas observadas neste trabalho foram unicamente da turma do referido 9º ano B da instituição em questão.

Posteriormente, identificou-se quais foram os conteúdos trabalhados no *site* do “Aula Paraná”, no *Google Classroom* (incluindo os conteúdos selecionados pelo professor regente da disciplina para serem trabalhados durante o programa “Se Liga - é hora de aprender mais!”), plataforma alimentada pelo professor regente e os conteúdos dispostos no CREP, agrupando-os em quadros a fim de facilitar a análise.

Figura 1 - Apresenta o modelo metodológico seguido



Fonte: Elaborado pelos autores.

Resultados e Discussão

Tanto para os estudantes quanto para os professores, não foram fornecidos treinamentos ou cursos de formação continuada para aprenderem a utilizar tecnologias de informação e comunicação (TICs) antes da imposição do ERE. Portanto, ambos os grupos precisaram, rapidamente, aprender a usá-las para suprir a nova demanda *online*. Para o professor foi obrigatório o uso de tais tecnologias, visto que a não interação com os alunos por meio da “Aula Paraná” ou “Google Classroom”, acarretaria automaticamente na falta do docente, levando a pressão e exaustão por parte deste grupo.

No 2º semestre do ano letivo de 2020, a resolução nº 3.817/2020 - GS/SEED, orientou aos professores que realizassem intervenções *online* e ao vivo (*meet*) com suas respectivas turmas em

horários propostos pela equipe pedagógica de cada escola para revisar o conteúdo trabalhado nas aulas gravadas, podendo assim, esclarecer dúvidas, curiosidades e permitir uma melhor contextualização dos assuntos desenvolvidos pelo ensino ERE (PARANÁ, 2020d).

Entretanto, apenas os alunos que tinham acesso à rede de *internet* conseguiam acompanhar tais aulas e, logo, teriam a possibilidade de entender melhor o conteúdo a ser contextualizado, o que reforça ainda mais a desigualdade social entre escolas e alunos, deixando ainda de atender ao princípio de educação para todos previstos na Constituição Brasileira de 1988 e ao CREP que orienta a contextualização local e regional dos conteúdos trabalhados.

Ressalta-se que a contextualização no modelo de ERE é dificultoso, visto que as mesmas aulas foram disponibilizadas à todos os estudantes da rede estadual de ensino e portanto, torna-se falho. Ao estudar a contextualização no ERE, Santos e colaboradores (2020) apontam que as aulas gravadas não permitem uma interação professor-aluno e aluno-aluno de forma instantânea, o que pode prejudicar o entendimento dos estudantes.

No dia 23 de novembro de 2020 o professor regente da turma do 9º ano B postou um chamamento no mural do *Google Classroom* orientando os alunos que ainda não haviam nota suficiente para que realizassem as atividades do terceiro trimestre. O docente também avisa sobre a disposição de tirar dúvidas, caso necessário. No mesmo dia, a SEED-PR, via *site* do “Aula Paraná” e *Youtube*, disponibiliza a segunda parte da aula do conteúdo de genética sobre “Leis de Mendel”.

Já no dia 24 de novembro, no *Google Classroom* os alunos foram orientados sobre a “adequação curricular” que é um nivelamento dos conhecimentos já trabalhados acerca do conteúdo de genética - núcleo, DNA e genes; cromossomos e cariótipos; e alterações cromossômicas. Já no *site* do “Aula Paraná” não houve postagem para a disciplina de Ciências.

No dia 25 de novembro, o professor realizou uma nova chamada aos alunos para realizarem a “adequação curricular” e a matrícula para o ano de 2021. No *site* do “Aula Paraná” foi disponibilizada a terceira parte da aula sobre o conteúdo temático “Leis de Mendel”.

No dia 26 de novembro não houve postagem do professor no *Google Classroom*, pois possivelmente não foi um dia de aula para a turma. Já no *site* do “Aula Paraná” foi disponibilizada a quarta e última parte da aula sobre as Leis de Mendel.

Na semana seguinte, a partir do dia 30 de novembro, iniciou-se oficialmente as atividades do programa “Se Liga - é hora de aprender mais” e conforme as orientações da SEED-PR, o professor

regente de sala selecionou os conteúdos considerados essenciais para a progressão de série, dispostos no quadro 1.

Quadro 1 - Conteúdos essenciais para o programa “Se Liga - é hora de aprender mais!”

Conteúdos
Universo e Sistema Solar
Introdução à química: tabela periódica, reações químicas e funções químicas
Evolução biológica: Darwin e Lamarck
Genética

Fonte: Elaborado pelos autores.

Portanto, o professor utilizando-se da plataforma *Google Classroom*, disponibilizou um material de apoio em *slides* sobre astronomia, denominado de “O Sol, as Galáxias e o Universo” para auxiliar na realização das atividades do referido programa “Se Liga - é hora de aprender mais!”. Já no *site* do Aula Paraná foi disponibilizada a continuidade das aulas com o conteúdo de genética - Hereditariedade Humana.

No dia 02 de dezembro, seguindo as orientações da SEED-PR, foi disponibilizado um novo material de apoio sobre o conteúdo de Química, denominado “Tabela Periódica e Funções Químicas”. Foi realizado, novamente, um chamamento aos alunos para realizarem as atividades propostas pelo programa “Se Liga - é hora de aprender mais!”. Ainda neste dia, foi disponibilizado um *link* do *Google Meet* (plataforma que permite interações *online* e ao vivo) para realizar uma aula a fim de tirar dúvidas e/ou discutir sobre o conteúdo trabalhado, porém nenhum aluno participou da aula, sugerindo uma dificuldade de acesso dos alunos por diferentes motivos, conforme apontado no estudo de Miranda e colaboradores (2020).

Já no dia 03 de dezembro, não houve postagem no *Google Classroom*, porém no *site* do “Aula Paraná” foi disponibilizada uma aula de acordo com a sequência das aulas de genética intitulada “Herança do tipo sanguíneo - parte 1”.

Na terceira e última semana de observação, iniciada no dia 07 de dezembro, o professor postou um material de apoio do conteúdo de evolução, denominado “Evolução biológica: teoria de Darwin e Lamarck e teorias da evolução”, e novamente convocou os alunos a participarem da aula no *Google*

Meet, porém nenhum aluno compareceu, reforçando a ideia dos alunos não participaram dos encontros *online* por dificuldades tecnológicas ou sociais, ou seja, alguns alunos podem não ter acesso à *internet* ou não possuem equipamentos tecnológicos (celular, *notebook*, computador e *tablet*) para acessar a aula, conforme discutido por Miranda e colaboradores (2020). No mesmo dia, foi disponibilizado no *site* do “Aula Paraná” a segunda parte da aula “Herança do tipo sanguíneo”.

No dia 09 de dezembro foi a última postagem do professor no período observado, na qual ele disponibilizou um material de apoio sobre o conteúdo de genética, denominado “Introdução à genética”, e realizou a convocação aos estudantes para participarem da aula via *Google Meet*, porém novamente nenhum aluno participou. Essa situação, reforça a ideia de que os estudantes não puderam participar dos encontros com o professor regente de sala por diversos motivos, entretanto, levando em consideração que a pesquisa (as observações) foi realizada em uma escola de periferia, infere-se que o principal motivo que levou à falta de participação decorre da carência de recursos tecnológicos dos alunos, bem como concluíram Miranda e colaboradores (2020) em sua pesquisa que buscou identificar quais foram as principais dificuldades que os estudantes e professores enfrentaram durante o ensino remoto e pela pesquisa do IBGE que apontou a quantidade de estudantes sem acesso às tecnologias antes mesmo da pandemia de COVID-19.

Além disso, conforme estudado por Kenski (2003) é preciso o conhecimento tecnológico avançado por parte dos educadores, ou seja, manipular instrumentos tecnológicos que possibilitam aplicações de metodologias de ensino que aplique para conseguir a participação significativa dos estudantes, porém ressalta-se novamente que os professores não tiveram preparação, ou seja, formação continuada oferecida pela mantenedora da educação do estado do Paraná para tal modalidade de ensino, tal como apontado pelo Gestrado (2020). Portanto, o incentivo e investimento nos estudantes e nos professores são extremamente necessários para que eles não se desinteressem pelos estudos e resultem na evasão escolar.

Ainda no dia 09 de dezembro de 2020 foi disponibilizado pelo *site* do “Aula Paraná” uma aula sobre Engenharia Genética. Por fim, no dia 10 de dezembro, ocorreu uma retomada de conteúdos sobre hereditariedade e tipos sanguíneos, disponibilizado no *site* do “Aula Paraná”.

De acordo com o CREP, os conteúdos do terceiro trimestre devem ser trabalhados na seguinte ordem: genética, evolucionismo e unidades de conservação, conforme disposto sequencialmente no quadro 2.

Quadro 2 - Organização curricular do CREP para o 3º trimestre

Conteúdos
Genética - histórico; reprodução, e hereditariedade.
Genética Mendeliana - Lei da segregação dos fatores; Lei da segregação independente; Lei da dominância.
Engenharia Genética: clonagem; células tronco; transgênicos; organismos geneticamente modificados
Evolucionismo: histórico; lamarckismo; darwinismo; neodarwinismo
Evidências da evolução biológica: registro fóssil, evidência anatômica, variação geográfica
Unidades de conservação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por conseguinte, ao analisar os dados, verificou-se que a própria SEED-PR não seguiu a ordem dos conteúdos, pois iniciou o trimestre com evolucionismo e finalizou com genética, não sendo trabalhado o tema “unidades de conservação”. Sabendo-se da importância de seguir as orientações do CREP, ou seja, do currículo norteador, conforme apontam Damasceno e Mesquita (2015) e Sacristán (2000), observou-se que a SEED-PR, mantenedora da educação no estado, não seguiu tais orientações, o que pode ter prejudicado no aprendizado dos estudantes.

Diante da discordância existente entre os conteúdos trabalhados nas diferentes plataformas durante o período observado, questiona-se: será que os objetivos do CREP ou do programa “Se Liga - é hora de aprender mais!” foram alcançados? Estudos mais aprofundados na área devem ser realizados para averiguar tal questão. Vale ressaltar que conforme orientações da SEED-PR, os professores não puderam dispensar os estudantes das atividades letivas mesmo que já tivessem alcançado a nota para progressão de série, o que culminou em tal discordância.

Embora a proposta do “Se Liga - é hora de aprender mais!” seja diferente das aulas sequenciais do ano letivo, vale ressaltar que seguir a organização curricular garante a qualidade do ensino, tal como afirmado por SACRISTÁN (2000) e Nascimento e Cavalcanti (2018), e sabendo-se que tal proposta abrange apenas alguns conteúdos específicos e escolhidos pelo professor da disciplina, conforme já explicado, constata-se que o modelo de recuperação adotado pela SEED-PR desconsidera a importância de seguir o currículo escolar de forma integral, o que pode prejudicar o processo de ensino-

aprendizagem e a construção do conhecimento pelo próprio estudante, e logo, pode prejudicar a qualidade do ensino.

Além disso, pode-se afirmar, ainda, que o programa “Se Liga - é hora de aprender mais!” para recuperação de conteúdo proposto pela SEED-PR não atende ao princípio da LDB (Lei 9.394/96), art. 24, visto que a mantenedora norteia um trabalho para prover a aprovação do estudante, mediante ao rendimento escolar nos últimos dias do ano letivo, tal cenário não comunga com as diretrizes da LDB, pois em seu art. 24, inciso V, dispõe que a verificação do rendimento escolar precisa ser contínua/processual e devem prevalecer os resultados ao longo do período letivo sobre os de provas finais.

Considerações finais

Embora o governo do estado do Paraná e a SEED-PR tenham respondido rápido às necessidades da calamidade pública, tal como a suspensão das aulas presenciais e o investimento em um sistema remoto emergencial, este não foi bem planejado e não teve auxílio aos professores e estudantes em tempo hábil para que os resultados fossem melhores.

Deste modo, os dados deste trabalho demonstraram tal insuficiência diante da ausência dos estudantes nas aulas pelo *Google Meet*, cujo foi uma das poucas formas - se não a única - de interagir, contextualizar e acompanhar o progresso escolar dos alunos diante do modelo adotado no estado do Paraná.

Entende-se ainda que o professor deveria ter maior autonomia quanto à sequência de conteúdos a serem trabalhados durante os processos de ensino com seus alunos, especialmente no momento vivido, visto que o docente é quem organiza ações pedagógicas para contextualizar o conteúdo escolar com os conhecimentos de vida e cultural dos educandos, atendendo às orientações dos currículos escolares, principalmente, ao CREP; e evitando as discordâncias observadas dentre os conteúdos trabalhados. Portanto, sugere-se que o “Aula Paraná” poderia somente fornecer subsídios aos estudantes e professores para o ensino remoto, e não impor que fosse acompanhado a sequência apresentada, conforme ocorreu.

Além disso, de acordo com os dados apresentados, percebe-se que a proposta “Se Liga - é hora de aprender mais!” não respeita os princípios que norteiam a educação no Brasil, apresentada no documento oficial da LDB (Lei 9.394/96), qual motiva que alunos que não obtiveram rendimento escolar

satisfatório, compete à escola realizar recuperação contínua, considerando as reais precisões de cada, de acordo a diversidade dos que dela precisem. Sugere-se, portanto, que a SEED-PR com auxílio dos professores, carecem buscar outras alternativas para a recuperação paralela dos alunos e de forma contínua a fim de respeitar os princípios apresentados, bem como as metodologias de ensino e aprendizagem durante o ERE.

É possível concluir ainda que, a falta de concordância entre os conteúdos aplicados pelas aulas do “Aula Paraná” e do “Se Liga - É hora de aprender mais!” pode ter desmotivado os estudantes, visto que em cada ambiente era aplicado um conteúdo de forma generalizada, ou seja, sem atender as orientações do CREP (2020) e da LDB (1996), tais como valorizar o conhecimento extracurricular. Além disso, as propostas do ERE pela SEED-PR pode ter diminuído a qualidade do ensino, pois não conseguiu atender a todos os estudantes de forma igualitária e, muito menos, ter seguido com as orientações do CREP (2020), importante para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

No mais, entende-se que a SEED-PR deve investir em recursos tecnológicos e formação para o uso desses, tanto para estudantes como para docentes, de modo que todos sejam equitativamente beneficiados por tais recursos e tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem perante a sociedade, independentemente do momento vivido.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves. Base Nacional Comum Curricular: o currículo no processo de implementação. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO*, 24, Brasília, 2019. **Anais**. Brasília: ANPAE, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Anderson Cristian; TESSARO, Nádia da Silva.; JORGE, Juliana Macedo Balthazar; SOUZA, Vânia de Fátima Matias. A qualidade educacional e suas relações com o currículo escolar: interlocuções docentes. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO*, 24, Brasília, 2019. **Anais**. Brasília: ANPAE, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 de janeiro de 2021.

DAMASCENO, Ana Maria Pereira; MESQUITA, Maria Eny Pereira dos Santos. Contribuições norteadoras do currículo no contexto escolar. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Formação de professores, complexidade e trabalho, 12, Curitiba, 2015. **Anais** Curitiba, 2015.

EDITORA MODERNA (Org.). **Base Nacional Comum Curricular:** material de referência pedagógica. São Paulo. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327fffb325821ff?authid=QwwmixyOIUkJ>. Acesso em: 24 jan.2021.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Trabalho docente em tempos de pandemia. **Relatório Técnico.** Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

JUNIO, Samuel Santos. O currículo e a educação profissional no Brasil como desenvolvimento humano. *In:* SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 24, Brasília, 2019. **Anais**. Brasília: ANPAE, 2019.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, Curitiba, 2008. **Anais**. Curitiba, 2008.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Diálogo Educacional**, v. 4, n.10, Curitiba, 2003.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira; LIMA, Alzenir da Silva; OLIVEIRA, Valeska Crysleine Machado de; TELLES, Cinthia Beatrice da Silva. Aulas remotas em tempos de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, 7, Maceió, 2020. **Anais**. Maceió, 2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná:** princípios, direitos e orientações. Casa Civil, 2018.

PARANÁ. Resolução nº 4.230/2020 - Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. 2020a. Disponível em: [https://www.crmpr.org.br/uploadAddress/Decreto-4230\[4319\].pdf](https://www.crmpr.org.br/uploadAddress/Decreto-4230[4319].pdf) Acesso em: 23 jan. 2021.

PARANÁ. Resolução nº 1.014/2020 - GS/SEED. Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores. 2020b. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/res_1014-

[2020-gs-](#)

[seed amg chamamento emergencial grupo de trabalho para producao de material audiovisual.pdf](#). Acesso em: 23 jan. 2021.

PARANÁ. Resolução nº 1.016/2020 - GS/SEED. Regime especial - aulas não presenciais. 2020c. Disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao_n1016_2020_gs_seed_pr_regim_e_especial_aulas_nao_presenciais_covid19.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

PARANÁ. Resolução nº 3.817/2020 – GS/SEED. Altera a Resolução n.º 1.522 – GS/SEED. 2020d. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/09/RES38172020GSSEED.pdf>

Acesso em: 23 jan. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Penso, 1998.

SANTOS, Jessica Silva dos; HIDALGO, Maycon Raul; FUSINATO, Bianca Georg; BATISTA, Erika Dayane Cock. Ensino remoto emergencial paranaense: uma análise da disciplina de ciências. **Interacções**, Santarém, v. 16, n. 55, 2020.

SILVA, Osvaldo Dias Lopes da. A Estatística e o Ensino Superior em regime não presencial no período da pandemia por Covid-19. **Correio dos Açores: matemática**. Gráfica Açoreana: Ponta Delgada, 2020.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. Disponível em: <https://undime.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.



As múltiplas jornadas de mulheres universitárias: uma análise a partir das implicações da educação feminina

The multiple journeys of university women: an analysis from the implications of female education

Los múltiples trayectos de las mujeres universitarias: un análisis desde las implicaciones de la educación femenina

Júlia Cunha Barboza¹

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Naiviraí/MS, Brasil

Josiane Peres Gonçalves²

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Naiviraí/MS, Brasil

Recebido em: 20/01/2022

Aceito em: 26/10/2022

Resumo

O estudo teve como objetivo averiguar o discurso das universitárias que são mães, donas de casa, profissionais e estudantes, tendo como problema de pesquisa a questão de como elas lidam com suas múltiplas jornadas e se tantas atribuições interferem no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com quatro estudantes do curso de Pedagogia, por meio da gravação de entrevistas individualizadas. Os resultados indicam que: a) ainda, nos dias atuais, a mulher é vista como responsável pelo cuidado dos filhos e atribuições domésticas; b) o acúmulo de funções resulta em uma sobrecarga de trabalho que acaba por afetar negativamente a vida acadêmica; c) as estudantes priorizam a universidade, o trabalho doméstico e a maternidade, em detrimento do cuidar de si mesma. Conclui-se que é preciso pensar em processos educativos que priorizem a igualdade de gênero, ou igualdade de condições, para que as mulheres tenham as mesmas oportunidades e não se responsabilizem por tantas jornadas, apenas por pertencerem ao gênero feminino.

Palavras-chave: Relações de gênero. Mulher. Mãe. Universitária.

Abstract

The study aimed to investigate the discourse of university students who are mothers, housewives, professionals and students, having as a research problem the question of how they deal with their multiple journeys and whether so many assignments interfere with the development of their academic activities. For that, a survey was carried out with four students of the Pedagogy course, through the recording of individualized interviews. The results indicate that: a) even today, women are seen as responsible for the care of children and household duties; b) the accumulation of functions results in an overload of work that ends up negatively affecting academic life; c) the students prioritize the university, domestic work and motherhood, to the detriment of taking care of themselves. It is concluded that it is necessary to think about educational processes that prioritize

¹ juliabarboza14766@hotmail.com

² josiane.peres@ufms.br

gender equality, or equality of conditions, so that women have the same opportunities and are not responsible for so many journeys, just because they belong to the female gender.

Keywords: Gender Relations. Woman. Mom. Student.

Resumen

El estudio tuvo como objetivo investigar el discurso de estudiantes universitarias madres, amas de casa, profesionales y estudiantes, teniendo como problema de investigación la cuestión de cómo ellas afrontan sus múltiples trayectos y si tantos encargos interfieren en el desarrollo de sus actividades académicas. Para ello, se realizó una encuesta a cuatro estudiantes de la carrera de Pedagogía, a través de la grabación de entrevistas individualizadas. Los resultados indican que: a) aún hoy, las mujeres son vistas como responsables del cuidado de los hijos y de las tareas del hogar; b) la acumulación de funciones resulta en una sobrecarga de trabajo que termina afectando negativamente la vida académica; c) las estudiantes priorizan la universidad, el trabajo doméstico y la maternidad, en detrimento del cuidado de sí mismas. Se concluye que es necesario pensar en procesos educativos que prioricen la igualdad de género, o igualdad de condiciones, para que las mujeres tengan las mismas oportunidades y no sean responsables de tantos viajes, solo por pertenecer al género femenino.

Palabras clave: Relaciones de género. Mujeres. Madre. Estudiante universitaria.

Introdução

Este estudo tem como tema o processo de construção da educação feminina e dos estereótipos que definem o ser feminino, pensando como isto afeta e é percebido pelas mulheres mães que estão na universidade e de que maneira estas relacionam sua posição enquanto mulheres e como educam seus filhos pensando nas relações de gênero.

Além disso, buscamos pensar de que maneira as múltiplas jornadas de trabalho afetam as vidas de mulheres que são mães, trabalham fora, estudam e são responsáveis pelo lar, e se tais atribuições afetam a vida dessas mulheres, principalmente em seus estudos.

Outro fator considerado no contexto brasileiro refere-se ao modelo e organização da educação feminina, pensando na posição das mulheres na sociedade, a fim de refletir de que forma a educação foi direcionada para elas e como essa educação afeta os papéis e funções atribuídas ao sexo feminino.

Nessa direção, buscamos esclarecer como foi construído no processo histórico e sociocultural o papel do feminino, e de que forma este é perpetuado, reproduzido, legitimado, remodelado com o passar do tempo, ainda priorizando a vida das mulheres ao espaço privado, de maneira que se apresente enquanto um marcador social, onde há implicações distintas para homens e mulheres.

Desta maneira, a problemática aqui apresentada resulta em percebermos que as mulheres mães universitárias têm uma trajetória mais complexa e com obstáculos a partir do gênero a que pertencem, pois historicamente foi construído que as mulheres seriam as principais responsáveis pelo lar e a maternidade, o que as caracterizaram enquanto ser e acarreta uma sobrecarga de funções (BEAUVOIR,

1980; BADINTER, 1985).

Por conseguinte, o objetivo central da pesquisa consiste em averiguar o que dizem as universitárias que são mães, donas de casa, profissionais e estudantes, acerca de suas múltiplas jornadas e se tantas atribuições interferem no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Para chegar a este objetivo, iremos trilhar um caminho a partir da abordagem das principais questões levantadas pela teoria de gênero, focando em como foi construído o estereótipo feminino e a divisão do espaço público e privado segundo os sexos.

Outro ponto fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa é pensar como historicamente ocorreu a educação das mulheres no Brasil, para então analisar a educação das mulheres entrevistadas, que são mães e acadêmicas do curso de Pedagogia, compreendendo como o processo de construção da educação feminina determinou as vivências atuais dessas mulheres.

Isto posto, destacamos que a primeira etapa da pesquisa se baseia na revisão bibliográfica acerca dos temas acima mencionados, fundamentada em autores como: Pena (1981), Bourdieu (2012), Del Priore (2006), Santos (2006), Beltrame e Dornelli (2012), Oliveira (2016) e Comin (2017).

Num segundo momento apresentamos os resultados de entrevistas realizadas com quatro mulheres mães universitárias, matriculadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). As entrevistas ajudaram a compreender o ponto de vista das participantes da pesquisa sobre suas múltiplas jornadas desempenhadas simultaneamente, se tantas atribuições interferem na vida acadêmica e como foi o seu processo educativo, tendo em vista as relações de gênero na sociedade.

Desta maneira, os resultados esperados com este estudo nos levarão a pensarmos a educação feminina a partir da visão das entrevistadas, de que maneira a mesma influencia na posição social e na distribuição de tarefas, nas funções que elas ocupam, bem como a maneira pela qual elas procuram educar os seus filhos/as com base na perspectiva de gênero.

Assim, buscamos correlacionar as informações das mulheres entrevistadas referentes as suas vivências e ao contexto histórico que construiu o estereótipo feminino, o qual acarretou na imagem das mulheres enquanto “ser frágil”, “incapaz”, “maternas”, “doces”, “submissas”, “passivas”, etc., ou seja, que teria nascido para desempenhar a função do cuidar, enquanto o homem visto como o gerenciador, aquele que organiza e administra.

Compreender o caminho da educação brasileira priorizada para as mulheres e suas implicações sociais é importante para refletirmos sobre a posição do gênero feminino em sociedade. Para tanto, é

necessário investigar a construção dos papéis endereçados e diferenciadores dos sexos, ou seja, masculino e feminino, os quais determinam modos de ser, agir, estar, comportar, pensar etc.

Em vista disso, procuraremos elucidar o caráter construído e não natural dessas relações de gênero, que aos serem percebidas podem ser resignificadas e então atribuído um novo olhar dessas relações entre os sujeitos em sociedade. Assim, podemos perceber como são construídas essas relações culturalmente, quando vemos o tratamento diferenciado na educação de meninos e meninas, em que os primeiros têm alguns privilégios, como serem privados das funções domésticas e as meninas são cobradas para assumirem compromissos, somente por serem mulheres.

Cabe salientar que, conforme Costa e Costa (2019), quando se trata do trabalho doméstico, predomina no Brasil a superexploração e o desprestígio social de uma função que é realizada predominantemente por mulheres, sobretudo por aquelas que tem pouca qualificação e baixo nível de escolaridade. Além disso, as mulheres que trabalham fora de casa, continuam sendo as principais responsáveis pelas atividades domésticas e essa “domesticação” é aprendida desde a infância, por meio da educação diferenciada voltada para meninas e meninos.

Esse tratamento desigual acarreta em funções, espaços, atribuições diferentes para os sexos e implica em obstáculos na vida das mulheres, porque enquanto elas buscam atender a necessidades dos outros, principalmente dos filhos, elas não têm as mesmas oportunidades para se desenvolverem pessoal ou profissionalmente.

A pertinência e relevância de discutirmos e refletirmos sobre a educação das mulheres se dá no sentido de pensarmos em como oferecer as mesmas capacidades e oportunidades para os indivíduos, pensando em uma educação que fomente a equidade de atribuições de tarefas, incentivando as pessoas de maneira igual em todos os aspectos sociais, profissionais, domésticos, políticos etc.

As contribuições sociais do trabalho, bem como os resultados buscam conscientizar as mulheres pesquisadas de sua posição social e desnaturalizar o estereótipo feminino que afeta o cotidiano dessas mulheres (BADINTER, 1985; LOURO, 1997). Além de contribuir com o campo teórico das pesquisas de gênero por meio das vivências dessas mulheres correlacionadas com a construção histórico-social que determina o modo de ser dos indivíduos.

O referencial teórico, norteado por autores que discutem acerca das relações de gênero, feminino e masculino, encontra-se organizado em dois tópicos: O que define o ser mulher - uma abordagem sobre a educação feminina; e a posição das mulheres em sociedade a partir da divisão do espaço público e privado; conforme apresentado em seguida.

O que define o ser mulher: uma abordagem sobre a educação feminina

Diante de uma realidade social construída ao longo da história, desde a infância aprendemos que devemos ter comportamentos vistos socialmente como aceitáveis para o gênero feminino e masculino. Apoiado nessa ideia, Bourdieu (2012, p. 18) ressalta que “[...] o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depósito de princípio de visão sexualizante”.

A diferença biológica seria um dos fatores fundamentais para reforçar a dominação e subordinação pelas quais homens e mulheres estão sujeitos na vida em sociedade. Segundo Bourdieu (2012, p. 20), “[...] a diferença entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, podem assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros, e principalmente, da divisão do trabalho”.

As divisões do trabalho, construídas por meio da ordem social, e sendo estas relações sociais de dominação e exploração, perpetuam-se ao longo do contexto histórico, de modo que todas as coisas do mundo e todas as práticas seguem distinções redutíveis à oposição entre ser homem e ser mulher. Geralmente, a exploração do trabalho doméstico ocorre por ser uma função não remunerada, em que se espera que as mulheres o façam por “amor” ao próximo, como se fosse um ato de doação em prol de outras pessoas. Para Federici (2018, p. 33), a exploração do “trabalho não remunerado e as relações desiguais de poder construídas sobre a sua condição de não remuneração foram os pilares para a organização capitalista de produção”. Também Pena (1981) ressalta que:

O trabalho doméstico está no cerne da opressão feminina e enquanto o casamento incluí-lo como um mecanismo, através do qual serviços são prestados gratuitamente e crianças geradas e criadas, tendo uma mulher como responsável, a opressão dessas, com ou sem propriedade, com ou sem a alternativa de um trabalho assalariado, parece inevitável (PENA, 1981, p. 73).

Historicamente, é possível afirmar que os papéis de homens e mulheres foram construídos de acordo com cada cultura, de maneira distinta, sendo que essas funções e padrões comportamentais variam conforme diversos fatores, como a classe social, posição na divisão social do trabalho, grau de instrução, credo religioso e, principalmente, segundo o sexo.

Dessa forma, as questões de gênero dizem respeito às relações sociais e aos papéis desempenhados conforme o sexo do indivíduo, o qual atua como demarcador social dos lugares ocupados e de distribuição do poder, em que nesta relação, a mulher é colocada em uma posição

desigual. Em outras palavras, as coisas de meninos e de meninas, homens e de mulheres, podem variar cultural e historicamente, conforme convenções elaboradas socialmente (SANTOS, 2006).

Na educação brasileira, vemos que no período colonial, as mulheres não tinham acesso à educação, como destaca Pena (1981, p. 85):

O recenseamento mostrava também, como era de se esperar, que não somente o nível de alfabetização era maior entre a população livre que entre a escrava, como também entre a masculina que entre a feminina. Assim, pois neste ano foram encontrados 909 escravos alfabetizados e 429 escravas. Quanto à população livre, aproximadamente 24% dos homens era alfabetizada, enquanto apenas 13,4% das mulheres sabia ler e escrever.

Essas mulheres que tinham acesso à educação eram em sua grande maioria as da elite e brancas, as quais estudavam em conventos, que era a única opção para o sexo feminino, pois não tinham escolas específicas a não ser o estudo informal para aprender a coser, bordar, tricotar etc., relacionados à esfera doméstica, com a intenção de se tornarem boas esposas.

Posteriormente, no início do século XX, passa a ocorrer uma transformação cultural e o alargamento da liberdade das mulheres, havendo inclusive escolas para elas frequentarem, como sinaliza Pena (1981, p. 85):

Considerando a população em idade escolar, 118.992 crianças e adolescentes do sexo masculino frequentavam estabelecimento de curso primário e 12.171 estabelecimentos secundários. A participação feminina era acentuadamente menor: 53.555 meninas estavam matriculadas no curso primário e apenas 2.167 nos cursos secundários.

Compreendemos, com base nesses pressupostos, o predomínio da desigualdade existente e o acesso inferior das mulheres a educação escolar, visto que elas representavam metade da quantidade de meninos com acesso a esse recurso. Já no ensino superior a realidade era a seguinte, conforme Pena (1981, p. 86):

Se olharmos para as estatísticas do início do século, que computam o ensino superior, nota-se que, em 1907, 2.455 homens estavam inscritos nas faculdades e somente 32 mulheres lá se encontravam; em 1908, 3.045 homens e 29 mulheres; em 1909, 3.323 elementos do sexo masculino e 39 do sexo feminino.

Com base nessas evidências, percebemos o caminho histórico da educação para as mulheres, bem como as desigualdades existentes a partir da diferença de acesso e oportunidades de acordo com os sexos. Assim, percebemos a posição das mulheres na sociedade brasileira no decorrer dos anos.

Por meio de um breve contexto histórico, é possível notar que a inserção feminina em sala de aula não se dá simplesmente por “livre escolha”, mas sim devido as habilidades que são atribuídas às

mulheres, tais como: ser mãe e dona de casa. Nesse cenário, desde os primeiros registros históricos, a mulher tem seu papel definido na sociedade.

Dessa forma, entendemos que foram construídas, a partir do processo histórico-cultural, as desigualdades existentes entre os sexos e podemos então pensar em como isto implica no lugar social do feminino, na diferença de oportunidades, de distribuição do poder, dos recursos, das limitações, do estereótipo criado que taxa, molda, regula, institui, delimita o horizonte de alcance das mulheres a partir de uma hierarquia desigual.

A posição das mulheres em sociedade a partir da divisão do espaço público e privado

A divisão dos espaços públicos e privados determinou, a partir de um sistema patriarcal, que as mulheres seriam restritas ao espaço doméstico e caracterizadas por ele enquanto mães, doces, emotivas, passivas, submissas. Já os homens seriam os detentores naturais do poder e dos espaços públicos, pois seriam racionais e autoritários. Nesse sentido, Pena (1981) salienta que:

O capitalismo não gerou o patriarcalismo, mas ele o utiliza e reforça, fazendo-o parte de sua própria dinâmica. O contrato de casamento que é o mesmo para todos os grupos sociais (independentemente de propriedade) assegura a dependência da mulher em relação ao homem; o Estado controla a participação feminina no mundo do trabalho coletivo, em nome dos interesses da família, reforça a divisão sexual do trabalho e reafirma o papel doméstico e materno da mulher (PENA, 1981, p. 71).

Essa dinâmica configura a disposição da ordem das coisas e das relações, bem como a distribuição do poder, perpassando todas as instituições sociais e espaços, acarretando uma posição inferior para as mulheres neste sistema hierárquico, enquanto submissas aos homens, afastadas dos postos de poder.

As mulheres ainda são visualizadas como um “objeto” e não se mais pode perdurar esse tipo de visão, tendo em vista que elas têm conquistado o espaço público, mas ainda são maioria no campo da educação, formadas e com qualidades para ocuparem todos os espaços sociais. Esta situação é reproduzida com base no enclausuro da mulher ao espaço doméstico, enquanto principal reprodutora das relações neste meio.

O trabalho doméstico distingue-se dos outros trabalhos uma sociedade por ser auto-definido, auto-controlado e por ser privado, confundindo-se com o papel da mulher na família. A casa é o lugar do trabalho; suas fronteiras são as fronteiras da família. Embora seja parte do capitalismo, seu desempenho ocorre fora das relações capitalistas de produção. Produtos como roupa lavada, participação em reuniões escolares para avaliação do desempenho de filhos/as, comida etc. não

são produzidos para o mercado e não são intercambiáveis, senão, talvez, por status de reconhecimento social. De fato, são produzidos para satisfazer necessidades diretas de quem o produz e de sua família (PENA, 1981, p. 73).

O que a autora destaca é sobre o *status* inferior que o trabalho doméstico tem enquanto não trabalho, por não gerar acúmulo de capital. Porém, há um dispêndio de força, energia e tempo necessários para a manutenção deste, além de que é fundamental enquanto base para o suporte da família e dos homens, para estarem no mercado de trabalho, enquanto elas mantêm os lares.

As mulheres buscam seu espaço e esta é uma atividade política, visando a obtenção de direitos e igualdade social. A reivindicação de seus direitos é um dever social e a mulher não deve abdicar dessa participação que lhe compete, do contrário, a vida participativa inexistente e tem um caráter monótono, levando-a a ficar sem sentido a própria existência.

Durante anos as mulheres buscaram um lugar participativo em sociedade, como é o caso da luta pelo direito ao voto, ocorrida nas primeiras décadas do século XX, em que as mulheres, que se tornaram conhecidas como as sufragistas, reivindicavam o direito ao voto e, por conseguinte, o direito a igualdade política (FELGUEIRAS 2017). Além disso, a inserção da mulher em grandes cargos, e até mesmo na docência como profissão, apresenta problematizações acerca das conquistas realizadas pelas mulheres no decorrer da história, além de elas terem sido apagadas do contexto histórico e social.

Como contextualiza Almeida (1996, p. 76), a mulher, estabelece o senso comum, deveria cumprir seus afazeres de mãe e dona de casa, ou seja, “[...] reproduzir e dar homens fortes para a nação”. Por muitos anos as mulheres eram vistas apenas como reprodutoras responsáveis por afazeres domésticos e subalternos.

O estudo da construção do papel das mulheres em sociedade é um objeto investigativo que tem em vista a importância da valorização das mulheres como profissionais, deixando de lado a visão estereotipada da mulher, como ser frágil que está apta ao cuidar, e não ao ensinar, sendo vista também como o sexo dominado e inferior da sociedade (ALMEIDA, 1996).

A partir da revolução industrial, a mulher passou a ocupar o mercado de trabalho em maior concentração, atuando nos espaços públicos, em busca de melhores condições de sobrevivência e melhores oportunidades. Desta maneira, houve um avanço quando a mulher passou a frequentar os espaços públicos, porém ela continuou sendo a principal responsável pelos cuidados do lar e da família, acumulando uma dupla jornada. Elas saíram de casa para trabalhar, mas os homens não dividiram as tarefas domésticas de forma igualitária, acarretando maiores atribuições para as mulheres. Tal fato é

reflexo de uma sociedade patriarcal e machista. As mulheres tiveram de se dividir entre tarefas de reprodução e de produção (COMIN, 2017).

A construção do papel da mulher em sociedade organizou as relações de gênero historicamente e culturalmente, oprimindo e delimitando as atuações femininas. A mulher, ao nascer, já é condicionada a um estereótipo de conduta e aparência, sendo vítima das imposições de uma cultura sustentada pela reprodução desses papéis. Essa construção social se dá por meio de vários acontecimentos no decorrer da vida feminina, os quais são incorporados a ponto de determinar as atividades, ocupações sociais e funções, fato este que não costuma ocorrer com as mesmas proporções para o gênero oposto.

Segundo Oliveira (2016), é bastante clara a diferença entre o gênero feminino e masculino nos mais variados aspectos, desde o estereótipo de estética até as condutas. Neste sentido, destacamos a importância da conscientização das mulheres enquanto ser social, dotado das mesmas capacidades que os homens, para que a sociedade seja mais justa e igualitária, no que diz respeito às relações entre os gêneros feminino e masculino.

Metodologia

Para realização deste estudo, além da pesquisa bibliográfica, foi realizada também uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, com estudantes do curso de Pedagogia do Campus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPNV/UFMS). Para melhor compreender o estudo realizado, segue a descrição de cada uma das etapas que foram desenvolvidas.

Primeiramente foi realizado um levantamento de referenciais bibliográficos para realização de estudos que nortearam a fundamentação teórica desta pesquisa, estes materiais foram selecionados de acordo com as abordagens direcionadas ao tema da pesquisa, bem como a metodologia que foi utilizada. A revisão bibliográfica, acerca dos temas acima mencionados, baseou-se nos estudos de: Pena (1981), Bourdieu (2012), Del Priore (2006), Santos (2006), Beltrame e Dornelli (2012), Oliveira (2016) e Comin (2017).

Posteriormente, foram escolhidas as quatro participantes da pesquisa, as quais residiam no município de Naviraí MS e cursavam Pedagogia no CPNV/UFMS. Todas atendiam a alguns critérios previamente estabelecidos, ou seja: as estudantes eram mães, trabalhavam fora, cuidavam da casa e cursavam graduação no período noturno. Todas desempenhavam diversas funções sociais, simultaneamente, a fim de atingir o objetivo de concluir um curso superior.

O instrumento utilizado para a coleta de dados consistiu em um roteiro previamente elaborado, que serviu de referência para a gravação de entrevistas em áudio, com cada uma das participantes. De acordo com Spink (1995, p. 100), as técnicas verbais são relevantes para a realização de pesquisa qualitativa porque evita “[...] impor as concepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação e as condições de produção das representações em pauta”.

Por fim, após a finalização da coleta de dados, as entrevistas foram transcritas, sistematizadas e analisadas, a partir de estudos de autores que discutem questões relativas ao gênero feminino. Cabe salientar que para o presente estudo os nomes das participantes foram substituídos por M1, M2, M3 e M4, a fim de preservar suas identidades, sendo que as principais características das mulheres universitárias são:

- **M.1** - tinha 32 anos, mantinha união estável, tinha uma filha de 14 anos e trabalhava em uma empresa frigorífica na cidade de Naviraí - MS.

- **M.2** - tinha 20 anos, mantinha união estável, com um filho de 5 anos de idade e trabalhava 4 horas por dia em uma biblioteca escolar de Naviraí - MS.

- **M.3** - tinha 28 anos, era casada, tinha uma filha de 2 anos de idade e trabalhava como estagiária remunerada no período vespertino em escola municipal na cidade de Naviraí - MS.

- **M.4** - tinha 24 anos, era divorciada, tinha um filho de 1 ano e 3 meses de idade e trabalhava em um escritório de contabilidade na cidade de Naviraí - MS.

Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordaram que suas falas fossem gravadas e utilizadas como base para a realização da pesquisa.

Resultados e discussões

Partindo do primeiro enfoque deste estudo, que se trata de compreender as mulheres entrevistadas, que conseguem lidar com múltiplas jornadas simultaneamente, que é ser mãe, dona de casa, trabalhadora e acadêmica, as quatro participantes assim responderam:

M.1 - Quando eu comecei a faculdade, chegava sexta-feira a noite e eu sabia que no sábado a gente ia ter aula. Eu chegava na sexta-feira entre dez e dez e meia da noite e eu ainda ia lavar minha roupa. Até duas a três horas da manhã eu ficava lavando roupa, para sábado eu poder dormir um pouquinho a mais, porque a tarde eu teria aula. Então para mim nunca foi penoso assim, mas trabalhoso é sim, têm muitas dificuldades sim, mas isso nunca foi um motivo para eu pensar em desistir.

M.2 - Ah, é muito difícil, quem tem criança ou filho é muito difícil mesmo, é uma correria tremenda. Então a gente tenta dividir as tarefas, mas ainda assim é uma correria muito grande.

M.3 - É triste né (risos), se eu não tivesse a ajuda do meu marido, eu já teria desistido.

M.4 - O serviço de casa é só no final de semana. Já trabalhar fora..., como o meu serviço é mais tranquilo, eu consigo conciliar com as coisas da Universidade. Algumas coisas da faculdade eu consigo fazer no trabalho, quando não é período de safra né, porque nesse período [de safra] eu não consigo fazer nada. Mas durante todo o curso eu consegui conciliar bem e eu não peguei nenhuma DP.

Duas participantes (M.2 e M.4) ainda destacaram a influência da maternidade na persistência do objetivo de terminar um curso superior, por entenderem que poderão ter melhores perspectivas de vida para os filhos.

M.2 - O mais difícil da vida acadêmica foi conciliar tudo, a vida materna, com trabalho e casa. Muitas vezes pensei em desistir, mas sabia que era necessário o esforço para poder ter uma condição de vida melhor futuramente. Aos poucos fui conseguindo me organizar melhor, trabalhando sempre em uma carga horário menor para que eu pudesse dar conta de tudo.

M.4 A maternidade implicou na verdade na minha vida, ou talvez um começo, porque parece que antes eu não tinha começado nada e quando comecei a faculdade, meu filho tinha dois meses e ele foi o motivo de eu ter entrado na universidade, para tentar dar um futuro melhor para ele.

Historicamente a mulher vem ganhando cada vez mais espaço no meio em que vive, ela se destaca em todas as atividades a que se propõe realizar, está sempre disposta a enfrentar obstáculos, sejam eles quais forem, e essa atitude o que mais encanta e faz das mulheres seres fortes e merecedoras de suas vitórias (DEL PRIORE, 2006; COMIN, 2017).

Com as respostas obtidas por meio do relato das participantes da pesquisa podemos considerar que, pelo menos na realidade em que essas mulheres se encontram, elas conseguem lidar muito bem com suas diversas atribuições. Elas enfrentam dificuldades, mas não desistem e, apesar do cansaço, parece que essas múltiplas funções não têm afetado a vida acadêmica. Tal fato, contudo, nem sempre ocorre com todas as mulheres que tentam conciliar as diversas atividades e muitas acabam abandonando a educação superior para dedicar-se à sua família e trabalho. Um estudo realizado por Gonçalves e Ternovoe (2017), com cinco mulheres que cursavam o ensino superior e exerciam inúmeras funções sociais simultaneamente, evidenciou que se fosse para desistir de alguma das atribuições, a maioria desistiria da universidade, porque precisavam trabalhar fora de casa e enquanto continuavam a ser mães e donas de casa.

No referido estudo, o motivo pelo qual as estudantes resolveram ingressar na universidade foi para tentar garantir um futuro melhor para os filhos, logo, elas não buscavam “[...] a realização somente

para benefício próprio, mas, principalmente, para garantir o conforto de sua família” (GONÇALVES; TERNOVOE, 2017, p. 117). De forma semelhante, as entrevistadas M.2 e M.4 também apontam essa preocupação e talvez seja essa a principal causa para que se sintam motivadas a continuar com os estudos, apesar das múltiplas funções que precisam desempenhar ao mesmo tempo.

O fato de as quatro mulheres serem mães e sair para estudar à noite, demonstra que elas superaram alguns estereótipos sociais associados à maternidade. Para Beltrame e Dornelli (2012), historicamente foi exigido da mulher que, ao se tornar mãe, deveria deixar de ter sua vida fora do lar, para se dedicar somente aos cuidados da casa e tarefas domésticas.

As participantes M.2 e M.4 também comentaram sobre a dificuldade em conciliar todas as atividades que lhes são atribuídas, mas que se organizam para evitar uma reprovação na faculdade. “A tripla jornada dificulta muito mais a situação. Nunca cheguei a reprovar, mas muitas vezes cheguei a ter o limite de faltas, pois não consigo deixar meu filho doente e ir assistir uma aula. Eu prefiro ficar perto dele, então acredito que o maior desafio é esse” (M.2). Corroborando com tais ideias, a M.4 argumenta:

Eu nunca reprovei no ensino regular, nem na faculdade não tenho DP, com a glória de Deus, pelo menos não ainda. Assim, cada função que o desempenho exige bastante de mim, né, minha casa, meu filho, a faculdade, o meu serviço e sempre deixo uma coisa ou outra deixando a desejar e aí acaba assim: é trabalho entregue em cima de hora, feita as coisas mesmo correndo, sabe? Mas eu acho que é assim desde que eu me entendo por gente (M.4).

Ambas as participantes também comentaram que tiveram muitas privações depois que entraram na universidade. “É um caminho muito difícil, tem que abrir mão de muitas coisas e estar completamente decidida, mas principalmente ter apoio, porque caso contrário eu não conseguiria. Acabei me afastando de algumas pessoas, de amigos e cuidar de mim sempre fica por último” (M.2). A M.4 também menciona as privações e conflitos vivenciados, que muitas vezes resultam em choro, por não conseguir atender a todas as exigências a ela atribuídas.

Olha, já chegou a hora s=de eu sentar e abrir a boca chorar por não consegui terminar algumas coisas e outras não ficaram tão bem, principalmente na época do TCC. Essas coisas assim são bem complicadas. Tipo, eu vejo todas as meninas da minha idade com unha bem-feita, mesmo que sejam mães né, mas eu não tenho esse tempo. Então eu sempre fui assim: se eu tiver que escolher entre lavar o cabelo e dormir, eu vou dormir, porque eu preciso descansar. Então se for para eu escolher entre sentar e comer uma pipoca, assistir filme ou pintar minha unha, vou comer pipoca e assistir filme, eu deixo de pintar a unha (M.4).

É possível perceber que, para tentar conciliar as múltiplas tarefas, as estudantes enfrentam dificuldades e, mesmo que façam o seu melhor e se dediquem aos estudos e demais compromissos, parece que sempre fica algo por fazer. Tal fato fica evidente no relato da M.4 que considera não

conseguir ser mãe, mulher, trabalhar e estudar ao mesmo tempo, resultando muitas vezes em tristeza e choro, ao ver outras mulheres de sua idade se preocupando com algumas vaidades e ela sequer ter um tempo para cuidar de si mesma.

Percebemos que há relação nas respostas da M.2 e da M.4, no que se refere às dificuldades para cuidar de si próprias: ambas mencionam que é difícil conciliar todas as tarefas e acabam por escolher o que acreditam que lhes trarão maiores benefícios. Consequentemente, deixam de lado outras necessidades, a vaidade, os amigos e a vida social. Conforme Ávila e Portes (2012), a mulher tem esse papel de abdicar de suas vontades desde a antiguidade e esta postura foi historicamente construída, dificultando muitas vezes sua realização pessoal e profissional, como se ambas não pudessem ocorrer simultaneamente.

As quatro participantes da pesquisa foram indagadas acerca do seu processo educativo no que tange às diferenças entre homens e mulheres, se elas sentiram essa diferenciação em sua criação. Elas reconhecem que os meninos tinham privilégios que elas não tinham, por pertencerem ao gênero feminino.

M.1 - Eu enquanto criança, e designada como mulher, eu tinha a obrigação de lavar, passar, cozinhar, organizar a comida, levar na roça e servir as pessoas que estavam trabalhando. Em casa era a mesma coisa. Eu me lembro quando jovem, adolescente, eu já tinha que cozinhar, colocar a mesa e servir a comida do meu pai no prato e se ele achasse que não estava bom, excomungava. [...] Já os meninos tinham total liberdade de ir e vir quando queriam, em qualquer lugar. Ele podiam estudar o que quisesse, eles tinham amigos e eu não tinha amigos e nem amigas, porque nós não tínhamos tempo, porque as meninas que moravam perto por ali, também trabalhavam e estudavam e na época não tinha celular. Então, não tinha como ter vínculos e não tinha como ter contato com outras pessoas, por conta de ser mulher, porque eu mesma tinha a tarefa de cuidar da casa e cuidar dos irmãos. Essa era nossa obrigação, os rapazes não.

M.2 Eu me lembro de que os meninos não faziam nada de trabalhos domésticos, eles sempre podiam sair e a menina não porque sempre tinha que ficar cuidando do irmão mais novo e limpar a casa.

M.3 - Bom, na minha família somos somente duas irmãs. Eu sempre vivi longe de parentes. Não sei dizer o porquê, mas desde pequena convivo só com mulheres.

M4 - Por parte da minha mãe não havia diferença, a minha mãe sempre me ensinou que tanto mulher quanto homem tem obrigações domésticas, têm que estudar, têm que trabalhar fora, têm que cuidar da casa, ter responsabilidade com os filhos. Mas não foi assim na prática, a minha mãe tentou ensinar, mas não foi assim que aconteceu. Por exemplo, eu e meu irmão não gostamos do serviço de casa, eu faço porque eu sou obrigada, porque eu moro sozinha, não tem quem que faz, mas eu prefiro trabalhar fora, se eu tivesse condições, eu pagaria uma pessoa para fazer o meu serviço. O meu irmão, hoje ele tem 18 anos, mora com meus pais e ele não faz nada em casa, só que na cabeça do meu pai, hoje ele tem que ajudar, entendeu? Mas antes meu pai não queria que ele ajudasse [nas tarefas domésticas] porque ele é homem. Na questão de sair, por exemplo, a primeira vez que eu saí de casa para uma festa eu já tinha 18 anos eu já era casada, já o meu irmão sai desde, sei lá, 15 anos, ele dorme fora, passa a noite fora e está tudo bem. Ele não trabalha, então os meus pais bancam a festa dele ainda por cima.

Algumas participantes da pesquisa também comentaram sobre a educação dos filhos, de estar mais baseada na maior igualdade entre as relações de gênero, como pode ser visto nos seguintes relatos:

M.2 - Eu procuro passar ao meu filho a questão da igualdade de direitos e deveres, para ambos os sexos, porque acredito que isso é fundamental e importante para formação de todo cidadão. As vezes ele diz que tem coisa que mulher não pode e eu tento explicar a ele que isso não é verdade.

M.3 - [...] minha mãe, eu lembro disso, minha mãe nunca queria que eu ficasse perto dos meninos, falava que não, que era coisa de menino, se vai jogar futebol, dizia que eu não podia estar no meio deles, então eu cresci dessa forma. Agora em questão de serviço doméstico, desde os 10 anos a minha mãe sempre incentivou a gente a fazer, falava que a gente tinha que ajudar dentro de casa também, só que até então é isso aí. Eu acho que é válido para os dois, tanto para mulher, quanto para o homem e que isso tem que ter passado pelos pais, tem que passar isso para os filhos, né. Mas geralmente não acontece, porque a mulher é a mais cobrada, falo isso no caso da minha família, que sempre foi assim.

M.4 – Eu acredito que os direitos são iguais, então assim, eu levo muito para esse lado, o meu irmão podia tudo e eu não podia nada, eu levo para esse lado que o meu filho ele pode fazer o que é certo, o que for errado ele não vai fazer, independentemente se ele é homem ou mulher, ou independentemente do que ele vai ser quando crescer. Ele vai ajudar a fazer o serviço de casa, assim como ele me ajuda recolher roupa, ou enquanto recolho roupa ele guarda os prendedores.

Ao longo de décadas a mulher foi vista como a única responsável pelas atividades domésticas, aquela que tem por obrigação cuidar do lar, se dedicar à limpeza, alimentação e tudo o que for necessário, enquanto os homens, que são os seres provedores, trabalham fora e esses costumes foram transmitidos de geração em geração (DEL PRIORE, 2006). No entanto, com o passar dos anos, a realidade começou a ser modificada, mas isso, se for considerar a idade das participantes, ainda é algo muito recente, visto que algumas responderam que faziam serviços domésticos e os meninos não. Lembrando que a participante mais velha era a M.1 que tinha 32 anos, ou seja, continua predominando em nossa sociedade o costume de atribuir somente ao gênero feminino inúmeras responsabilidades, enquanto o gênero masculino tem diversos privilégios sociais que as mulheres não têm. Assim, entendemos há muito ainda a avançar na sociedade, no que diz respeito a criação das mulheres, porque muitas vezes acaba-se por reproduzir o que foi historicamente construído, simplesmente por uma ideia equivocada e ultrapassada de que esse é o melhor caminho.

No que diz respeito a educação que as participantes da pesquisa procuram passar a seus filhos, podemos observar que as respostas são bem parecidas, elas mencionam que tentam ensinar a igualdade de gênero, a importância do respeito e tal atitude é muito importante, tanto para as mães que exercem esse papel de ensinar, quanto para os filhos que recebem essa forma de educação. Entendemos que é

necessário que as novas gerações compreendam que todos devem ter os mesmos direitos, independentemente se são pessoas do gênero feminino ou masculino.

Neste sentido com os pressupostos de Beltrame e Donelli (2012), de que a igualdade de gênero deve ser ensinada desde o início da educação dos filhos e que não deve haver diferenças, uma vez que meninas e meninos devem e merecem ter as mesmas oportunidades de conhecimento, que serão importantes para o seu crescimento como ser humano.

Considerações finais

Diante da pesquisa realizada, que buscou averiguar o que dizem as universitárias que são mães, donas de casa, profissionais e estudantes, acerca de suas múltiplas jornadas e se tantas atribuições interferem no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, podemos inferir que a desigualdade entre os papéis atribuídos socialmente às mulheres afeta suas vidas pessoal, profissional e acadêmica. Atualmente, apesar das conquistas femininas, principalmente na área da educação e no mundo do trabalho, as mulheres continuam sendo vistas como as principais responsáveis pelo cuidado dos filhos e atribuições domésticas.

No caso de estudantes universitárias que são mães, observamos que a maternidade é o principal incentivo para darem continuidade aos estudos, por se preocuparem com o futuro dos seus filhos, justificando assim o acúmulo de atividades ou de suas múltiplas jornadas desempenhadas simultaneamente. Porém, esse acúmulo de funções resulta em uma sobrecarga de trabalho que acaba por afetar negativamente a vida acadêmica, visto que algumas preferem dar atenção aos filhos e conseqüentemente faltam na universidade e tiram notas baixas.

Entre as participantes da pesquisa, percebemos que elas priorizam as atividades da maternidade, o serviço doméstico e as atividades universitárias, em detrimento do cuidar de si mesma, justamente por não terem condições de assumirem suas múltiplas jornadas e ainda cuidar de suas necessidades individuais. Trata-se de mulheres que cuidam e se preocupam com os outros e deixam o cuidado de si para um segundo plano, assim como acontece com inúmeras mulheres brasileiras.

Quanto à educação que as participantes da pesquisa tiveram durante a infância, elas reconhecem que foram educadas de forma diferente dos homens, por assumirem atribuições sociais somente por pertencerem ao gênero feminino. Assim, os meninos da família foram privados de alguns trabalhos, principalmente domésticos, enquanto as meninas tiveram que assumir porque eram mulheres. Contudo,

essas mesmas mulheres disseram que procuram educar os filhos visando a construção das relações de gênero mais igualitárias.

Entendemos que para ter uma sociedade mais justa, precisamos refletir sobre nossas práticas, discursos e o impacto que estes causam na vida dos indivíduos, a fim de entender o porquê de certas ações de diferenciação de oportunidades que resultam em desigualdades de condições para o gênero feminino.

Assim, destacamos que é necessário pensar em processos educativos que priorizem a igualdade de gênero, ou igualdade de condições, para que a mulher seja livre para fazer suas escolhas e ser o que ela quiser, tendo as mesmas oportunidades e não se responsabilizando por tantas jornadas, apenas por pertencer ao gênero feminino.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 96, p. 71–78, fev. 1996.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 809-832, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300011&lng=en&nrm=iso Acesso em 24 jun. 2020.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELTRAME, Greyce Rocha; DONELLI, Tagma Marina Scheneider. Maternidade e carreira: desafios frente à conciliação de papéis. **Aletheia**, v. 38-39, p. 206-217, maio/dez., 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 6. edição. RJ: Bertrand Brasil, 2012.

COMIN, Jaqueline Teodoro. **O(s) lugar(es) da mulher na sociedade naviraiense contemporânea: permanências, transformações, perspectivas e desafios**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em XXXXXX) – Universidade Federal de Mato Grosso Sul, Naviraí, 2017.

COSTA, Francilene Soares de Medeiros; COSTA, Tiago Barreto de Andrade Costa. O trabalho doméstico remunerado e a problemática da (des)proteção social. **O Social em Questão**, v. 22, n. 45, p. 103-126, set./dez. 2019.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

FELGUEIRAS, Ana Cláudia M. Leal. Breve Panorama Histórico do Movimento Feminista Brasileiro. Das Sufragistas ao Ciberfeminismo. **Revista Digital Simonsen**, n. 6, maio, 2017. Disponível em: <https://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/08/Capitulo-brasil-historia-do-feminismo.pdf> . Acesso em: 10 out. 2022.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2018.

GONÇALVES, Josiane Peres; TERNOVOE, Janaina dos Santos. Desafios vivenciados por mulheres universitárias de Mato Grosso do Sul, que são mães, profissionais e donas de casa. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 116-142, ago./dez. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Guacira Cesar; BARROS, Ivonio; SOUZA, Maria Helena. **Trilhas feministas na gestão pública**. Brasília: CFEMEA, 2016.

PENA, Maria Valéria Junho. **Mulheres e trabalhadoras: presença feminina na constituição do sistema fabril**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A construção intercultural da igualdade e da diferença**. São Paulo: Cortez, 2006.

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. *In*: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.



Personificação feminina das nomeações nas escolas municipais de Caruaru-PE

Female personification of the municipal schools of Caruaru-PE

Personificación femenina de citas en escuelas municipales de Caruaru-PE

Esther Mendes¹

Graduada em Licenciatura em Educação Física da Associação Caruaruense de Ensino Superior - ASCES-UNITA, Caruaru/PE, Brasil

Ana Paula Figueirôa²

Professora Doutora da Associação Caruaruense de Ensino Superior - ASCES-UNITA, Caruaru/PE, Brasil

Eddir Gabriel José da Silva³

Graduado em Licenciatura em Educação Física da Associação Caruaruense de Ensino Superior - ASCES-UNITA, Caruaru/PE, Brasil

Roberta de Granville Barboza⁴

Professora Doutora da Associação Caruaruense de Ensino Superior - ASCES-UNITA, Caruaru/PE, Brasil e Escola Superior de Educação Física - ESEF/UPE.

Recebido em: 28/07/2022

Aceito em: 21/11/2022

Resumo

Esta pesquisa objetivou investigar a memória social e educacional das mulheres que nomeiam as escolas da rede municipal de Caruaru, compreendendo os processos e as relações de poder presentes nas escolhas dos nomes dessas escolas. Com abordagem qualitativa, de caráter exploratório, usou fontes documentais para a coleta de dados e a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Além de embasamentos teóricos em autores como Bosi (2010), Bergson (1999) e Halbwachs (1990) tratando sobre o fenômeno da memória individual e social; Freire (2011), Almeida (2007), Mato e Borelli (2013) e Figueirôa (2018) discorrendo sobre a educação das mulheres e Louro (2008), Rago (1997) e Auad (2006) discutindo a construção da figura menina na sociedade. Os resultados evidenciaram que os processos de nomeação ocorreram, de maneira geral, por essas mulheres prestarem um serviço à comunidade local, como a doação de terrenos para a construção das escolas e se destacarem por sua relevância no exercício da docência.

1 estherssantos07@hotmail.com

2 anafigueiroa@asces.edu.br

3 2017212057@app.asces.edu.br

4 robertagranville@asces.edu.br

Palavras-chave: Identidade docente. Mulheres. Memória.

Abstract

This research aimed to investigate the social and educational memory of women who nominate municipal schools in the Caruaru network, understanding the processes and power relations present in the choices of the names of these schools. With a qualitative approach, of an exploratory nature, we used Laurence Bardin's content analysis technique for data collection. In addition to theoretical foundations in authors such as Bosi (2010), Bergson (1999) and Halbwachs (1990) on the phenomenon of individual and social memory; Freire (2011), Almeida (2007), Mato and Borelli (2013) and Figueirôa (2018) discussing the education of women; and Louro (2008), Rago (1997) and Auad (2006) discussing the construction of the girl figure in society. The results highlighted that the nomination processes occurred, in general, by the fact that these women have provided a service to the local community, such as the donation of land for the construction of schools and stand out for their relevance in teaching.

Keywords: Teaching identity. Women. Memory.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo investigar la memoria social y educativa de las mujeres que nombran escuelas en la red municipal de Caruaru, comprendiendo los procesos y las relaciones de poder presentes en la elección de nombres para esas escuelas. Con un enfoque cualitativo, exploratorio, utilizó fuentes documentales para la recolección de datos y la técnica de análisis de contenido de Laurence Bardin. Además de fundamentos teóricos en autores como Bosi (2010), Bergson (1999) y Halbwachs (1990) que tratan el fenómeno de la memoria individual y social; Freire (2011), Almeida (2007), Mato y Borelli (2013) y Figueirôa (2018) sobre la educación de las mujeres; y Louro (2008), Rago (1997) y Auad (2006) discutiendo la construcción de la figura de la niña en la sociedad. Los resultados mostraron que los procesos de nominación se dieron, en general, porque estas mujeres prestan un servicio a la comunidad local, como la donación de terrenos para la construcción de escuelas y se destacan por su relevancia en el ejercicio de la docencia.

Palabras clave: Identidad del maestro. Mujer. Memoria.

Introdução

Ao refletirmos sobre o fenômeno da memória podemos usar como referencial as teorias do filósofo Bergson (1999) onde ele diferencia o universo das lembranças do universo das ideias e percepções puras, este primeiro, é como um movimento que traz à tona o que estava escondido combinando-se com as percepções vigentes, assim, a memória permite uma relação do presente com o passado interferindo nas percepções atuais. Este mesmo filósofo também afirma a conservação e atuação do passado no presente por meio de duas memórias que ele chama de “memória-hábito”, que são comportamentos automáticos guardados na nossa mente que se manifestam no nosso cotidiano (o que por ele é chamado de adestramento cultural), e a outra memória chamada de “imagem-lembrança” menos mecânica, mais individual e referente a situações definidas no nosso inconsciente. Assim, o passado sobrevive no presente de maneira inconsciente, ainda que fora da consciência ativa e imediata

Outro autor que traz contribuições relevantes na discussão sobre memória é o sociólogo, Halbwachs (1990), que compreende os fenômenos da memória, percepção e consciência, submetidos às relações que os indivíduos estabelecem com as diferentes organizações da sociedade, como família, classes sociais e instituições religiosas. Há, segundo sua teoria, um predomínio do social sobre o individual, uma memória coletiva. Um exemplo disso seriam as lembranças dos idosos. Bosi (2010) comenta que as pessoas velhas são os “guardiões das tradições”, eles já atravessaram um determinado tipo de sociedade com características marcantes e reconhecíveis, panoramas de referências familiares e culturais, eles são, portanto, a memória da família, do grupo, da instituição e da sociedade.

Com linhas de pensamento semelhantes às de Halbwachs (1990), o psicólogo, Bartlett (1932), um dos clássicos sobre a construção social da memória, ao discorrer sobre memória social considera que as recordações são tratadas do ponto de vista ideológico do grupo onde um indivíduo está inserido, seria, pois, um elo entre o fato da lembrança e valor atribuído a ela pela pessoa que lembra.

No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com ele (HALBWACHS, 1990, p. 45).

Além disso, ele também distingue a matéria e o modo da recordação, sendo, respectivamente, o que se lembra (relacionado ao interesse social da lembrança para o sujeito) e como se lembra (a personalidade e temperamento do recordador). Stern (1957), semelhantemente a Bergson (2011), admite que as percepções de um sujeito podem estar ocultas na consciência até que por algum motivo se manifestem. Para esse estudioso, as imagens do passado podem ser conservadas intactas, mas não inalteráveis pelo indivíduo, que pode modificá-las de acordo com os valores que ele possui atualmente.

Bosi (2010), por outro lado, se detém a falar de memórias na velhice, não somente no sentido de colhê-las, mas de dar-lhes “existência”. Bosi (2010, p. 18), enxerga os idosos como “[...] fonte de onde jorra a essência da cultura [...]”, com uma função social significativa que lhe é atribuída: a de lembrar. Traçar pontes entre o passado e o futuro. Enquanto adultos ocupam-se com os afazeres cotidianos da sua idade, as crianças ao sentar-se aos pés dos seus avós e ouvir suas lembranças têm a oportunidade de penetrar nos acontecimentos que as antecederam.

Por isso, a memória está intrinsecamente atrelada aos contextos sociais, às histórias vividas e aos significados que lhe são atribuídos, pois:

[...] nos mostra que o modo de lembrar é individual, tanto quanto é social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las vai paulatinamente individualizando a memória comunitária, e no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique (BOSI, 2010, p. 31).

Sendo assim, a lembrança é desenvolvida num contexto social e é fruto das relações por este estabelecida, na medida em que se constroem ideias, sentimentos e valores em torno de um grupo de indivíduos. No entanto, essa reconstrução é realizada sobre o pano de fundo das experiências atuais e não se limita à mera reprodução de um passado vivido, em outras palavras, quando se pensa no passado esse tempo histórico envolve também os pontos de vista do historiador, suas concepções e circunstâncias passadas e presentes.

Refletindo à memória atrelada aos idosos, Bosi (2010) descreve-a como uma “categoria social”, isso porque cada sociedade tem à sua maneira de tratá-la, e, quando o idoso já não é mais uma força produtiva, ele é afastado para ceder seu lugar na sociedade aos mais jovens, resta-lhe então a marginalização, a substituição do antigo pelo mais novo, as exigências que lhe são imputadas, a dependência e o abandono. A autora escreve que “[...] a sociedade rejeita o velho, não oferece sobrevivência à sua obra.” (BOSI, 2010, p. 77). Sendo assim, a autora defende que o ser idoso em nossa sociedade é uma luta contínua contra os mecanismos opressivos, sejam estes institucionais, psicológicos, técnicos ou científicos, que gradualmente impedem a lembrança e restringem os velhos à repetição e à monotonia.

Para essa autora a situação do idoso em nossa sociedade foi elevada à condição de oprimida, excluída e desconsiderada. Esta é, pois, um ato de sobrevivência, uma antítese marcada pelo corpo que vai se desvanecendo à medida que a memória ganha traços cada vez mais límpidos e vivos. A memória é, portanto, uma função social para a qual os idosos são colocados a cumprir, é nas lembranças que o idoso enxerga os desafios que passou em épocas passadas, mostrando sua competência e trazendo finalidade à sua existência. Suas lembranças puxam outras lembranças que são como fragmentos entre tantas memórias e momentos, emoções, circunstâncias outrora vividas. É, portanto, para Bosi (2010), que através das memórias dos idosos que podemos ter acesso a um mundo que não vivemos, onde sua conversa é uma experiência profunda numa sociedade em que perdeu a arte de trocar experiências.

Diante disso, intencionou-se conhecer a história e trazer à tona a memória social das mulheres que dão nome às escolas da rede municipal de Caruaru-PE. Nesse sentido, a memória da escolarização dos nomes dessas mulheres, é trazer o passado, seja ele do tempo presente ou um passado mais distante, como nos diz Bloch (1941, p. 44) “[...] a história não só deve permitir compreender o ‘presente

pelo passado’- atitude tradicional – mas também compreender ‘o passado pelo presente [...]’. Avivar a memória dessas mulheres é fundamental no sentido do reconhecimento de suas identidades no contexto da comunidade em que elas construíram suas histórias de vida, e assim compreender, no tempo presente, as relações de poder estabelecidas na nomeação dessas escolas. Blackburn (1997, p. 301) define poder como “[...] a capacidade de este conseguir algo, quer seja por direito, por controle ou por influência. O poder é a capacidade de se mobilizar forças econômicas, sociais ou políticas para obter certo resultado [...]”. As relações de poder, a cultura local e os preceitos de determinada sociedade induzem a regulamentação e influenciam a escolha da formação. Sabe-se que no plano educacional as mulheres começaram a conquistar seu espaço inicialmente no magistério primário. É sob essa condição que elas buscavam sua inserção social fora dos espaços domésticos, estabelecendo indícios de reconhecimento do seu lugar na sociedade.

O século XIX foi o cenário que marcou a mobilização das mulheres por ocupação do espaço público, numa sociedade onde o seu ofício era a dedicação ao matrimônio e a maternidade, trazendo-lhe o entendimento de “bela, recatada e do lar”, e, para o gênero masculino “homem não chora”, e tantos outros exemplos dicotômicos regados de conceitos e preconceitos, onde para Souza e Mourão (2011, p. 41), “[...] o conjunto de posições fixadas na sociedade brasileira acerca do papel social designado para as mulheres – ligado ao comportamento de passividade, submissão e exigência de padrões de beleza e feminilidade”.

Com a criação das Escolas Normais foi possível para elas o desenvolvimento de sua formação profissional. Essas escolas foram criadas no Brasil no final do século XIX com o objetivo de formar educadores para as primeiras letras, embora iniciou-se como espaço de educação estritamente masculino, com o passar do tempo as mulheres também tiveram seu acesso às Escolas Normais (LIRA; MESQUITA; SILVA, 2015). Com essas mudanças vieram também as discussões sobre o trabalho da mulher fora do lar e os possíveis danos que isso acarretaria ao seio familiar. Por outro lado, os que defendiam a participação da mulher no magistério argumentavam com a ideia de haver uma relação entre a atividade docente e o cuidado com a família, tendo a perspectiva de que essa profissionalização também servia para educação dos filhos, dos bons costumes e da organização do lar (FIGUEIRÔA, 2018).

Freire (2011) argumenta que pelo fato das mulheres se direcionarem às ocupações que, segundo a sociedade, fossem as mais adequadas a elas, o magistério se estabeleceu como uma profissão feminina. Aos poucos, a admissão de uma passagem de dona de casa, formada para a educação dos filhos, passa para a condição de formadora, o que era considerado como uma “evolução dos tempos”,

considerando os limites, a ética à moralidade e os preconceitos da época, isto é, uma transformação no comportamento das mulheres e de toda a sociedade.

[...] A emergência dessa nova mulher, necessariamente, deveria vir acompanhada de uma educação adequada que a preparasse para os cuidados com o lar e lhe possibilitasse uma inserção no campo profissional. Apesar disso, não foram poucos os que se opuseram à ideia de mulheres instruídas e profissionalizadas (ALMEIDA, 2007, p. 114).

Entre avanços e retrocessos, as mulheres, de forma sutil, foram caminhando em direção à conquista do seu espaço profissional, evidenciado pela presença feminina nas salas de aulas e a construção de sua identidade como docentes. À vista deste percurso histórico fica visível a indispensabilidade de rememorar a história de vida dessas mulheres e buscar desvendar o seu passado, na tentativa de compreender as relações sociais, culturais, éticas e de poder que margeiam suas identidades, interferindo por meio de um conjunto de valores e práticas culturais que trazem consigo no âmbito social (CHARLOT, 2005), como também aponta Almeida (1998, p. 162) “[...] a memória das mulheres, ao transformar-se em história, oferece uma relevante contribuição para o resgate do papel feminino na História Social e na História da Educação”.

Desta forma, as mulheres experimentam um processo de reconstrução de suas identidades para poder adaptarem-se e transformarem-se frente aos espaços da sociedade em geral. Sendo assim, para melhor compreensão, o trabalho foi elaborado buscando elucidar seus objetivos primários e secundários, seguido da proposta metodológica compatível com as intencionalidades dessa investigação e, por último, os resultados obtidos correlacionados com os autores que embasam essa pesquisa.

Sendo assim, objetivou-se primordialmente identificar a historicidade das mulheres que nomeiam as escolas da rede municipal de Caruaru/PE. Além disso, nas suas especificidades, pretendeu-se analisar a trajetória histórica das mulheres na educação brasileira e compreender os processos de nomeação dessas escolas do município, juntamente com a descrição das identidades das docentes nomeadas. Neste trabalho, optou-se por resgatar a memória social e educacional dessas figuras femininas, no recebimento dos seus nomes nas escolas, sabendo que o viés da identidade docente ultrapassa as questões, sociais, raciais e políticas, partindo de uma visão mais ampla da historicidade e memória das mulheres na educação brasileira, pois discorre que, para se ter conhecimento de um determinado *locus*, é preciso conhecer o processo de inserção, levando em consideração o conceito de figuração ou configuração destas na sociedade caruaruense, visto que não é possível compreender a escola olhando apenas para a esta e seu processo pedagógico. É preciso entender que todos os setores,

pessoas e as ações estão interligadas, pois, os valores de cada pessoa são formados de acordo com as relações do contexto social em que ela convive, e de acordo com as intenções pessoais e políticas.

Dentre os percursos metodológicos seguidos, a pesquisa tem caráter de estudo exploratório, ou seja, tenciona obter uma visão geral do fato estudado do tipo aproximativo, realizando descobertas, e familiarizando-se com o fenômeno, e, assim, obtendo uma compreensão mais detalhada da situação estudada. Realiza-se especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, e, por conseguinte, ao final o problema torna-se mais esclarecido. Assim como as pesquisas exploratórias, muitas vezes, são um ponto de partida para outras pesquisas mais amplas (GIL, 2008).

Além disto, também se caracterizou por apresentar uma abordagem quali-quantitativa, pois apresentou tanto dados numéricos tratados por métodos matemáticos e análise de suas variáveis, quanto procurou uma compreensão e interpretação dos fenômenos estudados. Acredita-se que, como afirmam Paschoarelli, Medola e Bonfim (2015, p. 70-71), “[...] seu uso conjunto tem demonstrado resultados confiáveis, que minimizam a subjetividade e que respondem às principais críticas das estratégias de abordagens isoladamente: qualitativas ou quantitativas”.

Ademais, como método de pesquisa também foi escolhida a pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa é utilizado nas ciências sociais e humanas para buscar compreender uma dada realidade ou fenômeno por meio da interpretação de informações e dados, e assim, conseqüentemente possibilitar uma contextualização histórica, cultural e social de um sujeito, um grupo de pessoas ou um lugar específico.

Marconi e Lakatos (2003) caracterizam este tipo de pesquisa em que a fonte de coleta de dados restringe-se a documentos escritos ou não, podendo ser feitos no momento em que o fenômeno ocorre ou posteriormente. Dentre as fontes de documentos, uma das suas possibilidades podem ser arquivos particulares que podem se constituir de memórias, diários, autobiografias.

Estes documentos, quando escritos podem ser compilados pelo autor na ocasião ou após os acontecimentos ou ainda transcritos de fontes secundárias. Fazer pesquisa sobre esta base metodológica é imprescindível o cuidado no trato com as fontes estudadas, pois:

Para que o investigador não se perca na "floresta" das coisas escritas [...] tem de conhecer também os riscos que corre de suas fontes serem inexatas, distorcidas ou errôneas. Por esse motivo, para cada tipo de fonte fornecedora de dados, o investigador deve conhecer meios e técnicas para testar tanto a validade quanto a fidedignidade das informações (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 176).

Desta maneira, faz-se necessário que o pesquisador ao reunir as fontes que encontrar saiba trabalhar com cada uma delas e assim desenvolver seu processo de pesquisa com base em informações verdadeiras e confiáveis.

Além disso, na pesquisa, buscou-se clarificar e demonstrar documentos oficiais ou não, neste caso, biografias e ou quaisquer documentos que relatassem quem são essas mulheres que nomeiam as escolas da rede municipal de Caruaru, sendo constatado o quantitativo de 145 escolas, das quais 50 possuíam nomes de mulheres.

Para a seleção das fontes, foram consideradas como critério de inclusão as bibliografias que abordassem a temática da pesquisa como história e memória da inserção das mulheres na educação brasileira; identidade docente; relação de poder na educação; gênero e educação, como também documentos que foram encontrados na Secretaria da Mulher de Caruaru e nas respectivas escolas.

Na sequência desse processo, as respectivas escolas foram visitadas no período de janeiro a novembro de 2019, e, ao longo desta pesquisa, foi necessário realizar também visitas às residências de parentes dessas mulheres, a fim de encontrar informações que fossem utilizadas como base da produção investigativa que relatassem quem elas eram e como se deram suas respectivas nomeações, visto que, não raro os casos, as escolas visitadas não tinham documentos que fizessem qualquer menção à mulher que deu seu nome à escola, e a comunidade pouco sabia de sua história.

Destaca-se também a insigne contribuição da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres da cidade de Caruaru-PE, que possuía uma pesquisa análoga a esta. Conseqüentemente, a aproximação com esta instituição possibilitou maior coleta de dados e identificação das escolas que ainda não possuíam biografias de suas patronesses. As informações coletadas foram analisadas e organizadas nas seguintes categorias: zona territorial das escolas; modalidade de ensino; data de nomeação; atuação profissional; e processo de nomeação e grau de escolaridade das mulheres, segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Essa técnica de análise foi escolhida por enriquecer o processo de exploração do material coletado inferindo sobre as causas e/ou conseqüências da mensagem. Esta técnica é uma análise de significados implícitos e sua interpretação por trás do sentido das palavras. Nas palavras de Santos (2012 p. 387) “a análise de conteúdo é uma leitura ‘profunda’, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores”.

Posto isto, essa técnica se baseia em um

Conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

Sendo assim, essa técnica objetiva focar nas mensagens e a partir delas construir categorias-temáticas, a fim de confirmar os indicadores que permitem depreender sobre outra realidade que não a da mensagem propriamente dita, ou seja, obter uma informação não explícita para a compreensão do todo. Uma análise categorial visa desmembrar um texto em unidades para reagrupá-las, seguindo uma organização desses elementos. Ao explorar o material, o pesquisador realiza a codificação dos dados, o que se dará por meio de um recorte do material em unidades de registros que podem ser uma palavra, uma frase ou um tema.

Discussão teórica

Das cinquenta escolas pesquisadas, foi possível coletar trinta biografias, dentre estas, ressalta-se que nem todas foram encontradas nas escolas ou tais escolas não possuíam nenhum registro da mulher nomeada. Algumas destas dispunham de fotografias das patronesses, contudo, não se conheciam a história da mulher que dava nome à instituição. Constatou-se que os processos de nomeação aconteceram por diversas razões, dentre elas, podemos evidenciar a prestação de serviços à comunidade local, como a doação de terrenos para a construção das escolas e o fato de serem as primeiras professoras da região onde a escola se localizava.

Dentre as escolas pesquisadas 53,3% (16/30) delas pertencem à zona urbana e 46,6% (14/30) são da zona rural do município de Caruaru. O quantitativo maior de escolas na zona urbana mostrou-se vantajoso para a coleta de dados da pesquisa, em contrapartida, apesar do número inferior, houve dificuldades no deslocamento para as escolas de zona rural, ante sua localização muito distante e com poucas identificações de bairros e propriedades, sendo necessário solicitar informações aos moradores da comunidade para encontrá-las, muitas dessas também tinham uma estrutura precária, deduzindo que inevitavelmente, fazem com que os jovens se desloquem para escolas da zona urbana para estudarem.

Essas informações encontram-se detalhadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Zona territorial das escolas

SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	%
Urbana	16	53,3
Rural	14	46,6
TOTAL	30	100

Fonte: Elaborada pelos autores (2019).

Um aspecto que merece destaque é a distribuição espacial das escolas brasileiras, tendo em vista a crescente urbanização e o crescimento da população. As escolas da zona rural e urbana se aproximam no que tange à execução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 no seu ensino, contudo, essas escolas enfrentam diferentes desafios e necessidades do ponto de vista de sua localização geográfica. O espaço rural é bem menos diversificado, com um padrão de consumo e nível médio de vida inferior às pessoas do espaço urbano (DOLLFUS, 1991). Enquanto nas escolas da zona urbana há uma quantidade superior de escolas que podem apresentar também mais facilidade no seu acesso, às escolas da zona rural se encontram em um menor número e o acesso dos alunos depende, geralmente, de transporte escolar.

Com relação às modalidades de ensino dessas escolas 40% (12/30) delas são Centros Educacionais de Educação Infantil (CMEI) e 60% (18/30) são escolas de Ensino Fundamental. Essas informações encontram-se detalhadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Modalidade de ensino das escolas

SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	(%)
CMEI	12	40
Ensino Fundamental	18	60
TOTAL	30	100

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

A respeito da data de nomeação dessas escolas 3,3% (1/30) foi nomeada no ano de 1953, 3,3% (1/30) foi nomeada no ano de 1969, 3,3% (1/30) foi nomeada no ano de 1983, 3,3% (1/30) foi nomeada no ano de 1994, 3,3% (1/30) foi nomeada no ano de 1996, 3,3% (1/30) foi nomeada no ano de 2010 e 80% (24/30) dessas escolas são desconhecidas as datas de suas respectivas nomeações. O poder das mulheres no sistema educacional também se relaciona com a nomeação das escolas com seus nomes, que podem estar interligadas nas questões políticas e sociais de uma época e das questões da comunidade escolar.

Tal poder situado nas relações se perpetua quando é conduzido de forma impositiva nas relações interpessoais da comunidade escolar. Segundo Silva (2014), é um desafio o diálogo acerca da gestão, das políticas e da legislação no âmbito escolar. Porém, tal discussão é vital no sentido de estabelecer uma educação participativa e cidadã. Essas informações encontram-se detalhadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Data de nomeação das escolas

SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	%
1953	1	3,3
1969	1	3,3
1983	1	3,3
1994	1	3,3
1996	1	3,3
2010	1	3,3
Desconhecida	24	80
TOTAL	30	100

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Acerca da profissão exercida por essas mulheres, predominantemente, 63,3% (19/30) era docente, 29,7% (9/30) exerciam outras profissões, 3,3% (1/30) não possuía nenhuma profissão e apenas 3,3% (1/30) era de profissão desconhecida. Esses dados trazem um panorama pertinente à observação sobre a profissionalização da mulher na sociedade da época, pois a visão que se tinha da educação feminina é que esta deveria ser feita para além da mulher e atender à sua função social como mãe, educadora de filhos e formadora de futuros “bons” cidadãos (LOURO, 2008). Neste sentido de concepção, tanto o homem quanto a mulher são marcados por estereótipos. Desde a educação familiar a mulher é condicionada ao lar, sendo direcionada a um ambiente limitado, restringindo que ela explore seu potencial, excluindo-a dos esportes e de áreas que na época eram denominadas somente aos homens.

Em meados do século XIX, a sociedade reivindicava uma boa formação docente, e o que ocasionou como resposta foi a criação das primeiras Escolas Normais, apesar da pretensão destas serem a formação de professores e professoras. Pelo crescente aumento da urbanização e industrialização os homens foram aos poucos deixando as salas de aula, enquanto crescia o número de mulheres que iam sendo formadas. Esse cenário do crescente nível de escolarização das mulheres foi fortemente influenciado também pela oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, o que exigia um certo nível de escolaridade.

Segundo Figueirôa (2018) no contexto das normalistas do Instituto de Educação de Pernambuco na década de 1946 a 1955, o que se evidenciava no ensino dessas escolas era a disciplina e o bom comportamento como valores fundamentais para a formação dessas mulheres o qual não se diferenciava da rigorosa disciplina presente no ambiente familiar, isto porque tudo o que as normalistas faziam era segundo os princípios da sua família e da sociedade daquela época, a fim de constituir moças que fossem um “bom exemplo” para as demais. Neste sentido, pudemos observar em quase todas as mulheres pesquisadas que estas apresentavam ocupações relacionadas a características tradicionalmente femininas, como o ensinar, o cuidar e o coser.

Essas informações encontram-se detalhadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Atuação profissional das mulheres

SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	%
Professora	19	63,3
Deputada	1	3,3
Costureira	1	3,3
Agricultora	1	6,6
Pediatra	1	3,3
Dona de casa	1	6,6
Rendeira	1	3,3
Parteira	1	3,3
Desconhecida	1	3,3
Não possuía	1	3,3
TOTAL	30	100

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Dentre os processos de nomeação, esta categoria apresentou grande diversificação. Estes ocorreram mais frequentemente, como mostra a tabela, por essas mulheres prestarem algum serviço ou trazerem um benefício à comunidade em que estavam inseridas, sendo esta de 33,3% (10/30), seguido do destaque pela sua competência profissional como docentes 26,6% (8/30). Louro (2008) destaca o recorrente discurso em meados do século XIX acerca da educação nos avanços do país e das primeiras iniciativas educativas do Brasil Império.

As escolas de primeiras letras educavam meninos e meninas de forma distinta. Estas últimas tinham como componente curricular o coser, o bordar e a educação doméstica. Anos mais tarde, com a criação das Escolas Normais, as mulheres viram no magistério uma possibilidade de ampliação de sua ocupação na sociedade, que antes se restringia apenas ao lar. Rago (1997) também destaca que as moças de classe média ocupavam cargos de balconistas, datilógrafas ou auxiliares de escritório nas

fábricas, enquanto as instruídas e de boas famílias dominavam o magistério. Com um olhar atento pode-se perceber que a história das mulheres em sala de aula e no mundo do trabalho está envolvida em relações sociais de poder (LOURO, 2008) e que se faz necessário compreender os fatores que impediam ou possibilitavam o avanço social delas nos espaços públicos.

Essas informações encontram-se detalhadas na Tabela 5.

Tabela 5 - Processos de nomeação das escolas

SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	%
1ª professora da comunidade	2	6,6
Competência profissional	8	26,6
Doação do terreno para construção da escola	4	13,3
Prestação de serviços à comunidade	10	33,3
Atuação política	1	3,3
Homenagem de familiares	4	13,3
Desconhecida	1	3,3
TOTAL	30	100

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Dentre os seus graus de escolaridade, 43,3% (13/30), com frequência é desconhecida; 13,3% (4/30) delas cursaram até o ensino primário, esse quantitativo é o mesmo para aquelas que concluíram a graduação 13,3% (4/30); semelhantemente 10,0% delas cursaram o Ensino Normal e o Magistério, 10,0% (3/30); duas delas não possuíam formação 6,6% (2/30) e apenas uma possuía pós-graduação 3,3% (1/30). Acerca da escolaridade das mulheres, essa passou, em grande parte, pela história do magistério e das escolas normais. Almeida (1998) escreve que a ideia existente na instrução dessas mulheres nessas escolas, estava atrelada à constituição de boa mãe e esposa, o que se manifestava nos currículos que continham como matéria de aprendizagem os dotes domésticos. Sob essa ótica, percebe-se que as instituições escolares, além de serem fruto de um determinado panorama social na história, são capazes de, por meio de seus conteúdos e práticas, construir uma identidade daqueles que a frequentam. Sendo assim, a concepção de educação da época era aquela que não apresentasse riscos às normatizações da conduta feminina, que zelasse por preservar certas condutas, comportamentos e valores.

Essas informações encontram-se detalhadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Grau de escolaridade

SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA	%
Ensino Primário	4	13,3
Ensino Normal	3	10,0
Magistério	3	10,0
Graduação	4	13,3
Pós-graduação	1	3,3
Não possuía formação	2	6,6
Desconhecida	13	43,3
TOTAL	30	100

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Ao analisar os dados, pôde-se perceber que grande parte das mulheres que nomeiam estas escolas já atuaram como professoras, contudo, podemos visualizar também diferentes ofícios que vão desde cuidados com o lar e a educação dos filhos até posições políticas de destaque na sociedade. Vê-se também que os processos de nomeação ocorreram, em sua maioria, como um reconhecimento da comunidade à figura social desta mulher, e, por meio destas nomeações, suas ações junto àquele grupo de indivíduos são reafirmadas e eternizadas. Esse reconhecimento é essencial na “sobrevivência” das narrativas históricas passadas, o edifício escolar se torna portanto, um lugar onde a memória se solidifica e é capaz de transpor o tempo e não ser esquecida numa sociedade moderna marcada pela efemeridade. Como afirma Berlatto (2009):

[...] o contexto relacional pode explicar, por exemplo, por que num determinado momento uma identidade é afirmada ou reprimida. Por conseguinte, a sua construção realiza-se no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas [...] (BERLATTO, 2009, p. 142).

Nesse sentido, é visto que as identidades dessas mulheres não foram construídas “do dia para a noite”, mas se fizeram por um processo de notória atuação, contribuindo para a melhoria do seu determinado grupo social, trazendo visibilidade e identificação com aquela comunidade local. Do ponto de vista sociológico, toda identidade é fruto de uma construção que perpassa relações de poder e origens, e pode ser tanto estabelecida por uma instituição dominante como ser fruto de ações de resistência por sujeitos desfavorecidos nas relações sociais. De forma semelhante, para Hall (2000), as identidades são uma construção e é necessário que se possa entendê-las como produzidas em locais históricos, práticas discursivas, estratégias e iniciativas específicas. Todo o curso de vida dessas mulheres, seu ofício, sua posição social, suas relações com familiares, amigos e comunidade foram as

peças que forjaram sua identidade nas escolas da rede municipal e na memória da educação caruaruense. Por isso, destaca-se que a investigação das nomeações dessas escolas também é ao mesmo tempo a descoberta do percurso de vida dessas mulheres, de suas funções sociais, seus ideais e princípios que se entrelaçam com a história dessas instituições educacionais.

Em se tratando das relações de poder, Meyer *et al.* (2014) entendem que as políticas são compreendidas como dispositivos de organização social que promovem os seus objetivos através da administração dos modos de agir e pensar de várias esferas da vida cotidiana, e, portanto, suas funções e efeitos interagem com as relações de poder nas proposições das instituições e práticas que as viabilizam. Pode-se dizer, assim, que os símbolos, as instituições, as normas e as políticas de uma sociedade estão atravessadas por questões de gênero, e este, ao mesmo tempo, opera estruturando o meio social.

É válido destacar também como parte relevante da sua memória social suas ocupações em cargos públicos, visto que mais da metade delas atuavam como professoras. Apesar de que em muitos anos as mulheres estiveram ausentes do espaço público de trabalho, a trajetória das mulheres nesse âmbito vem mudando e estão progressivamente alcançando posto de destaque ainda que de forma sutil. Essa ascensão nesses espaços possibilitou que muitas mulheres colocassem expectativas em relação às suas vidas pessoais e profissionais garantindo autonomia e capacitação para atividades fora do âmbito doméstico. As necessidades que levaram as mulheres brasileiras às funções produtivas foram as mais variadas, e neste percurso elas assumiram inicialmente postos considerados por inclinação “natural”, sua vocação.

Matto e Borelli (2013) afirmam que até a década de 1930, o magistério era umas das poucas possibilidades que se mostravam atraente às mulheres da classe média e alta da sociedade, por terem nesta ocupação uma perspectiva de ganho financeiro, status social e uma função em ambientes públicos e intelectualizados. Esses dados também nos levam a outro ponto de discussão: a escolaridade das mulheres. A ocupação de um indivíduo está intimamente ligada ao seu grau de escolaridade e, por conseguinte, quanto maior a instrução melhores são as oportunidades de inserção no mercado de trabalho e possibilidade de ascensão social. Talvez, mais agora, do que em épocas passadas, a educação formal tem exercido um papel imprescindível para se chegar a níveis mais elevados no mercado de trabalho e construir uma carreira sólida.

Sendo assim, é válida uma reflexão acerca do tipo de educação que se necessita oferecer às meninas e meninos do tempo presente, que segundo Auad (2006), deve formar sujeitos no espaço

escolar - não somente numa perspectiva de profissionalização - mas numa consciência de emancipação e mudança que promovam a igualdade, mediante uma postura docente que valorize as oportunidades iguais e saiba lidar e respeitar as diferenças desses indivíduos. Sem essa concepção de formação, os espaços educacionais se restringirão a perdurarem uma conduta de discriminação e exclusão.

A escola, por sua vez, pode ser uma ferramenta de conscientização a caminho da igualdade entre homens e mulheres ou um mecanismo de propagação de comportamentos excludentes. Isso vai depender do quanto essa escola tem reavaliado seus padrões de ensino, suas práticas pedagógicas e seus objetivos educacionais em todas as instâncias em que eles influenciam a formação dos estudantes. Também, pensar nas relações estabelecidas dentro dessas instituições é uma tarefa pertinente porque a forma como elas são sustentadas demonstram concepções latentes de indivíduos e sociedade.

Sobre a escolaridade das mulheres, os dados apresentados na tabela 6 não significam que a maior parte delas não possuía uma formação para atuar como professoras, formação esta que abriga em seu interior as múltiplas diferenças de raça, religião e gênero, entre outras questões sociais que inevitavelmente acoplam o processo de formação dos professores, mas que os poucos registros que forneceram as informações a respeito dessas mulheres são limitados e insuficientes para uma compreensão clara de sua historicidade.

Nesse sentido, a educação dessas mulheres é ponto notável quando colocamos lado a lado com os cargos ocupados por elas. Como afirma Leite (1994), o conhecimento é o segredo que permite às mulheres oportunidades consistentes de realização profissional, assim como a oportunidade de liberdade, mobilidade e ampliação na sua carreira profissional.

Considerações finais

Mediante a pesquisa foi possível resgatar a história das mulheres que dão nome às escolas da rede municipal de Caruaru e de sua notoriedade na educação deste município, por meio das biografias apresentadas, além da conscientização das relações envolvidas nos processos de nomeação dessas escolas. As biografias encontradas demonstraram que essas mulheres foram personalidades destaques na sua comunidade, quando além de seu prestígio no magistério também se destacaram como exemplos de caridade, na educação familiar, no empreendedorismo, na política, na fé religiosa, entre outras áreas.

Pôde-se perceber a militância dessas mulheres em diversos espaços da sociedade, sua luta em favor da população e de seus ideais sociais, políticos e educacionais, o que direcionou à escolha dos nomes das respectivas escolas do município. Ainda que no século XX, marcado pela ocupação do espaço público primordialmente pelo sexo masculino, elas tiveram na educação o fator que possibilitou sua ascensão e seu poder social. Escrever sobre a história delas significa trazer fatos relevantes, considerando-as mediante ideias, concepções sociais, relações de poder e limitações de sua época para aqueles que desconhecem a trajetória histórica daquelas que marcaram a memória coletiva de uma população inteira.

A probabilidade da sobreposição entre gênero e o processo de formação docente, permitiu ilustrar neste artigo, o perfil e as intencionalidades da escolha e a influência da profissão. As relações de gênero caminham junto com o social e as questões de classe, pois essas afinidades deslizam na estrutura de todo um arcabouço social. Suas identidades e escolhas se transformam, não são fixas e podem mudar inclusive pelas questões mercadológicas. As diferenças das escolhas e as influências em que as meninas e meninos vivenciam, recebem cargas dicotômicas das capacidades e habilidades corpóreas e das relações de poder, promovendo conhecimentos do corpo e que devem ter a intencionalidade de dirimir o preconceito.

Embora as mulheres estejam cada vez mais ocupando os espaços públicos da sociedade, ainda existem muitos desafios no que diz respeito ao seu reconhecimento e visibilidade. Sendo assim, é necessário promover a valorização da historicidade dessas mulheres, em prol do enriquecimento e conhecimento cultural da educação da população caruaruense, por meio de discussões, análises e investigações. Sugere-se a realização de pesquisas mais aprofundadas, visto que muitos dados coletados apresentam poucas informações acerca da vida e memória dessas mulheres, além de estender esse trabalho para a identificação daquelas que nomeiam as escolas da rede estadual do município, o que contribuiria para o enriquecimento dos saberes da história educacional da cidade de Caruaru.

Salienta-se que o conhecimento e propagação da memória da trajetória de vida dessas mulheres que foram nomeadas representa uma consideração à sua identidade como notáveis figuras na educação de um povo e a necessidade de não permitir que sua luta e princípios educacionais sejam engavetados e esquecidos. Dessa forma, as diferentes instituições e as práticas sociais são constituídas e constituintes de gênero, essas instituições e práticas “formam os sujeitos” entre tênis, chuteiras e sapatilhas.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Unesp, 1998.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BARTLETT, Frederick Charles. **Remembering: a Study in Experimental Social Psychology.** Cambridge: Cambridge University Press. 1932.

BERLATTO, Odir. A construção da identidade social. **Revista do Curso de Direito da FSG.** Caxias do Sul, FSG, v. 3, n. 5, p.141-151, jan./jun. 2009.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BLOCH, March. **Apologie pour f histoire ou métier d historien.** Paris: Colin, 1941.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos.** 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. p. 7-8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOLLFUS, Olivier. **O espaço geográfico.** Rio de Janeiro: Bertrand. 1991.

FIGUEIRÔA, Ana Paula Rodrigues. **O Instituto de Educação de Pernambuco na sua primeira década (1946-1955): em cena as práticas de atividades físicas na memória das normalistas.** Recife: UFPE, 2018.

FREIRE, Eleta de Carvalho. Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. **Revista Lugares de Educação,** Paraíba, UFPB, v. 1, n. 2, p. 239-256. jul./dez. 2011.

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

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva.** São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LEITE, Cristina Larroudé de Paula. **Mulheres: muito além do teto de vidro**. São Paulo: Atlas, 1994.

LIRA, Fabrício Lúcio Cansanção; MESQUITA, Ilka Miglio; SILVA, Ranússia Pereira. Formação de professor no Brasil: uma abordagem histórica. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL*, 8, 2015. **Anais [...]**. 2015. *online*. Disponível em: <https://tiradenteslegada.emnuvens.com.br/enfope/article/view/1626>. Acesso em: 08 jul. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. (Orgs.). História das mulheres no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 443-481.

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

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. *In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (Orgs.). História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 126-147.

MEYER et al. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, UFRGS, v. 22, n.3, p. 885-904, set./dez. 2014.

PASCHOARELLI, Luis Carlos; MEDOLA, Fausto Orsi; BONFIM, Gabriel Henrique Cruz. Características Qualitativas, Quantitativas e Quali-quantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. **Revista De Design, Tecnologia E Sociedade**, São Paulo, UNESP, v. 2, n. 1, p. 65-75, out. 2015.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In: PRIORE, Mary Del. História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos Santos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, maio 2012.

SILVA, Michele Pereira. **A participação da comunidade escolar na gestão democrática: Os mecanismos de participação**. 2014. 64f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2014.

SOUZA, Gabriela; MOURÃO, Ludmila. **Mulheres no Tatame: o judô feminino no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2011.

STERN, William. **Psicología General desde el punto de vista personalístico**. Buenos Aires: Paidós, 1957.



Troca de saberes indígenas, quilombolas e caiçaras com o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF: experiência presencial e virtual de um projeto coletivo de trabalho nos 3os anos do Ensino Médio¹

Exchange of indigenous, quilombola and caiçara knowledge with Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF: classroom and virtual experience of a collective work project in the 3rd years of high school

Intercambio de saberes indígenas, quilombolas y caiçaras con el Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF: experiencia presencial y virtual de un proyecto colectivo de trabajo en los 3os años de la Enseñanza Media

Cátia Pereira Duarte²

Profa. Dra. em Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora/MG, Brasil

Lílian Gil³

Profa. Ms. em Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora/MG, Brasil

Paula da Silva Pires⁴

Graduanda de Comunicação Social, Bolsista do Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora/MG, Brasil

Laura de Melo Soares⁵

Graduanda de Serviço Social, do Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora/MG, Brasil

Recebido em: 30/06/2021

Aceito em: 21/11/2022

Resumo

Ao dialogar com os formandos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF sobre uma resistência a determinados temas da cultura corporal, surgiu o desejo de aperfeiçoar as aulas de danças tradicionais da Educação Física a fim de colaborar com o Projeto Coletivo Pés na Estrada – Paraty/ CAp João XXIII, fato que culminou na organização do evento “Troca de saberes indígenas e quilombolas” em uma versão presencial, em 2019, e virtual, em 2020. Este relato traz o cotidiano vivido por noventa formandos e duas professoras, registrado

¹ O presente artigo faz parte das reflexões do Grupo de pesquisa “Prática Escolar em Educação Física/PPeEduFis”.

² catia.duarte@ufjf.edu.br

³ lidanca@hotmail.com

⁴ paulinh2@hotmail.com

⁵ lauramelosoares08@gmail.com

em diário de campo de estagiários e bolsistas da escola. Concluiu-se que, a partir da interculturalidade crítica, o grupo foi motivado a repensar o funcionamento do ensino, certos de que a pandemia trouxe desafios e possibilidades de encontro com comunidades distantes da escola.

Palavras-chave: Troca de saberes. Interculturalidade crítica. Educação Física escolar.

Abstract

The discussion with the high school's graduating students of the Application College John XXIII about their resistance to certain themes of body culture brought up the desire to improve the traditional dance classes of Physical Education, in order to collaborate with the "Collective Project Feet on the Road" – Paraty / Cap John XXIII, leading to the organization of the event "Exchange of indigenous and quilombolas knowledge", which was held face-to-face in 2019 and online in 2020. This report brings the daily life of the ninety graduating students and two professors, recorded in the field diary of interns and fellows of the school. It was concluded that, based on the critical interculturality, the group have been motivated to rethink the functioning of teaching, knowing that the pandemic brought challenges and possibilities of meeting with communities that are far away from the school.

Keywords: Knowledge Exchange. Critical interculturality. School physical education.

Resumen

Al dialogar con graduandos de la Enseñanza Media del *Colegio de Aplicação João XXIII* sobre una resistencia a determinados temas de la cultura corporal, ha surgido el deseo de perfeccionar las clases de danzas tradicionales de la Educación Física a fin de colaborar con el Proyecto Colectivo Pies en la Carretera - Paraty/ Cap João XXIII, hecho que culminó en la organización del evento "Intercambio de saberes indígenas y quilombolas" en una versión presencial, en 2019, y virtual, en 2020. Este relato trae el cotidiano vivido por noventa graduandos y dos profesoras, registrado em el diario de campo de practicantes y becarios de la escuela. Se ha concluido que, a partir de la interculturalidad crítica, el grupo se motivó a repensar el funcionamiento de la enseñanza, seguros de que la pandemia ha traído desafíos y posibilidades de encuentro con comunidades distantes de la escuela.

Palabras clave: Intercambio de saberes. Interculturalidad crítica. Educación Física escolar.

Introdução

Desde 2005, o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF de Juiz de Fora (CAp/JF) desenvolve Projetos Coletivos de Trabalho (PCT) nos diferentes segmentos. Um dos mais antigos é o dos terceiros anos do Ensino Médio (EM) que vem aproximando professores de diferentes áreas para abordar temas que cruzam o cotidiano dos conteúdos curriculares, como, por exemplo, a identidade da cultura corporal brasileira na região sudeste.

Pela proximidade da cidade com o estado do Rio de Janeiro, professores visitam a região de Paraty (RJ) ao término de tais discussões. Nessa região, há três usinas nucleares, Angra I, Angra II e Angra III, estando apenas duas em atividade e sendo ambas responsáveis por 3% de energia consumida no país (ROSSI, 2019). Considerada patrimônio nacional desde 1965 a cidade é marcada pela sua herança histórica e colonial, além da sua porção extensa do mar Atlântico, possuindo 65 ilhas, 300 praias e uma

fauna diversa proporcionada pela Mata Atlântica. Além disso, a cidade possui reservas indígenas Guarani-Mbya, quilombos e comunidades caiçaras.

A partir dessa riqueza cultural, os professores exemplificavam seus conteúdos com facilidade, no entanto, nas aulas de Educação Física (EF), devido aos alunos não terem muitas reflexões sobre danças tradicionais brasileiras em anos anteriores do currículo ou entenderem que território identitário é um discurso para outras disciplinas que não seja a Educação Física ou Artes, a aprendizagem dos saberes de origem indígena ou quilombola ficavam comprometidas. Muitos pais não aprovavam a ideia de que seus filhos dançassem segundo religiosidades distantes da realidade urbana local e começaram a enviar bilhetes pedindo que o conteúdo fosse reavaliado.

Embora se explicasse que as leis 9.394 (BRASIL, 1996), 10.639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008) eram fundamentais para acessar o patrimônio cultural do povo brasileiro, que os Decretos 5.051 (BRASIL, 2004), 6.040 (BRASIL, 2007) e a Resolução n. 8 (BRASIL, 2012) deveriam ser defendidos por todos e que a PEC 241 (ESTUDO TÉCNICO, 2016) destruiria as organizações dos diferentes grupos sociais, o retorno era que aula de EF deveria se ater às técnicas corporais de alguns esportes e lutas.

A partir dessa convicção, ponderava-se que a origem das práticas corporais na EF e nas Artes, de forma que se tornassem culturais e sociais, quando amplamente reconhecida por muitos grupos. Fato é que, dependendo da história do lugar e das pessoas, muitas práticas não se tornam culturais, passando a ser sociais quando há interesses globais que fogem dos interesses das culturas que as compõem.

Com o tempo, notou-se a necessidade de discutir os conteúdos curriculares dentro do Departamento de EF e, com apoio dos estagiários³ e bolsistas⁴, a ideia dos temas interdisciplinares começou a fazer sentido para os formandos do EM. Quando os alunos⁵ começaram a reconhecer que havia uma grande diversidade⁶ cultural na própria região, que os professores não tinham o hábito de ouvir a comunidade escolar para elencar os conteúdos e que, a partir das últimas eleições, os povos originários e remanescentes da região do seu PCT perdiam direitos a cada mês, entenderam que seria

³ Acompanha as atividades de ensino dos professores do CAp, interage com o ambiente escolar, elabora plano de unidade para certo conteúdo, planeja e desenvolve três aulas para as turmas que acompanhou.

⁴ Acompanha as atividades de ensino, pesquisa ou extensão dos professores do CAp, interage com o ambiente escolar da escola e na rede municipal, bem como nos grupos de pesquisa, desenvolvendo atividades para a comunidade escolar com ou sem supervisão dos orientadores da escola.

⁵ Os formandos sempre estimularam o debate com as lideranças e, por isso, vem contribuindo com a organização das versões. Nesta oportunidade, agradece-se Álvaro Cordeiro Quintella, Ana Júlia Costa Silva, Júlia Alexia Fernandes Barros Reis, Júlia Ribeiro Lino, Lidimara Aparecida Pereira, Maria Victória Silva Ramos, Mariana de Sousa e Milena Alvim Sevério Abreu pela organização frente à III Troca de Saberes, dizeres e fazeres, com indígenas, quilombolas e caiçaras no Cap.

⁶ Segundo Pessoa (2017), a diversidade nasce com o fim dos nacionalismos e o surgimento da mundialização. Na virada do século XX para o XXI, assistiu-se a uma culturalização generalizada da existência, em que a construção de identidades emergiu de forma tão pulverizada que seus próprios criadores foram os interessados a lucrar com tal conceituação.

fundamental exercer uma cidadania para que, por meio da interculturalidade crítica⁷, reelaborassem as aulas de dança, ampliassem os conceitos sobre política de identidade⁸ e de diferença⁹ no currículo da Educação Física escolar, e propusessem que os indígenas e quilombolas viessem ao colégio para dialogar sobre seus saberes com a comunidade escolar.

Assim, em 2019 realizou-se a versão presencial, com mesas que trataram de território e territorialidade, cuidados com o meio ambiente e currículo escolar. Em 2020 realizou-se a versão virtual¹⁰ em função da pandemia por COVID-19, com mesas que trataram Patrimônio Material dos povos originários e remanescentes quilombolas: desafios da manutenção da cultura durante e após a pandemia de Covid-19 e Patrimônio Imaterial dos povos originários e remanescentes quilombolas: oportunidades educacionais e de saúde em tempos de distanciamento social.

Em 2021, devido à perpetuação da pandemia, realizou-se outra versão virtual com uma mesa sobre Métodos de ensino que atenderão as demandas de um mundo pós-pandêmico. A mesa abordou o cenário dos impactos da pandemia no sistema educacional e as possíveis consequências no retorno às aulas presenciais nas comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras e urbanas portuguesas, pois houve a participação de uma professora que lida com educação especial em Lisboa e de um professor que lida com a sociologia dos saberes em diversos territórios portugueses em Braga, ambos parceiros do nosso grupo de pesquisa.

Ambas as propostas desejavam que os alunos conhecessem o patrimônio material e imaterial da região sudeste; propusessem espaço de discussão sobre diversidade cultural entre professores, alunos, professores e alunos de outras escolas públicas, povos originários e remanescentes de quilombos em um evento escolar; e exercitassem a cidadania, de modo a manter o diálogo entre a universidade e as comunidades indígenas, quilombolas e caiçaras, verificando o que poderia ser feito para ajudá-los quando o Estado não os protege.

⁷ Para Candau (2012), essa perspectiva permite que se desconstruam preconceitos em relação aos sujeitos, articulem-se os saberes para compreender como as pessoas vivem, resgatem-se conhecimentos para criar soluções de problemas sociais, e promovam-se espaços para o diálogo e a aprendizagem, a partir de reflexões sobre práticas corporais que seguem a Lei 10.639/03.

⁸ A identidade é híbrida e tem ligação temporária entre os discursos e as práticas, por um lado, e processos de subjetivação que nos constroem enquanto sujeitos, de outro (HALL, 1998).

⁹ A diferença é uma construção histórica e social (SILVA, 2000) que, por meio de discussão de etnia, diversidade, dentre outras nas práticas socioeducativas (CANDAUI, 2012), busca consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso.

¹⁰ Ver evento na íntegra no https://www.youtube.com/watch?v=YNtBA-jEtWk&feature=emb_logo.

Procedimentos metodológicos

Neste relato sobre o cotidiano do trabalho pedagógico realizado em 2019 e 2020, com noventa formandos do CAP e duas professoras de Educação Física que participam do PCT, registrou-se as experiências em um diário de campo de estagiários e bolsistas.

Primeiramente, se fez um levantamento dos problemas e soluções que os alunos apresentaram, por meio dos representantes em conselho de classe¹¹. Nas aulas de EF uma proposta de trabalho foi discutida e aceita com pontos sugeridos pelos alunos, como: pesquisas com pessoas mais velhas da comunidade escolar e reestruturação das atividades diárias que visassem à participação dos alunos na organização, execução e avaliação do processo (estranhamento dos acontecimentos no campo (FONSECA, 1999)). De posse de alguns relatórios das aulas, definiram-se os tópicos que poderiam ser discutidos com indígenas e quilombolas, assumindo que se descreveriam as relações dos sujeitos durante o evento e a organização política dentro da instituição (CAP) (esquematização das regularidades/irregularidades). Após um tempo de trabalho, realizaram-se os eventos em anos consecutivos, sendo avaliado o processo de construção da proposta (desconstrução dos estereótipos), bem como sendo descritas e interpretadas as novas posturas dos envolvidos (comparação com exemplos antropológicos). A última etapa, produção de material didático a ser usado em escolas públicas (sistematização do material em modelos alternativos), foi concluída em parceria com professores de escolas públicas em 2021 e está na página da escola.

Para analisar os registros no diário de campo, seguiu-se a linha interpretativa da Antropologia Social de Mauss (2003), sobre o que foi observado antes, durante e depois dos eventos, já que as interações dos sujeitos no CAP têm pressupostos antropológicos e sociológicos diferentes de outros sujeitos de outras escolas nos mais diferentes espaços. Depois do primeiro evento, os alunos do CAP demonstraram preocupações com os discursos que representaram sua proposta, a fim de garantir uma política da diferença para tratar das identidades étnicas no CAP, algo fundamental para tornar seus corpos¹² um fato social total¹³. Depois do segundo, alunos da graduação demonstraram preocupações com a prática que representou suas formações acadêmicas, a fim de promover uma metodologia

¹¹ Reuniões entre professores e representantes de turmas para fechar conceitos e notas de um trimestre escolar.

¹² Como tempo e espaço, por consequência produtor de sentidos e significados nos diferentes temas da cultura que perpassa o currículo escolar. Em uma relação social, a corporalidade seria, então, um termo da filosofia para designar a maneira pela qual o cérebro reconheceria e utilizaria o corpo como instrumento relacional com o mundo (DUARTE, 2019).

¹³ Maneiras de agir, de pensar e de sentir que exercem determinada força sobre os indivíduos, fazendo-os se adaptarem às regras da sociedade onde vivem, bem como elaborarem respostas para remodelar a sociedade (MAUSS, 2003).

intercultural crítica entre os professores da cidade, capaz de garantir o diálogo da universidade com a comunidade. Depois da terceira versão, alunos e graduandos demonstraram preocupações com a continuidade do ensino na possível volta das aulas presenciais, considerando a situação da saúde pública e a inserção da tecnologia nesta transição de métodos.

Descrição e interpretação do material

Para contextualizar as danças tradicionais na Educação Física enquanto as suas músicas são desenvolvidas nas Artes, linguagens obrigatórias nos currículos de acordo com a lei 13.278 (BRASIL, 2016), fez-se uma tempestade de ideias com os alunos dos terceiros (EM), momento que se conceituou o conteúdo; instigaram-se os objetivos do mesmo no currículo; compreendeu-se a relação do tema com outros conhecimentos presentes em outras disciplinas; sugeriram-se metodologias de trabalho; e discutiram-se as formas de avaliação. Nas aulas que se seguiram, aspectos históricos¹⁴, políticos¹⁵, econômicos¹⁶, religiosos¹⁷, filosóficos¹⁸ e técnicos, da região de origem das danças em questão foram apresentados, momento em que a cultura virou um território de conflitos pelo seu significado, tanto no interior do grupo, quanto no contato que estabeleceram com as comunidades (NUNES, 2016).

Especialmente nos aspectos técnicos, vale registrar que durante as práticas de dança da região sudeste, colocaram-se roupas típicas e acessórios usados pelos indígenas e quilombolas de Paraty (RJ), respectivamente, no xondaro, no jongo e no caranguejo. Explicou-se que o xondaro é uma dança-luta-reza, na qual os guerreiros resgatam movimentos de aves como o colibri (*maino'i*), gavião (*taguato*), andorinha (*mbyju*), sabiá (*korosire*) e papagaio (*parakau ndaje*) (TESTA, 2014) para treinar resistência corporal e espiritual em saltos, rastejos, esquivas, entre outras habilidades que imitam autodefesa, surpresa e reação imediata na selva (MONTARDO, 2002). Na aldeia, os jovens apresentam-se com pinturas corporais, calça comprida e pés descalços, brincando, cantando e dançando em compasso ternário, em círculo e em sentido anti-horário para que todos tenham o mesmo poder de voz. Ao som

¹⁴ Nos aspectos históricos, aborda-se a origem de cada aldeia indígena, comunidade quilombola ou caiçara, os hábitos alimentares e as formas como se organizam e constituem uma família.

¹⁵ Nos aspectos políticos, abordam-se os movimentos do passado e da atualidade para garantir a identidade do grupo social; e, as atuais organizações de luta, através das associações indígenas, quilombolas e caiçaras, para garantir a manutenção dos seus direitos.

¹⁶ Nos aspectos econômicos apontam-se as atividades que as comunidades fazem para sobreviver financeiramente.

¹⁷ Nos aspectos religiosos, abordam-se as relações das comunidades com as suas crenças, principalmente a partir do funcionamento dos rituais.

¹⁸ Nos aspectos filosóficos, aborda-se o conceito do corpo, a função da escola e a relação da corporeidade das aulas de Educação Física com uma formação básica crítica e de qualidade.

instrumental invocatório às divindades, eles usam idiofone confeccionado com taquaras cortadas em tamanhos diversos (*takuapu*); violão com afinação e toques diferenciados da cultura brasileira (*mbaraká*); chocalhos globulares (*mbaraká miri*); membranofone feito com pele de cotia e usado por mensageiros guarani (*angu'apu*); flauta (*mimby*); clave (*popygua*); cordofone (*ravé*); e rabeca ou violino (*mbarakapu, mbarakai*) (MONTARDO, 2002).

O jongo do Campinho acompanha o jongo do Bracuhy, também da região de Paraty, há dez anos e é uma dança-canto-música que procura uma identidade própria para valorizar suas manifestações, já que parecia ter acabado na comunidade. O passo básico é feito de forma alternada, ora o pé direito vai a diagonal interna, ora o pé esquerdo realiza o mesmo movimento, finalizando a execução com um giro, permitindo vários deslocamentos em diferentes direções dentro de uma roda. Advindo de Angola, esse jongo banto tem sido dançado de pés descalços, camisetas brancas, mulheres com saias florais e turbantes e homens com calça branca e kufi, ao som de puítas (um ancestral da cuíca) e tambores de diferentes tamanhos e formatos (tambu ou caxambu - tambor maior; e o candongueiro - tambor menor) (MAROUN, 2013).

O caranguejo é uma ciranda caiçara que imita os movimentos da rede no mar. Os dançarinos resgatam tais movimentos para comemorar uma boa pesca de caranguejos ou para divertir visitantes da cidade. Usando roupas de passeio do dia a dia, brincam, cantam e dançam em compasso ternário, em duas fileiras - festas dos pescadores-, ou em círculo com movimento anti-horário - festas turísticas de eventos de música, arte, literatura, gastronomia, religião e esporte náutico-, da região de Paraty. Ao som de cantos e instrumentos como rabeca, violão, viola, timba, pandeiro, caixa de folia, dentre outros, eles dançam várias cirandas¹⁹ até o amanhecer.

Importante refletir que, sem acompanhar a diversidade cultural do país, os alunos não têm acesso ao patrimônio de seus ancestrais, sendo natural que, para evitar um currículo inchado, transtornos com supervisores e/ ou familiares dos jovens, alguns aspectos do patrimônio das comunidades populares sejam apagados. Considerando que a cidadania exige associação entre espaço participativo e educação política, para se colocar neste tempo escolar, precisou-se ainda da noção de citacionalidade²⁰ para que a dança tradicional saísse de seus locais de origem e chegasse à escola com significados originais e ampliação dos mesmos, a partir das mais variadas abordagens sobre o tema, pois as práticas corporais são artefatos da cultura que significam e são significadas, representam e são

¹⁹ Arara, Chibacateretê, Caboclo veio, Cana-verde, Chapéu, Flor do mar, Limão, Marrafa e Tontinha.

²⁰ Propriedade do signo de ser outra coisa na sua mesmice.

representadas, subjetivam e são subjetivadas, regulam e são reguladas em cada contexto escolar (NEIRA, 2018).

Ao dançar, também se discutiu a etnicidade na corporalidade enquanto fato social total, reconhecendo-se que a técnica é um caminho para se colocar no mundo, visto que todos são diferentes e que, por aceitação de pertencimentos²¹, as identidades são construídas, existindo diferentes possibilidades que se baseiam em outros aspectos, listados anteriormente, para se obter uma identidade étnica múltipla, jamais fixa.

Após as vivências, relatou-se a experiência com os diferentes grupos quando se esteve em contato em 2018, dialogando sobre a dificuldade que eles têm de terem aulas na própria comunidade, de apresentarem sua cultura nas escolas do município, de estarem em eventos que lhes deem as mesmas oportunidades de voz e voto quando existe um debate sobre o patrimônio local. Por fim, contou-se que as trocas de atenção, dinheiro ou comentários positivos sobre as culturas não geram uma equivalência entre os sujeitos, mas uma assimetria na qual cada um tem uma função e todas são consideradas importantes em um processo democrático.

A partir do reconhecimento do patrimônio material e imaterial que o PCT poderia explorar, pensou-se, com alunos e estagiários, na possibilidade de uma realização de troca de saberes com os indígenas e quilombolas, dentro do CAp, em um primeiro momento, com a participação de outros professores da rede, bem como professores doutores da UFJF, para depois levar os alunos do colégio até as duas comunidades que foram estudadas.

Nos meses que antecederam o evento, enquanto estudava outras regiões brasileiras, o grupo fez reuniões para averiguar como seria a avaliação da disciplina de EF caso optassem por uma mostra cultural durante o evento. Foi combinado que todos se esforçariam, mas se não fosse possível, após a entrega do relatório da proposta, ou seja, no primeiro dia útil após o término do evento, todos apresentariam suas danças tradicionais de forma contextualizada, com bebidas e comidas da região escolhida. Além disso, organizariam a troca de saberes, preocupando-se com a imagem institucional, com a alimentação, com o transporte que conduziria os convidados e com os responsáveis que acompanhariam e dormiriam com os indígenas e quilombolas, bem como com a arrumação do espaço necessário para o bom andamento do evento.

No evento presencial, observou-se um movimento de reciprocidades entre os alunos que agiam

²¹ Mais que pertencer a um grupo de negros, indígenas, homens, mulheres, crianças, idosos, gordos, magros etc, a identidade, segundo Pessoa (2017), dá-se na intersecção de diferentes pertencimentos/ características que empoderam o sujeito.

de forma democrática (todos buscavam as soluções e, após amplo debate, tomavam decisões por votação; cada um se envolvia em uma atividade que lhe fosse familiar, mas quando um não conseguia resolver um problema, o outro o cobria, trocando de função momentaneamente; mesmo sem concordar, ninguém expunha o colega fora do espaço de construção das ideias), tocando, positivamente, os participantes da comunidade que foram à escola.

Alguns professores do PCT, por familiaridade com os temas “Território e territorialidade”, “Meio ambiente” e “Currículo escolar”, contribuíram coordenando as discussões das mesas. Os estagiários assumiram diferentes frentes na estrutura²². Os indígenas de Araponga trouxeram seu coral para abrir o trabalho, enquanto os quilombolas de Bias Fortes (o grupo do Campinho não conseguiu participar desta versão) suas danças, para fechá-lo. Paralelamente, sem organização pré-definida, houve iniciativa de um futebol entre indígenas e quilombolas que causou grande comoção, pois as regras eram mais cooperativas e o gol sofrido era comemorado da mesma forma que o gol feito. A comunidade participou das mesas, das apresentações culturais, como também adquiriu muitas peças de artesanato.

Com a pandemia em 2020, não foi possível realizar a proposta presencial, nem mesmo discutir amplamente a ideia com os alunos formandos e professores de outras disciplinas da escola. Assim, graduandos de Serviço Social, Educação Física e Comunicação organizaram a II Troca de saberes de forma virtual, a partir da mesa sobre Patrimônio Material dos povos originários e remanescentes quilombolas: desafios da manutenção da cultura durante e após a pandemia de Covid-19, e da mesa Patrimônio Imaterial dos povos originários e remanescentes quilombolas: oportunidades educacionais e de saúde em tempos de distanciamento social. Foi um período difícil em que tudo parecia mais burocrático, pois dependia de contatos *online* para acontecer. As trocas de palestrantes foram desgastantes ao longo da organização, pois muitos tinham problemas tecnológicos para participar do evento.

O representante Mbyá falou das atividades de artesanato na aldeia em Paraty; a representante de Araribóia falou do seu trabalho acadêmico; o representante do Campinho falou da sua política partidária como candidato a vereador; o representante do Capão do Negro falou das suas ações no movimento negro nacional e o representante do Centro Amazonense dos trabalhos culturais que

²² Essa culminância foi possível porque o Departamento de Educação Física e a Direção do CAp prontificaram-se a fazer reuniões com gestores, encaminhar documentos e viabilizar a comunicação com a comunidade da cidade; a Pró reitoria de Extensão dispôs-se a orientar o processo de submissão do projeto de evento e a agilizar os trâmites entre diversos setores da UFJF, assumindo os gastos das viagens; a emenda parlamentar da Deputada Federal Margarida Salomão permitiu cobrir os gastos com cachês e alimentação para organizadores e grupos vulneráveis segundo Conselho de Comitê de Ética; e o setor de Imagem Institucional cobriu o evento, bem como permitiu o acesso da comunidade aos saberes e fazeres que foram produzidos no CAp, mesmo após o término do evento.

circulam na *internet*. Na segunda temática, o representante Sapucaí falou sobre as dificuldades do ensino nesses tempos; a representante Puri falou das suas obras e atividades feministas pelo Brasil; a representante do Paiol comentou sobre as letras reinventadas das suas danças tradicionais; e, a representante de Jutaí-Breu Branco da interferência da pandemia nos rituais atuais. Novamente, os valores dos saberes e fazeres eram constantemente reafirmados e renegociados, pois acadêmicos, indígenas, quilombolas e professores da rede pública queriam mostrar o que sabiam e faziam para superar as dificuldades que o momento exigia.

Com a dificuldade de realização do evento em 2021, pelos mesmos motivos de 2020, optamos pela proposta virtual. Bolsista de extensão e alunos do Ensino Médio assumiram a organização junto às coordenadoras que são as professoras de Educação Física destes formandos. A discussão sobre Métodos de ensino que atenderão as demandas de um mundo pós-pandêmico foi realizada pelos líderes caiçaras das comunidades de Ubatuba-SP e do Frade-Angra dos Reis; pela liderança da aldeia Rio Bonito, pela professora quilombola do quilombo Jutaí, de Breu branco e pela professora portuguesa.

Os acadêmicos da UFJF e da UMINHO resgataram as relações dos pensamentos científicos com as experiências relatadas pelas lideranças. Não se repetiram as mazelas do ano anterior, mas teve-se uma desistência de participação indígena em função de uma diretora não-indígena não liberar a professora guajajara para palestrar. Desta vez, não tivemos apresentações culturais das etnias, mas contamos com um vídeo receptivo de alguns alunos da escola, como também, uma carta (a modelo Paulo Freire) dos formandos para os futuros alunos que ingressarem no CAp, pedindo que estes cuidem do meio ambiente e das pessoas, a fim de que o sentimento de responsabilidade faça parte do currículo pós-pandêmico.

Das experiências, ainda persistem algumas preocupações, sendo elas: os valores da escola atual para o atual governo, pois são embasados em uma política educacional desterritorializada, que tenta separar as práticas político-sociais de um local em prol de um projeto globalizado de cultura; os cursos de formação de professor, que permanecem precários em relação a direitos humanos, porque o sistema econômico vigente coloca o rendimento financeiro a frente da autonomia do trabalho e da vida social; e as exigências familiares, que ainda valorizam o jargão dos direitos individuais sem reconhecimento das especificidades dos direitos das diferentes comunidades, diante de uma sociedade que elenca valores desse grupo dominante e não de todos.

Para tanto, este trabalho pretende reterritorializar as práticas de dança por meio de novas condições de existência, a partir de princípios da interculturalidade crítica (CANDAU, 2012) que:

desconstruiu preconceitos da vida diária dos indígenas e quilombolas; articulou as experiências dos grupos vulneráveis às dos alunos e graduandos; resgatou aprendizados do processo de comunicação que poderiam ser úteis para professores da rede pública; promoveu formação básica, inicial e continuada da comunidade.

Conclusão

Segundo o professor indígena Denilso, “branco não aprende muito porque morre cedo, mais cedo do que tem consciência”. Esse comentário fez com que todos pensassem nas diferentes realidades escolares antes de determinar os conhecimentos fundamentais para os alunos. Qual será a função da escola frente às demandas sociais pós-pandemia? Que conteúdos deverão ser elencados para respeitar o patrimônio de cada sociedade? Como construir espaços e tempos que permitam autonomia crítica dos envolvidos? Se for sabido onde estão os saberes e fazeres, que se busque falar deles na escola, sem esquecer ‘de estar vivo’ para ouvir a história dos que precisaram, em determinado momento, aprender os valores dos brancos para sobreviver, e que hoje, avisam os mesmos brancos de que estes precisam aprender valores elementares para continuar existindo enquanto sociedade.

Muitos jovens da rede pública não percebem a relação entre determinados conteúdos porque não são ensinados a observar saberes e fazeres cotidianamente, estimulando pouco uma capacidade de antecipação que é fundamental para agir, com segurança, em seu meio social. No período de convivência com indígenas e quilombolas, entendeu-se o quanto os conhecimentos são passados de forma prática, permanentemente repetitiva, até que a pessoa consiga realizar a tarefa sem crítica dos mais velhos. Com a experiência, teve-se a noção de que acolhendo ideias, desejos, medos e curiosidades dos discentes, pode-se manter uma espiralidade de saberes, fazeres e dizeres de diferentes realidades étnicas em prol da construção de conhecimentos nas diversas instituições de ensino da cidade de Juiz de Fora. Cabem aos professores, por meio da ação tripartida de dar, receber e retribuir, ressignificar as formas de escolhas de conteúdo, para mostrar ao Estado nacional que apenas uma educação democrática gera fortalecimento de todos os movimentos sociais, em uma nova perspectiva que almeje a crítica como algo que beneficiará a todos os cidadãos e não uma ameaça ao poder de seus representantes.

O bem comum, que foram os eventos, nem sempre representou a identidade coletiva em detrimento da individual, mas quis evidenciar que a moral individual dos alunos/ graduandos/

professores advindos de diferentes bairros tinha que ser compatível com a sobrevivência desse coletivo democrático. Por meio da organização, execução e avaliação dos trabalhos, os corpos moldaram-se e ganharam sentido para dialogar com outros grupos escolares, para brincar, alimentar-se, rezar, ou seja, houve uma luta pela fixação de seus signos ou marcas identitárias na história da escola e uma sinalização de que cada turma de formandos necessitará de sua própria significação cultural.

Pensar uma educação de qualidade implica refletir sobre a superação da obrigação que a fundamenta nos tempos modernos: direito de retribuição exclusiva. A escola pode ser um espaço de interrelação contínua entre indivíduos e sociedades, em que os modos de manifestação da cultura permitam reflexões mais humanitárias nas instituições modernas, desconstruindo preconceitos entre os patrimônios locais; articulando conceitos nas práticas político-pedagógicas da educação básica da região; resgatando os códigos identitários de cada grupo social que constitui este país em projetos coletivos nas escolas públicas; e promovendo encontros, presencial ou virtual, que permitam o exercício da alteridade porque é um direito e não porque é uma obrigação de retribuição social, conforme dissipado em muitos discursos governamentais.

Referências

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a convenção n. 169 de organização internacional do trabalho – OIT sobre povos indígenas e tribais. **Diário Oficial**, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. **Diário Oficial**, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 08 mai. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6 do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial**, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial**, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Art. 1º O art. 26, que estabelece as diretrizes e

Cátia Pereira Duarte, Lílian Gil, Paula da Silva Pires, Laura de Melo Soares.

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial**, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/ CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial**, Brasília, 2012. Seção 1, p. 26.

ESTUDO TÉCNICO n. 12/ 2016. Impactos do Novo Regime Fiscal: subsídios à análise da Proposta de Emenda à Constituição – PEC n. 241/2016. **Câmara dos Deputados**. Brasília: Edições Câmara, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2016/EstudoTcnicon122016versao21ago_publicado.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>> Acesso em: 26 mai. 2020.

DUARTE, Cátia Pereira. **Modos de ser quilombola, indígena e português: do cruzamento de pertencimentos corpóreos nas danças tradicionais às dádivas que consolidam as identidades da Colônia do Paiol, Aldeia Araponga e Comunidade de Areosa**. 2019. Tese inédita (Promoção à Classe de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) – Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

HALL, Stuart. Notes on deconstructing ‘the Popular’. In: STOREY, John (Org.). **Cultural Theory and popular culture**. Athens: University of Georgia Press, 1998. p. 237-240.

MAROUN, Kalya. **Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnicoculturais do corpo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. **Através do Mbaraka: música e xamanismo guarani**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. Práticas corporais na Educação Física Cultural. São Paulo: Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar. **Youtube**, 14 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BqLGHtFGfPc>>. Acesso em 14 mai. 2019.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs.). **Educação Física Cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: 2016. p. 51-72.

Cátia Pereira Duarte, Lílian Gil, Paula da Silva Pires, Laura de Melo Soares.

PESSOA, Jair de Moraes. Saberes e culturas populares nas contradições da culturalização da sociedade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/2, p. 493-508, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5495>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

ROSSI, Amanda. Tudo o que você precisa saber sobre as usinas nucleares de Angra 1 e 2, e por que são diferentes de Tchernóbil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jun. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/06/tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-as-usinas-nucleares-de-angra-1-e-2-e-por-que-sao-diferentes-de-tchernobil.shtml>>. Acesso em 22 mai. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes guarani Mbyá**: modos de criar, crescer e comunicar. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.



A função estratégica do professor nas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990

The strategic role of the teacher in Brazilian educational policies from the 1990s

El papel estratégico del docente en las políticas educativas brasileñas desde los años noventa

Letícia Pereira¹

Colégio de Aplicação João XXIII/Universidade Federal de Juiz de Fora

Recebido em: 17/07/2019

Aceito em: 21/11/2022

Resumo

O presente artigo busca refletir sobre a influência das orientações dos organismos internacionais para a construção de políticas educacionais nacionais e a sua relação com a perspectiva teórica que aponta os professores como colaboradores estratégicos para a difusão de uma pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), pautada na lógica do neoliberalismo da Terceira Via (LIMA e MARTINS, 2005). O estudo foi orientado pela perspectiva crítica e, para atingir os objetivos propostos, foi utilizada a pesquisa documental como metodologia. Foi possível compreender que a direção dada à formação e ao trabalho docentes, desde a década de 1990, pauta-se na ideia de que o professor deva ser o principal responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, além de ser considerado um intelectual com capacidade técnica e ético-política para educar as novas gerações de acordo com os valores de uma nova sociabilidade.

Palavras-Chave: Organismos internacionais. Professores. Políticas Educacionais Nacionais. Neoliberalismo de Terceira Via.

Abstract:

This article have as objective to reflect on the influence of the guidelines of the international organisms for the construction of national education policies and its relation with the theoretical perspective that points the teachers like strategic collaborators for the Hegemonic Pedagogy (NEVES, 2005), based on the logic of neoliberalism of the Third Way (LIMA and MARTINS, 2005). The study was guided by a critical perspective and, to reach the proposed objectives, documentary research was used as methodology. It was possible to understand that the direction given to teacher training and work is based on the Idea that the teacher becomes the main responsible for the success or failure of the students, besides being considered an intellectual with technical and ethical-political capacity to educate the new generations according to the values of a new sociability.

Keywords:

International Organisms. Teachers. National Education Policies. Neoliberalism of the Third Way.

¹ leticia.cristina@ufjf.br

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la influencia de las directrices de los organismos internacionales para la construcción de políticas educativas nacionales y su relación con la perspectiva teórica que apunta a los docentes como colaboradores estratégicos para la difusión de una pedagogía de la hegemonía (Neves, 2005), basado en la lógica del neoliberalismo de la Tercera Vía (LIMA y MARTINS, 2005). El estudio se guió por una perspectiva crítica y, para alcanzar los objetivos propuestos, se utilizó la investigación documental como metodología. Se pudo entender que la orientación dada a la capacitación y el trabajo docente se basa en la idea de que el maestro se convierte en el principal responsable del éxito o el fracaso de los estudiantes, además de ser considerado un intelectual con capacidad técnica y ético-política para educar las nuevas generaciones según los valores de una nueva sociabilidad.

Palabras clave:

Organismos internacionales. Maestros. Políticas educativas nacionales. Neoliberalismo de la Tercera Vía.

Introdução

A partir do final da década de 1980 e início de 1990, as políticas educacionais brasileiras receberam o importante investimento, especialmente do Banco Mundial e UNESCO, para a formação de uma nova concepção do trabalho dos professores e sobre a sua função social. Nota-se a forte ideia de que o docente deve ser um intelectual com capacidade técnica para educar as novas gerações de acordo com os valores de uma nova sociabilidade, proposta pelo neoliberalismo da Terceira Via². Para Oliveira (2008):

Os organismos internacionais assumiram a nova agenda do neoliberalismo da Terceira Via, na perspectiva de humanizar o capitalismo, valorizar a responsabilidade social e individual, transferindo para o indivíduo a responsabilidade sobre sua empregabilidade descartando a dimensão coletiva das relações sociais, esvaziando o conceito de sociedade civil, favorecendo as saídas individuais aos problemas de ordem social e política (OLIVEIRA, 2008, p. 93).

Surge um novo tipo de capitalismo que se apresenta com uma face mais humanizada e preocupada com questões de cunho social, assumido e difundido pelos organismos internacionais. Esse novo capitalismo visa promover o consenso e a conformação social através de uma consciência individual para situações e problemas coletivos. Dessa forma a partir dos anos de 1990, Oliveira (2011) assegura que o organismo internacional de maior influência na educação é o Banco Mundial: “não tanto

² Na construção do conceito neoliberalismo da Terceira Via, Lima & Martins (2005, p. 76) escrevem: “O projeto político da terceira via representa uma perspectiva de “modernização política”, que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto sociedade civil e da aparelhagem de Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo. As referências indicadas pela Terceira Via como de modernização estão ligadas organicamente ao (neo)liberalismo. Portanto, ela pode ser apresentada como um programa comprometido com a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção”.

pelo volume de financiamento, mas porque se tornou a principal instituição de assistência técnica à educação nos países periféricos, e fonte e referencial de pesquisa na área de educação no plano internacional” (OLIVEIRA, 2011, p. 94).

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) promovida por BM, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizada em Jomtien, reuniu ministros da Educação de mais de 150 países para consensuar metas para a década seguinte. A educação tornava-se uma questão supranacional. Os representantes dos países signatários da Declaração Mundial de EPT assumiram a responsabilidade de implementarem planos decenais que viabilizassem o alcance de tais metas (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 695).

E o projeto iniciado em 1990 continuou sendo implementado nas décadas seguintes, uma vez que os países signatários assumiram a responsabilidade de implementarem planos decenais que viabilizassem o alcance das metas. Em 2000, reuniram-se novamente em Dakar para avaliar os progressos e atualizar as metas. Em setembro do mesmo ano, líderes mundiais reunidos na sede da ONU, discutiram o crescimento da pobreza no mundo e se comprometeram a construir uma nova parceria global para atingir oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, dentre eles reduzir a pobreza extrema num prazo de 15 anos.

Em 2012, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, foram elencados 17 objetivos para redução da pobreza, promoção social e proteção ao meio ambiente a serem alcançados até 2030 (SHIROMA; ZANARDINI, 2020). Esse conjunto de objetivos e medidas para implantação foi publicado em 2016 no documento “Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2016).

Em 2015, realizou-se na Coreia do Sul outro Fórum Mundial de Educação promovido pela Unesco, Unicef, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), PNUD, ONU Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). Neste evento, os signatários da Declaração de Incheon acordaram metas para a Educação. Muito semelhantes àquelas estabelecidas em Jomtien e Dakar.

Um conceito muito importante para a compreensão dessa reorientação das políticas neoliberais, segundo Neves (2011, p. 233) foi o de “Estado educador”, que consiste no forte investimento do mercado e do Estado gerencial, na utilização de estratégias de obtenção do consenso social. Ou seja, todo o projeto neoliberal para a Educação foi sendo difundido gradualmente através de um forte

investimento do capital, a fim de garantir a obtenção de um consenso e conformação social, diluindo qualquer ideia de conflito e antagonismo de classes.

Nesse período há uma série de “acordos internacionais e uma redescoberta da educação como campo fértil de investimentos” (VIEIRA, 2001, p. 61). Desse modo a educação é tratada como a principal esperança para o alívio de situações de violência, discriminação, pobreza e injustiças sociais presentes no mundo atual. Sobre a *Declaração de Incheon e Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2016), Shiroma e Zanardini afirmam:

A tônica do debate político e econômico de Incheon é a ideia de Educação como fator de desenvolvimento, porém sobre outras bases. Recobertos por um conjunto de slogans –justiça social, inclusão, proteção, dignidade, diversidade cultural, linguística e étnica –as recomendações e adjetivações utilizadas indicam que a educação não é o objeto central da Agenda 2030, mas apenas um meio para se alcançar finalidades planejadas pelos países centrais para serem implantadas na periferia, como indicam as expressões “Educação para a Cidadania global”, “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 701).

A educação passa a ser concebida como um meio de gerar crescimento econômico aos países periféricos. Essa mesma concepção é encontrada no documento “Prioridades y Estrategias para la Educación”, publicado originalmente em inglês em 1995 e reeditado em espanhol em 1996, pelo Banco Mundial, onde há a afirmação de que investir na educação é necessário para “reduzir a pobreza, aumentar a produtividade do trabalho pobre, reduzir fertilidade e melhorar a saúde e para equipar as pessoas para participar plenamente na economia e na sociedade” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21).

Segundo as autoras Eneida Shiroma e Isaura Zanardini (2020):

Os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) são parte de um processo de reorganização do capitalismo em momento de crise que, para reverter a tendência à queda da taxa de lucro, promove a desregulamentação e flexibilização do trabalho, rebaixamento de salários, desemprego, retirada de direitos, assalto ao fundo público, entre outras mazelas. A precarização da vida conduz milhões a engrossarem as fileiras de força de trabalho barata e disponível num crescente processo global de uberização que amplia a massa de trabalhadores disponíveis no mundo para a *Gig Economy*³. Neste contexto, os desprovidos dependem, até para serem explorados, de condições mínimas de saúde e educação, de modo que partiu do baluarte do capital para assegurar a reprodução das relações sociais de produção, uma revisão das políticas de desenvolvimento do BM (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 699-700).

³ Expressão usada para designar trabalho sob demanda ou “bicos” decorrente da flexibilização das relações de trabalho na era digital, incentivando a prestação de trabalhos temporários, de curto prazo, além de profissionais autônomos, freelancers e trabalhadores de plataformas on-line como uber, entre outros.

A grande taxa de analfabetismo, repetência e evasão escolar, que caracterizava a crise do sistema educacional brasileiro, foi creditada à ineficiência e ineficácia da escola. Incentivou-se cada vez mais a iniciativa privada a assessorar as reformas educacionais, responsabilizando-se, assim, os indivíduos ou grupos específicos pela qualidade da educação no país. Como consequência dessas ações e orientações, a “qualidade” da educação e da escola básica torna-se um assunto recorrente tanto nas agendas de discussões quanto no discurso de amplos setores da sociedade. De acordo com Neves (2011, p. 231), a “burguesia brasileira passa a assumir diretamente, de modo mais sistemático, as iniciativas de busca de consentimento, instaurando, a partir daí, uma nova pedagogia da hegemonia⁴”.

Segundo Neves (2005), a “nova pedagogia da hegemonia”, tem o objetivo de dificultar o crescimento e avanço intelectual da consciência política e coletiva dos indivíduos, fazendo com que, no máximo, atinja-se uma consciência de solidariedade, através da mobilização de pequenas organizações em torno de objetivos pontuais, específicos, sem romper necessariamente com a lógica do capitalismo.

Neves (2011), ao se apropriar do conceito de Gramsci sobre a definição de intelectual, afirma que “intelectual é aquele que organiza a cultura em diferentes níveis. Alguns são formuladores de concepções de mundo, outros são divulgadores dessas concepções.” (NEVES, 2011, p. 235). Assim, os professores da educação superior e também o da educação básica são intelectuais orgânicos de projetos de sociabilidade. Podendo contribuir para a consolidação de um projeto político conservador hegemônico, ou para a construção de uma concepção transformadora, voltada a outra direção moral e intelectual de determinado momento histórico.

De acordo com Neves (2005, p. 27), a escola, “responsabiliza-se pela formação de intelectuais de diferentes níveis”, e é por isso que a nova pedagogia da hegemonia tem utilizado algumas ferramentas para convencer os profissionais da educação básica à adesão ao seu projeto de sociabilidade. Ou seja, conseguir atrair a adesão dos professores – intelectuais estratégicos - a este novo projeto de sociabilidade, é a garantia de que o mesmo projeto será difundido e assimilado por toda a sociedade. De acordo com Oliveira (2008):

Para manter a hegemonia, o Estado não recorreu somente à coerção, à força, mas também procurou obter consenso, a adesão espontânea. A hegemonia, assim, significou um equilíbrio de compromissos, nos quais a classe dominante fez concessões, não apenas econômicas, mas também ético-políticas (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

⁴ Segundo Neves (2005, p. 10) a nova pedagogia da hegemonia se caracteriza por “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”.

Dessa maneira a escola, principal responsável pela formação de intelectuais, tem desempenhado um papel muito importante na sociedade do capital, que é o de formar pessoas conformadas com as ideias e ideologias desse novo projeto neoliberal para a sociedade. Saviani (2005, p. 22) afirma que “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de valor econômico próprio e considerada um bem de produção” e com isso, a função social de formar plenamente os indivíduos em suas faculdades mais elevadas de conscientização social, fica limitada aos princípios do capital.

Parte da tarefa educativa do Estado é a conformação a nova sociabilidade, e é por isso que o “estado capitalista veio redefinindo suas práticas de forma a formar ética, técnica e politicamente o novo homem coletivo.” (OLIVEIRA, 2008, p. 22).

Destarte os documentos dos organismos internacionais estudados para a elaboração deste trabalho corroboram com as perspectivas neoliberais da Terceira Via para a educação, trazendo novas compreensões sobre o trabalho docente, bem como sobre a sua formação. Para Evangelista e Shiroma (2007):

[...] a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Novas políticas são propostas, visando o aumento dos índices educacionais através da valorização docente por meio de incentivos, por exemplo. Neste sentido são crescentes as cobranças e necessidades a que são submetidos os profissionais da educação, levando-os a uma intensificação do trabalho que, segundo Oliveira (2002), leva à sua precarização. Essa situação afeta diretamente a relação com os movimentos e organizações coletivas. O que se percebe, de maneira geral, nos documentos dos organismos internacionais, é a valorização de “grupos ligados às minorias, enfraquecendo as dimensões da luta de classes e reforçando o individualismo como valor moral radical.” (OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Assim, percebe-se que a ideia de Educação para Todos possui viés econômico articulado ao interesse do Capital e coloca em destaque o papel do professor como principais colaboradores para a manutenção de uma pedagogia da hegemonia, pautada na lógica do neoliberalismo da Terceira Via.

Desse modo, o presente artigo pretende analisar esse processo a partir dos seguintes documentos internacionais: Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial (1990), “*Prioridades y Estrategias para la Educación*” (1996), Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998), que aqui chamaremos de Relatório Delors e a Declaração de Incheon

e Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015).

Desenvolvimento

A influência e financiamento dos organismos internacionais na educação visa gerar crescimento econômico dos países. O próprio documento de 1990 afirma que há uma “vinculação mais estreita entre educação e crescimento econômico” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 85). Assim, ao financiar a educação, espera-se um retorno em produtividade sobre o que foi investido em “capital humano”: “a educação contribui para o crescimento econômico, mas não o gera por si só. O crescimento mais forte é alcançado quando ocorre o investimento em capital humano e capital físico em economias com mercados competitivos de bens e fatores de produção” (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 21).

Frigotto (2011) aponta para o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, segundo a qual, ao investir em recursos básicos e em educação para os pobres, todos os indivíduos teriam as devidas condições de ascensão social. Em suas palavras:

É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados (FRIGOTTO, 2011, p. 22).

Segundo o mesmo autor, essa característica neoliberal desconsidera a grande diferença de classes e exploração social a que são submetidos os trabalhadores. E explica o porquê da ineficácia dessa Teoria para o efetivo benefício das classes trabalhadoras, ao considerar que a mesma é organizada por uma

[...] concepção de sociedade na qual se ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional cujas escolhas independem da classe ou grupo social a que pertence e uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro (FRIGOTTO, 2011, p. 23).

Com o objetivo de aumentar a produtividade e resultados com o menor gasto possível, houve a formação de uma política voltada para a descentralização de recursos e para uma maior flexibilidade na

aplicação dos mesmos. Nos documentos encontramos a afirmação de que as escolas podem organizar sua administração de maneira mais autônoma para que cada uma possa distribuir seus recursos de acordo com cada realidade:

Em muitos países observa-se que as comunidades que participam na administração escolar estão mais dispostas a contribuir para o financiamento da educação. Jamaica estabeleceu um importante programa para estimular esta tendência; a Campanha de Mobilização Social de Bangladesh, que garante a participação da comunidade na educação, conseguiu reativar as comissões de administração escolar no país; El Salvador começou a envolver as comunidades na administração das escolas rurais, com resultados muito bons em termos de assistência aos professores. Os níveis de rendimento dos alunos são comparáveis aos alunos das escolas tradicionais, mesmo que eles venham de famílias pobres (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 134-135).

Elaborado em 1998 por especialistas⁵ de diferentes países, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que aqui chamaremos de Relatório Delors, apontou claramente as premissas para a educação no século XXI. Pode-se verificar a importância atribuída ao Relatório em todos os discursos educacionais brasileiros a partir de sua elaboração.

A comissão que elaborou o documento afirma o seu desejo em “dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação” (DELORS, 1998, p. 16). Segundo o documento, é a educação, a grande responsável pela coesão social e pela formação de uma nova sociabilidade: “A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 1998, p. 89).

O documento busca sintetizar os resultados dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, e traz em linhas gerais, uma perspectiva de que a Educação deve formar homens capazes de se adaptar à nova forma de capitalismo, que por sua vez exige uma rápida reformulação de habilidades, aumento da competição entre os homens, contratos de trabalho temporários, a fácil substituição do trabalhador em face da grande reserva de mão-de-obra, a perda do poder sindical e a terceirização (VIEIRA; SFORNI, 2008).

Com efeito, o relatório Delors afirma que um dos seus objetivos é fazer com que todos: “façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, p. 16), onde ao realizar seu

⁵ In'am Al Mufti (Jordânia), Isao Amagi (Japão), Roberto Carneiro (Portugal), Fay Chung (Zimbábue) Bronislaw Geremek (Polônia), William Gorham (Estados Unidos), Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), Michael Manley (Jamaica), Marisela Padrón Quero (Venezuela), Karan Singh (Índia), Rodolfo Stavenhagen (México), Myong Won Suhr (Coréia do Sul), Zhou Nanzhao (China).

projeto pessoal, cada indivíduo contribui para a conquista de um mundo mais justo.

Nele encontramos o argumento de que a comunidade local, bem como os pais, professores e empresas devem colaborar com o sucesso e qualidade da educação pautando-se assim numa determinada lógica de repasse de responsabilidades, tornando as questões educacionais cada vez mais relegadas ao setor privado.

Não é demais destacar que as reformas educacionais brasileiras desde os anos de 1990 se apoiaram no tripé formação de professores, gestão da escola e avaliação educacional (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2013). A formação dos professores, considerada insuficiente para dar conta das demandas da escola contemporânea, teve uma grande inflexão a partir da implementação de políticas de formação continuada, com ênfase nas atividades práticas, e organizadas em serviço e à distância (OLIVEIRA; GUEDES, 2014), o que se coaduna com as orientações dos organismos internacionais.

O “Marco de ação”, (UNESCO, 2016) nessa mesma linha, sinaliza a importância de que todos adquiram competência funcional em leitura, escrita e matemática para se tornarem “cidadãos ativos”. Para tanto, propõe a Educação a Distância, estímulo à aprendizagem informal por meio de tecnologia de informação e comunicação (TIC), educação massiva online e até “alfabetização por meio de telefones móveis” (UNESCO, 2016, p.47).

As autoras Shiroma e Zanardini (2020, p. 702-703), referindo-se ao documento da UNESCO (2016), afirmam que a

[...] estratégia para atingir as metas para 2030 requer mobilização de recursos para um financiamento adequado e estabelecimento de parcerias eficazes e inclusivas. Requer professores e gestores bem qualificados, treinados, motivados, bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas, apoiem-se em TIC, criação de “ambientes responsivo a gênero, inclusivo, seguros, saudáveis, equipados que facilitem a aprendizagem”. [...] serão priorizadas para investimento em TIC, formação técnico-profissional e visam maior participação do setor privado na educação pública, instituindo uma governança participativa. Para tanto, ressaltam a necessidade de novos marcos legais e políticos para se fomentar parcerias e direito à participação de todas as partes interessadas (stakeholders) na questão educacional (SHIROMA e ZANARDINI, 2020, p. 702-703).

É possível constatar que as propostas para a educação nesse documento são uma continuação daquelas indicadas desde os anos 1990, “incrementando o incentivo à colaboração mútua para o acesso à educação inclusiva e equitativa e chamando atenção para a centralidade da educação para o desenvolvimento sustentável” (SHIROMA; ZANARDINI, 2020, p. 705).

Diante da necessidade de implementar as concepções de sociedade e de mundo em consonância com o Neoliberalismo da Terceira Via, os documentos consideram a fundamental importância do

professor como principal difusor desses ideais. O relatório Delors, por exemplo, é enfático ao destacar importância dos professores para a implantação da reforma educacional: “Seja como for, não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores.” (DELORS, 1998, p.27).

No documento da UNESCO (2016), está presente a ideia de que os professores são peça chave no projeto educacional para atingir as metas até 2030, sugerindo a necessidade de tornar a docência atrativa. O documento afirma que o modelo atual de formação e gestão docente são inadequados, sugerindo revisão na formação de professores, a partir de certa internacionalização, onde os professores sejam qualificados por meio de cooperação internacional.

A forte valorização dada à participação dos professores como os principais colaboradores para a reforma educacional nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO foi destacada por Oliveira (2011): “A importância do professor para a aprendizagem foi ampliada nos documentos dos organismos internacionais, que passaram a dar ênfase à educação/formação docente, indicando também, de forma mais objetiva, o perfil do professor que se desejava formar” (OLIVEIRA, 2011, p. 95).

O documento DELORS (1998) afirma que a formação do professor deve ser aperfeiçoada para que venha a contribuir para a renovação das práticas educativas dadas a partir dos quatro pilares da educação, que o presente documento propõe. São estes:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 90).

O discurso em torno dos pilares fundamenta-se na ideia de uma educação ao longo da vida, capaz de gerar valores e conhecimentos que formarão o princípio da empregabilidade individual. Oliveira (2008), considera que os pilares para a educação buscam estruturar a ideia de que o indivíduo precisa adquirir amplas competências que o permitam enfrentar situações imprevistas, ser tolerante com os problemas que a sociedade enfrenta, possibilitando-o trabalhar em equipe:

Esta perspectiva traz uma mudança substancial em relação à qualificação profissional, já que as incertezas quanto ao emprego são fato consumado nesse início de milênio. Dessa forma, a Comissão indicou que a aprendizagem deva se adaptar às transformações no mundo produtivo, razão pela qual a aprendizagem permanente ou ao longo da vida pode contribuir para a “empregabilidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 94, grifos da autora).

No Relatório (1998) há uma concepção de ensino em que se deve ampliar a formação dos sujeitos, para além da transmissão de conhecimentos, objetivando manter, sobretudo, a coesão social.

Tem como eixo principal a ideia de educação *por toda a vida*, transferindo aos indivíduos e alunos a responsabilidade pela sua empregabilidade. Objetiva-se formar cidadãos capazes de mediar conflitos, desenvolver um espírito de solidariedade e consenso social, desconsiderando qualquer antagonismo ou luta de classes.

De acordo com Oliveira (2008) essa concepção reforça a ideia de uma nova cidadania a partir da valorização do individualismo e da cooperação para a criação e manutenção de sociedade. Essa, por sua vez, deve ser organizada sem conflitos, onde a “capacidade individual é exaltada, numa sociedade que, por não ter antagonismos, tem igualdade de oportunidades para todos. Através da responsabilidade e da solidariedade social alcança-se a “utopia” do capitalismo humanizado” (OLIVEIRA, 2008, p. 94, grifos da autora).

O Relatório Delors (1998) cita as características e qualidades que acreditam ser necessárias a esses profissionais: “o professor deve fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e devem ser capazes de enfrentar os problemas de pobreza, violência, fome e drogas e esclarecer sobre o conjunto de questões sociais, desenvolvendo neles a tolerância” (DELORS, 1998, p. 154). Ainda segundo o documento quanto maiores as dificuldades que o aluno “tiver que ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças” – mais é necessário que o professor possua características como “paciência, empatia, humildade e autoridade” (DELORS, 1998, p. 158-159).

Tais afirmações passam a justificar o aumento das funções docentes destacadas pelas autoras Evangelista e Shiroma (2007, p. 537):

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

A análise feita pelas autoras nos possibilita compreender o forte investimento na formação da ideologia de que o professor deve ter funções e responsabilidades que na verdade extrapolam o que realmente lhe compete. Encontramos no documento a seguinte afirmação, sobre a responsabilização docente: “espera-se que esses profissionais sejam capazes de obter sucesso em áreas nas quais os pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam” (DELORS, 1998, p. 154). Há a descaracterização do papel e função social docente, uma vez que o responsabiliza por todas as situações de fracassos sociais.

Diante dessa realidade Saviani (2008) mostra que

[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas [...] Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2008, p. 440).

Tal concepção mercadológica sobre a Educação prejudica o verdadeiro papel e função social da escola, enquanto poderoso meio de mudança e transformação social, onde os principais atores educacionais deveriam contribuir de maneira efetiva para a reflexão sobre as construções políticas, além de possibilitar um avanço na capacidade de formular essas mesmas políticas. Portanto, diante dessa realidade, marcada pela imposição da lógica do capital nos sistemas educacionais, cabe questionar a atual concepção de educação *pelo* e *para* o mercado, buscando alternativas de ações pedagógicas que visem uma transformação social.

Considerações finais

Foi possível compreendermos que o projeto de educação brasileiro, financiado e orientado pelos organismos internacionais a partir da década de 1990, visa formar professores conformados às exigências do Neoliberalismo da Terceira Via. Que, por sua vez, assume um caráter mais humanizado e estabelece a conformação social em torno da ideia, difundida amplamente, de extinção de qualquer antagonismo ou lutas de classes.

Vimos que para a consolidação desse projeto de sociabilidade, os professores foram reconhecidos como essenciais para a sua difusão e efetivação, através da educação para o consenso, além de serem responsáveis por assumirem a transmissão dos valores fundamentais ao mercado: individualismo, competitividade, empreendedorismo, meritocracia e produtividade.

Sabemos que o atual momento histórico se apresenta com novos desafios para além daqueles contidos nos documentos analisados, como por exemplo, todo o contexto da pandemia do Covid19, somado à guerra entre Ucrânia e Rússia. O Brasil conta, ainda, com uma promessa de reestruturação política, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pela terceira vez, rompendo com quatro anos de governo do presidente Jair Bolsonaro. Mas o que podemos afirmar é que a proposta do documento de Incheon (2016) com todas as metas para 2030 continuam em vigor e, portanto, a agenda

econômica para a Educação se manterá.

Por isso, acreditamos ser urgente fortalecer a organização coletiva e envolvimento sindical dos profissionais da educação, visando elevar sua consciência política, a fim de que consigam verificar os antagonismos presentes em nossa sociedade e dos valores neoliberais presentes nas políticas educacionais brasileiras. Assim, poderemos construir uma educação contra-hegemônica, ou seja, reflexiva, crítica, emancipatória, autônoma e para todos.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. World Bank, 1990.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf. Acesso em 10 ago. 2014.

DELORS, Jacques. (Coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: Juarez de Andrade; Lauriana G. de Paiva. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 18-35.

LIMA, Katia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, André Silva. O Estado educador: notas para reflexão. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 72-89.

NEVES, Lúcia Maria. **Professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 29 setembro a 02 de outubro 2013, Goiânia-GO.

NEVES, Lúcia Maria. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, 2011.

OLIVEIRA, Daniela Motta. As diretrizes técnicas e ético-políticas dos organismos internacionais para a formação dos professores. In: ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 90-107.

OLIVEIRA, Daniela Motta. Formação de Professores em nível superior: o Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 31, 2008, Caxambu. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação: resumos**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2008. p. 148-148.

OLIVEIRA, Daniela Motta. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projetos Veredas” de Minas Gerais**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008.

OLIVEIRA, Daniela Motta. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. *In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ONU. BRASIL. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2016. Disponível em: <https://www.idsbrasil.org/transformando-nosso-mundo-a-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel/> Acesso em: 30 out. 2022.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVINI, Demerval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Entrevista**. Revista Educação. 2008. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu752.asp>>. Acesso em 29 de março de 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13785>

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? *In: DOURADO, Luís Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-90.



Quinze anos de estudo e análises sobre a avaliação escolar

Fifteen years of studies and analysis on school evaluation

Quince años de estudios y análisis sobre evaluación escolar

Filippe Rocha Dutra¹

Professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais; Uniredentor-Afya

Recebido em: 21/06/2020

Aceito em: 02/11/2022

Resumo

A avaliação, no contexto escolar, como tema de pesquisa ganhou destaque na última década do século XX, alcançando notabilidade, inclusive, no meio acadêmico-científico. Pela amplitude do tema, foi feito, para este artigo, um recorte com objetivo de discutir sobre a avaliação escolar, na conjuntura da educação básica brasileira, a partir de duas diferentes modalidades – a avaliação tradicional e a avaliação externa –, tendo por base estudos realizados em um período de 15 anos. Os caminhos metodológicos da pesquisa, de abordagem quantitativa e qualitativa, foram: I) aprofundamento da literatura mapeada sobre o tema, por meio de pesquisa bibliográfica; II) utilização dos dados coletados para pesquisa de Pós-Graduação, através da aplicação de questionário e entrevista; II) análise dos dados dialogando-os com os autores de referência. Os resultados encontrados corroboram com o entendimento já apontado por outros estudos a respeito da forte presença e interferência da avaliação escolar sobre o cotidiano das escolas e sobre o trabalho dos professores.

Palavras-chave: Avaliação Escolar. Avaliação Tradicional. Avaliação Externa. Trabalho Docente.

Abstract

Assessment, in the school context, as a research topic, gained prominence in the last decade of the 20th century, reaching notability even in the academic-scientific environment. Due to the breadth of the theme, a cut was made for this article in order to discuss school evaluation, in the context of Brazilian basic education, from two different modalities - traditional evaluation and external evaluation -, based on studies carried out over a period of 15 years. The methodological paths of the research, of quantitative and qualitative approach, were: I) deepening of the mapped literature on the subject, through bibliographical research; II) use of the collected data for postgraduate research, through the application of a questionnaire and interview; II) data analysis by dialoguing them with the reference authors. The results found corroborate the understanding already pointed out by other studies regarding the strong presence and interference of school evaluation on the daily life of schools and on the work of teachers.

Keywords: School Evaluation. Traditional Evaluation. External Evaluation. Teaching Work.

¹ filippe_rd@hotmail.com

Resumen

La evaluación, en el contexto escolar, como tema de investigación, ganó protagonismo en la última década del siglo XX, alcanzando notoriedad incluso en el ámbito académico-científico. Debido a la amplitud del tema, se hizo un corte para este artículo con el fin de discutir la evaluación escolar, en el contexto de la educación básica brasileña, a partir de dos modalidades diferentes - evaluación tradicional y evaluación externa -, a partir de estudios realizados durante un período de 15 años. Los caminos metodológicos de la investigación, de enfoque cuantitativo y cualitativo, fueron: I) profundización de la literatura mapeada sobre el tema, a través de la investigación bibliográfica; II) uso de los datos recopilados para investigación de posgrado, mediante la aplicación de un cuestionario y entrevista; III) análisis de los datos dialogándolos con los autores de referencia. Los resultados encontrados corroboran la comprensión ya apuntada por otros estudios sobre la fuerte presencia e interferencia de la evaluación escolar en el cotidiano de las escuelas y en el trabajo de los docentes.

Palabras clave: Evaluación escolar. Evaluación tradicional. Evaluación Externa. Trabajo Docente.

Introdução

A avaliação – elaborada e vivenciada por professores em suas salas de aula – adquiriu, enquanto temática de pesquisa, ênfase nas últimas décadas, levando o despontamento de novos estudos sobre o assunto. Paralelo a essa questão, há que se registrar que pouca relevância era dada, até então, a esse instrumento avaliativo, nos cursos de formação de professores (GATTI, 2003).

Falar de avaliação escolar é dizer muito a respeito daquilo que permeia e interfere diretamente sobre as atividades escolares. O presente artigo tem sua relevância científica pautada na preocupação em mapear o que parte da literatura publicada nas últimas década tem discutido a respeito do tema e também dar vozes aos diferentes atores escolares² que lidam, cotidianamente, com o tema dentro das escolas, ao mesmo tempo que, sem esgotar as inúmeras possibilidades de debates, busca reunir informações e discussões desenvolvidas por mim, ao longo de mais de uma década de dedicação e estudo sobre o assunto, especificamente durante os cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O objetivo central deste artigo é fomentar discussões e manter vivas algumas reflexões a respeito da avaliação escolar. Pela extensão do tema, limitou-se por abordá-lo a partir de duas perspectivas: a avaliação tradicional – um dos modelos mais utilizados nos dias atuais – e avaliação externa, devido seu impacto sobre o trabalho docente.

Para tanto, optou-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica qualitativa/quantitativa, preocupada em dialogar com autores que nos últimos anos estudam o tema avaliação escolar. Também utilizou-se de pesquisa de campo, realizada junto a escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A intenção é perceber, por meio da revisão bibliográfica, o que mais se tem discutido sobre

² Entenda-se atores escolares como sendo a direção da escola, equipe pedagógica, professores e alunos.

avaliação escolar e por meio da pesquisa de campo ligar a teoria ao que os diferentes atores escolares têm vivenciado.

Desenvolvimento – dialogando com as pesquisas e a literatura mapeada

Quando o tema é avaliação escolar, há controvérsias e contrapontos que nem sempre caminham no mesmo sentido, fato que torna a pesquisa e o seu estudo algo ainda mais desafiador e, ao mesmo tempo, necessário.

Discutir a temática é também refletir sobre o que acontece nas instituições de ensino do Brasil, é também debater sobre uma série de questões que envolvem o chão da escola e atores escolares envolvidos direta ou indiretamente no processo avaliativo.

Os anos de 1990, para os estudos da avaliação escolar, podem ser percebidos como aqueles em que houve um despontamento significativo de interesse em pesquisas que abordassem o tema. Até então sem lugar de destaque nos congressos de educação ou mesmo nos cursos de Pedagogia existentes no Brasil, a avaliação escolar ascende, como objeto de estudos, promovida tanto por gestores quanto por pesquisadores do campo educacional (ROMÃO, 2007).

Segundo Gatti (2002, p. 17):

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc. No entanto, geralmente quando se fala em Avaliação Educacional, o que vem à mente é a de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a ideia de medida pontual. Não sem razão visto que esta é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas. Como nossas escolas emergiam sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante.

Ainda à luz de Gatti (2002), reforça-se o que já foi explicitado há pouco a respeito da amplitude do tema e, nesse sentido, evidencia-se, mais uma vez, a delimitação de interesse de discussão dentro de uma das subáreas elencadas pela autora – avaliação de desempenho escolar –, optando-se por estruturar este trabalho a partir de três questões centrais: *o que é avaliar? Como tem sido a prática da avaliação nas escolas? Quais as interferências sobre o trabalho docente?*

O que é avaliar?

É creditado ao estadunidense Raphy Tyler o uso, pela primeira vez, da expressão “avaliação educacional”, no ano de 1934, sendo ele, portanto, considerado o “pai da avaliação escolar” (DIAS SOBRINHO, 2002; 2003).

Na busca por um melhor entendimento do papel desempenhado pela avaliação no meio escolar, autores como Perrenoud (1999, p. 10) já se debruçaram sobre essa questão. Para esse autor, a avaliação está “[...] no âmago das contradições do sistema educativo”, podendo, por assim, assumir papel positivo ou negativo dentro do processo ensino-aprendizagem.

Avaliar por avaliar pode ser considerado um ato isolado que se resume somente no julgamento de algo, de alguma proposta ou mesmo de um desempenho esperado. Em uma perspectiva mais pedagógica, o ato de avaliar deve primar por ser um “[...] julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2018, p. 33).

Mesmo levando em consideração a relevância dos testes, Tyler enfatizava que o processo avaliativo deveria se debruçar para o julgamento do comportamento dos alunos, a partir de objetivos estruturados, prevendo sua ocorrência, dentro do ambiente escolar, de forma contínua e por meio de procedimentos diversificados (SOUSA, 1998).

Para Libâneo (2017, p. 195), a avaliação no campo educacional é “[...] uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas”. As chamadas provas ou testes escolares podem ser considerados instrumentos avaliativos, porém todo o processo avaliativo não deve se resumir a tais práticas.

A partir desse entendimento, a avaliação pode ser vista como um juízo de valor, um julgamento, um fio condutor na tomada de decisão no campo educacional. É juízo de valor, porque afirma ou desqualifica o objeto avaliado mediante critérios pré-estabelecidos. É julgamento, porque visa analisar criteriosamente seu objeto. É fio condutor na tomada de decisão, porque, após o objeto ser avaliado e de posse dos resultados obtidos, a etapa seguinte está baseada em ações que irão nortear o trabalho do setor educacional.

Luckesi (2018) chama a atenção para a concepção do ato de avaliar como sendo uma crítica, em que se deve ser capaz de detectar problemas e propiciar meios para que sejam contornados ou até mesmo sanados. Há que se enfatizar que, dentro desta concepção crítica, o ato de avaliar está longe da banal concepção de acusação. Ao contrário, é instrumento que diagnostica, redimensiona, acrescenta pontos, bem como zela por aquilo que passa pelo seu atento e precioso olhar.

Avaliar pode ser algo que liberta, emancipa, discrimina ou que represente autoritarismo. Tudo depende da postura do avaliador e do avaliado, bem como por quais caminhos perpassa todo o processo.

Para Esteban (2002, p. 22), “avaliar é interrogar e interrogar-se”. É buscar compreender os fatos e ir além do que se apresenta. É interessante perceber que dentro dessa visão, o questionamento, o ato de avaliar é duplo, uma vez que o avaliador deve ser capaz de trabalhar em um processo que envolve o outro, o seu ser, bem como todo o contexto externo a eles.

À luz dessa perspectiva e considerando o ambiente escolar, a avaliação adquire uma roupagem muito diferente e mais ampla do que a presenciada nas instituições de ensino, em que, além de ser resumida a simples testes, acaba assumindo, muitas vezes, o papel de instrumento repressor e/ou seletor do que é certo e errado.

O processo avaliativo também pode ser entendido como um elemento de relevância quando se enverada por analisar o tema a partir do contexto político, seja porque sofre interferência do sistema político-econômico predominante em boa parte do planeta – o Capitalismo, incluindo aqui as propostas neoliberais para o campo da educação –, bem como das políticas públicas voltadas para o setor educacional que estão, muitas vezes, direcionadas por ideologias de governos e/ou pelo próprio sistema político hegemônico.

Nesse sentido, salienta e, ao mesmo tempo, alerta Freitas (2010, p. 94-95):

Que a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista a partir de seus objetivos educacionais. Somente uma alteração nestes objetivos, poderá gerar uma nova concepção de escola e, conseqüentemente, uma nova concepção prática de avaliação [...] A associação entre avaliação e poder do professor (e da escola) joga muitas das propostas ‘inovadoras’ da avaliação em um terreno dicotômico: formas autoritárias versus formas democráticas de avaliar. Entretanto, a solução para as questões de avaliação não pode ser pautada como um dilema entre o autoritarismo e o democratismo.

É relevante pontuar que avaliar é um procedimento criterioso e importante para o acompanhamento do processo de aprendizagem. Deve estar firmada em dois processos fundamentais e inseparáveis: o diagnóstico e a tomada de decisão (LUCKESI, 2005) para que seja um instrumento colaborador da garantia do direito que o aluno tem de aprender.

Para Libâneo (2017, p. 202), “a avaliação é um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho”. Dessa forma, é preciso criar uma cultura dentro das escolas e fora delas também de que avaliar é uma prática que vai além da aplicação de uma prova ou de atribuir uma nota ou um

conceito ao aluno. "É ela que permite tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que o que importa é aprender" (LUCKESI, 2005, p. 55).

A partir das diferentes percepções e concepções a respeito da avaliação escolar apresentadas, mesmo que de forma não aprofundada, é possível se perceber que, além de despertar opiniões diferentes e por vezes não congruentes, é um tema que está diretamente ligado ao ambiente escolar, capaz de revelar muito sobre esse espaço e também de apontar caminhos e discussões relevantes para as pesquisas no campo educacional.

Como tem sido a prática da avaliação nas escolas?

No século XVI, as provas e exames escolares eram os instrumentos avaliativos mais utilizados. Segundo Luckesi (2018), nas orientações do ensino jesuítico para o período, os testes recebiam uma especial atenção. Nesse mesmo século e no posterior, as práticas pedagógicas claramente buscavam atender aos interesses da burguesia, que necessitava, com urgência, de algo que a edificasse como classe social em ascensão.

Em estudo dos documentos que regulamentavam as escolas judaicas nos séculos XVI e XVII, Furtado (2007) constatou que eram recomendadas certas posturas que ainda hoje são muito comuns: não era permitido que os alunos consultassem colegas ou as pessoas que estivessem aplicando a avaliação; em nenhuma hipótese deveria, no processo avaliativo, prolongar-se o tempo determinado para a aplicação da prova e etc.

No século XIX, a avaliação tinha seu lugar de destaque dentro do processo escolar, tornando-se parte integrante do ensino de massa. O modelo de avaliação mais praticado no findar do século XX e início do XXI pode ser percebido como aquele que assegura a continuação de um arcaico e conservador modelo imposto, por aqueles que regem as sociedades, aos indivíduos, transformando-se em um instrumento de continuidade e perseverança da classe dominante.

Esse modelo pode ser reproduzido pelo que é denominado por avaliação tradicional: concebida a partir de práticas corretivas, focadas nos acertos e nos erros, em que a subjetividade dos alunos não aparece como um fator a ser considerado, visto que, como ressalta Hoffmann (2019), nesse formato de avaliação, o processo e também a noção de qualidade estão alicerçados em padrões preestabelecidos que visam a comparação, seja para promoção, seja para o tipo de comportamento ideal a ser seguido, seja, ainda, para o entendimento de que para cada tarefa a ser executada há um gabarito de respostas

predefinido. Essa tendência avaliativa tornou-se mais regra do que opção, mais processo a ser seguido do uma das várias possibilidades de se conceber e vivenciar a avaliação nas instituições de ensino.

Dentro desse formato avaliativo, fica mais notória a perspectiva de uma relação desigual entre alunos e professores: estes serão sempre vistos como aqueles que detêm o conhecimento, enquanto os alunos serão aqueles que não sabem e/ou que sempre têm o que aprender; o ato de avaliar se dá a partir do fracionamento do conhecimento, desvinculando o que foi transmitido ao aluno daquilo que este mesmo aluno pode fazer com o que aprendeu (FREIRE, 1987).

A partir de uma análise mais politizada a respeito do contexto pedagógico e levando em consideração o fato de estar imerso no processo avaliativo – pelo fato de ser professor da educação básica –, compartilho da percepção de Luckesi (2018, p. 36), no sentido de que há um entendimento de que “[...] o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas e, assim sendo, não auxilia a transformação social”.

O conceito de “bom”, “médio” ou “inferior”, rotulado ao aluno a partir de um modelo de avaliação tradicional, refletirá significativamente nesse mesmo aluno enquanto membro da sociedade. O “bom” aluno da escola tenderá a ser sempre o “bom” na sociedade, o “médio” será sempre o “médio” e o “inferior” será sempre o “inferior”.

Levando em consideração a denominada avaliação tradicional, percebe-se que a mesma possui um caráter classificatório, fato que tem corroborado para ratificar os conceitos mencionados no parágrafo anterior. Nessa perspectiva, ela constitui-se em um instrumento estagnador e manipulador do processo de crescimento, pouco servindo de objeto auxiliador quando se detecta no aluno alguma dificuldade. Pelo contrário, pode-se constatar que “as provas escolares que estimulam os alunos a repetir informações, além de pouco úteis, são frequentemente prejudiciais, pois engessam a inteligência” (CURY, 2003, p. 78).

A impressão que se tem é de que o processo avaliativo estaria, então, funcionando como ponto definitivo de chegada, em que não haveria espaço para se fazer mais nada, nem para se almejar novas perspectivas de aprendizado, nem ao menos para se buscar melhorias. Nessa visão, a avaliação estaria longe de ser “um momento e fôlego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada” (LUCKESI, 2018, p. 34-35).

O que se pode verificar é que a prática da avaliação tradicional é, acima de tudo, antidemocrática e desestimulante no que toca ao processo de evolução da aprendizagem dentro de novas perspectivas, visto que, como afirma Cury (2003, p. 142), “há muitas escolas que só se preocupam em preparar os

alunos para entrar nas melhores faculdades”.

Os estudos feitos por Gatti (2003, p. 100) revelam que:

As provas são vistas pelos docentes como um instrumento que ‘mede’ a aprendizagem e são praticamente o único tipo de instrumento de que se valem para a avaliação [...] Varia o grau em que os *professores* usam as provas como meio de ensino e também de aprendizagem, como forma de obter informações relevantes sobre o processo de desenvolvimento escolar dos alunos e sobre seu próprio processo de ensino. Na verdade, poucos têm em mente estas questões, ficando a avaliação restrita apenas a um processo de verificação que se baseia em concepções nem sempre claras sobre o que julga que os alunos devam ter retido, sintetizado ou inferido dos conteúdos tratados” (grifos nossos).

Com um olhar um pouco mais atento à realidade das escolas brasileiras, a prática da avaliação, processada no âmbito da sala de aula e inserida no espaço escolar, segue, ainda, uma rotina corriqueira que pouco se diferencia de uma escola para outra.

Os professores, em linhas gerais, após mais ou menos sessenta dias de aulas, avaliam seus alunos, formulando provas ou testes que são alicerçados em diversas variáveis: conteúdos ensinados, como também os que o professor supostamente pensou ter ensinado, fora os conteúdos extras com o intuito de tornar o processo avaliativo mais difícil.

A essas variáveis somam-se, ainda, questões disciplinares dos alunos e, como bem define Luckesi (2018, p. 67), uma certa “patologia magistral permanente” que inculcada na mente dos professores e membros da escola deixa bem claro que nenhum professor ou instituição escolar é capaz de aprovar a todos.

Ao fazer a correção, o professor atribui a cada aluno uma nota ou conceito que é registrado em um caderno, boletim, diário físico e/ou digital, que, no final do ano, se converte em uma nota que representará cada aluno, com base naquilo que supostamente ele aprendeu no decorrer dos dias letivos. Paralelo a essas provas, existem pequenos trabalhos e questionários, testes intermediários e os famosos “pontinhos”, que dependerão rigorosamente do comportamento do aluno em sala de aula e da sua interação com o conteúdo ensinado.

Dentro desse contexto, o *raio x* que se pode fazer do processo avaliativo que vem sendo desenvolvido nas escolas brasileiras é de uma avaliação que tradicionalmente mede a aptidão do aluno em torno de sua capacidade de domínio, memorização e exposição correta de conceitos, fato que revela a simplificação do processo avaliativo, visto que leva em consideração determinadas competências em detrimento de outras.

Dessa forma, a avaliação escolar tem se tornado uma prática antidemocrática e também

efetivamente arbitrária, uma vez que é capaz de sucumbir toda e qualquer criatividade e estímulo tanto dos alunos como dos professores.

A prática tradicional da avaliação, como já apontava Perrenoud (1999), estaria sustentada em dois pontos: a criação de hierarquias e a certificação de aquisições em relação a terceiros. No que toca ao primeiro ponto, há que se considerar que a avaliação tradicional compara alunos e os classifica dentro de um padrão que deverá ser seguido por todos. Tal hierarquia estabelece relações e rotula condutas a serem exercidas pelo aluno, seja ele o “melhor” ou o “pior”.

Quanto ao segundo ponto, a certificação de aquisições em relação a terceiros, percebe-se que a avaliação tradicional cria competências e virtudes a partir do sucesso ou insucesso dos alunos. Se o indivíduo possuir o título “X”, por exemplo, fruto de um curso ou grau escolar conferido, é certificado a ele um suposto potencial mediante a observação de terceiros. Porém, o que deveria se levar em consideração é que “uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridos e do nível de domínio precisamente atingido em cada campo abrangido” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

A partir do que até aqui foi discutido, pode-se perceber que a avaliação tradicional peca devido a diversos fatores. Um deles porque rotula e credencia a partir do geral, do preestabelecido; prevarica porque não considera a individualidade, a capacidade e o potencial de cada sujeito.

Há ainda, seguindo o caminho proposto por este artigo, espaço para se destacar duas outras questões que envolvem a prática da avaliação: a partir do quê ou de quais princípios os alunos são avaliados? E ainda, quais esforços são necessários para a prática de uma avaliação?

Assim, em um alinhamento crítico à forma tradicional de se avaliar, essa prática estaria se respaldando no princípio de que os alunos “são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 25). O processo de avaliação estaria preso e subordinado a modelos e a questões técnicas, fator que, muitas vezes, o torna incompatível com a criatividade e com a possibilidade de inovações.

Estaria esse mesmo processo avaliativo sendo conduzido por perspectivas que ampliam as desigualdades. Como alerta Bourdieu, citado por Perrenoud (2001, p. 66):

Para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças provenientes das diferentes classes sociais; em outros termos, ao tratar todos os ensinados, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente à cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica, na verdade, serve de máscara e de justificação às desigualdades reais frente ao ensino, e frente à cultura ensinada, ou, mais exatamente, exigida.

A respeito da segunda questão levantada, percebe-se uma mistura de fatos interessantes e ao mesmo tempo intrigantes. Pelo que se pode observar nas escolas, a forma tradicional de avaliação toma um significativo tempo, vindo a sugar, tanto de quem a elabora como de quem a resolve, energia e disposição.

Elaborar e corrigir provas e testes seriam missões solitárias dos professores e, para muitos, com o passar dos tempos, tornam-se um fardo que, possivelmente, interferirá negativamente no seu desempenho profissional. A avaliação viria a absorver, no mínimo, um terço do período de trabalho dos profissionais, chegando a apoderar-se, em alguns casos, da metade do tempo – tempo esse precioso para o crescimento intelectual, dentre outras questões, do aluno.

À vista disso, é possível constatar que, ao se gastar muito tempo com o ato de avaliar, acaba faltando espaço e momento para o lúdico, para a criatividade, interação aluno/escola e escola/comunidade e o que acabaria ficando comprometido com esse impasse seria o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento por parte do aluno, bem como a instituição e seus membros.

O processo avaliativo dentro das escolas tem forte peso nas decisões e, para muitos, é norte e mediador dos objetivos a serem alcançados. Devido a esse peso sobre o cotidiano educacional, o que se vê, já há algum tempo, é uma busca incessante de pais, instituições, professores e alunos pela nota e/ou por resolver as tão famosas provas. Essa realidade está relacionada ao que é constatado por Luckesi (2018, p. 17) ao afirmar que “[...] a prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame”, em que se busca a todo custo o sucesso no resultado a ser obtido através de provas.

Fernandes (2007) chama a atenção para a tendência, muito presente na atualidade, de se avaliar tudo e todos, em nome da “prestação de contas” e da busca pela eficiência e pela qualidade. A avaliação estaria sendo vista como a solução para os problemas que marcam a educação contemporânea.

Nesse contexto, se insere a avaliação externa, também denominada de exame de larga escala ou

teste estandardizado, destacados por Gatti (2002) como uma das subáreas da avaliação educacional. Barreto e Pinto (2001, p. 39) apontam para a crescente tendência, já no final do século passado, da prática de avaliações feitas pelo poder público, respaldada, muitas vezes, pelas “[...] exigências de organismos multilaterais que vêm tendo papel importante na definição e financiamento das políticas da área [...]”.

Na segunda década do século XXI, é nítida uma estreita relação – patrocinada por diferentes governos, redes de ensino, organizações internacionais, profissionais de várias áreas, inclusive da educação – entre as avaliações externas e a qualidade da educação que é ofertada nas escolas. Há que se destacar que tal associação costuma ser feita de forma superficial na medida que considera os exames de larga escala o principal, se não talvez o único, instrumento revelador de qualidade.

Essa associação requer uma análise mais ponderada que não ficasse restrita aos estudos da academia, mas que alcançasse os diferentes espaços, incluindo as escolas e gabinetes dos governos. Souza (2014, p. 408), que traz contribuições sobre tal questão, afirma que “sempre que tratamos do tema avaliação educacional, necessariamente, à abordagem assumida está subjacente uma dada concepção de qualidade [...]”. Facilmente é possível de se constatar uma forte tendência de implantação das avaliações de larga escala dentro das redes de ensino, com vistas ao incremento da qualidade (ALAVARSE, BRAVO, MACHADO, 2013), mesmo que qualidade educacional esteja resumida a boas notas nos testes aplicados.

Alves e Franco (2008) indicam a existência de um sistema de avaliação como instrumento de uma política pública. No caso brasileiro apontam para o fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em especial da Prova Brasil, a partir de um contexto de pesquisas voltadas para a eficácia escolar e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, a partir de 2007, também começa a influenciar na definição de metas bianuais a serem perseguidas pelas instituições e redes de ensino (BONAMINO, 2013).

Paralelo a esse fato e a partir da realidade que pode ser constatada já nos primeiros anos da primeira década do século XXI, salientam Alves e Franco (2008, p. 486) que

[...] várias redes de ensino estaduais, municipais e mesmo privadas desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação de desempenho escolar. Em geral são avaliações censitárias, que envolvem todos os alunos matriculados nas séries selecionadas e incluem todas as escolas das respectivas redes de ensino”.

Seguindo uma tendência mundial, no Brasil assiste-se, nos últimos anos, a intensificação na aplicação de exames externos. São avaliações, como afirmam Bonamino e Sousa (2012, p. 375), que [...] associam-se à promoção da qualidade do ensino estabelecendo [...] novos parâmetros de gestão dos

sistemas educacionais”.

As experiências vivenciadas por mim enquanto profissional da educação – atuando em diferentes redes de ensino e funções dos setores do magistério e da administração escolar – e o contato com vários colegas de profissão corroboram com o que foi exposto até aqui. O testemunho que posso dar é de que há, no país, a consolidação de todo um arcabouço avaliativo, de toda uma estrutura avaliativa sistêmica presente nas esferas federal, estadual e até mesmo na municipal.

Pais de alunos, já marcados pelo vício da busca pelo sucesso na vida profissional e social, entendem que o que realmente importa é que seus filhos sejam aprovados e, para que isso ocorra, devem perseguir boas notas. Os efeitos desta prática no cotidiano escolar são nítidos – seja pela forte presença do modelo tradicional de avaliação, seja pelo notório crescimento da avaliação externa como um instrumento avaliativo da educação –, visto que as escolas e até o próprio sistema social preparam os estudantes para as provas, para os exames, para a promoção. Em sua grande maioria, nas reuniões de pais, os assuntos tratados são rendimento e problemas dos alunos com suas notas, o que, algumas vezes, é ponto de discussão e desentendimento.

O processo avaliativo pode ser visto como uma ferramenta que exerce significativa pressão sobre todo o sistema educativo. Tal afirmativa pode ser embasada, por exemplo, na própria caracterização dada, muitas vezes, pelos professores às provas (por vezes utilizadas para amedrontar, inibir, ameaçar e, em casos mais excessivos, para torturar os alunos). As avaliações se tornariam, portanto, instrumentos dos professores e estes as utilizariam para provar seus alunos e não para fazê-los crescer.

Como apontam Santini e Coelho (2004, p. 37-38):

Em uma análise sociológica, histórica e cultural, vemos que a avaliação muitas vezes serviu e tem servido aos professores como forma de controle e poder sobre os alunos dentro da realidade sistêmica de exclusão em que a escola costuma estar inserida.

Da parte dos alunos, percebe-se que acabam por concentrar suas forças – que tanto seriam úteis se preocupadas de verdade com a aprendizagem e o crescimento intelectual – em provas com o intuito de conseguirem bons resultados e, conseqüentemente, a tão almejada promoção, fato que, inclusive, corroboraria para a existência da utilização de meios ilícitos por parte dos mesmos, para conseguirem um bom resultado; afinal, o que vale é uma boa nota e não como se faz para consegui-la.

Luckesi (2018, p. 21) já sintetizava bem toda essa lógica da avaliação como meio de busca pela nota ao afirmar que:

Os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto [...]. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm notas, o mais vai [...]

O que se percebe pela revisão de literatura feita para este trabalho é que já há algum tempo se presencia, com frequência, o fato de que “[...] as notas se tornaram a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos (LUCKESI, 2018, p. 24) e isso reforça, ainda mais, a preocupante ideia da prática de uma avaliação que mede, que castiga sutilmente e instiga ao medo e, em muitos casos, ao fracasso escolar por parte dos alunos.

Há que se destacar que não é objetivo deste artigo demonizar a avaliação, em especial a avaliação tradicional e a avaliação externa. Mas sim promover uma reflexão acerca de como tem sido o processo avaliativo nas escolas brasileiras. Uma das formas de fomento à reflexão é dar voz aos diferentes atores escolares que lidam de forma direta com o sistema avaliativo, buscando saber desses mesmos atores sobre o que pensam a respeito da ingerência dos processos avaliativos sobre as atividades escolares. E é justamente isso o que a sessão, a seguir, dedicou-se a fazer.

Quais as interferências das avaliações sobre o trabalho docente?

Sem pretensões de esgotar as possibilidades de respostas à questão levantada neste subtema, o caminho escolhido para ser trilhado leva em consideração quatro recentes pesquisas, desenvolvidas no contexto da educação pública, com foco na interferência do processo avaliativo sobre o trabalho desenvolvido nas escolas.

A primeira pesquisa conduzida por Dutra (2018), se deu no universo de três escolas pertencentes à rede estadual de ensino de Minas Gerais, com a participação de 62 atores escolares (professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, professores do uso da Biblioteca, professores de apoio a alunos com necessidades especiais, supervisores, vice-diretores, diretores de escolas) na fase do questionário e que selecionou 05 para a fase seguinte, a da entrevista, e que discutiu, dentre outros pontos, a relação da avaliação, mais especificamente um modelo de avaliação externa – O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) – com o trabalho docente.

Das considerações elencadas pela pesquisa, são consideradas diretamente relacionadas ao tema aqui discutido: a existência da interferência das avaliações sobre o cotidiano escolar, mais especificamente sobre o trabalho dos professores; a prática da cobrança e da responsabilização pelos

resultados obtidos por alunos e escolas; a presença de estratégias desenvolvidas pelos diferentes atores escolares para conciliarem as diversas demandas da educação com as imposições do sistema avaliativo (DUTRA, 2018).

Os dados da referida pesquisa apontam que há uma influência da avaliação externa no cotidiano das atividades desenvolvidas pelos atores escolares, bem como uma relação próxima entre o exame externo e as avaliações internas, elaboradas pelos próprios professores.

Questionados se o SIMAVE influenciaria no cotidiano das atividades desenvolvidas pelos próprios participantes, 35,5% disseram que influencia parcialmente; 32,3% responderam que influencia, ao passo que 21% disseram que não e 11,2 não souberam responder. A título de ratificação [...], quando questionados se o SIMAVE influencia nas avaliações internas da escola, 41,9% responderam que sim, 27,4% que parcialmente, 19,4% não souberam responder e 11,3% que não influencia. Seguindo a mesma linha de investigação, quando indagados se o SIMAVE/PROEB têm influência sobre as atividades desenvolvidas pela escola, 43,5% disseram que parcialmente, 32,3% que sim, 21% não souberam responder e somente 3,2% disseram que não (DUTRA, 2018, p. 85).

A pesquisa desenvolvida por Borges e Sá (2015)³ aponta que, para a grande maioria (83,7%) dos professores, as avaliações internas que aplicam a seus alunos possuem o mesmo formato das avaliações externas e que, para 82,9%, possuem, inclusive, o mesmo conteúdo.

A questão da cobrança e da responsabilização – que também são enfatizadas pela primeira pesquisa citada e que podem ser consideradas uma realidade nas escolas participantes – tem relação ao que Sacristán e Gómez (1998) denunciam como sendo a capacidade das avaliações externas em pressionarem o ambiente escolar, alcançando, como aponta também a pesquisa desenvolvida por Rosistolato, Prado e Fernandez (2014)⁴ um efeito dominó, atingindo as diferentes hierarquias do sistema educacional.

Ainda no campo da responsabilização,

³ Os dados empíricos [...] mobilizados foram recolhidos por meio de questionários encaminhados de forma *on line* aos professores que participaram do “III Seminário Prevenção da violência nas escolas e promoção de uma cultura de paz: buscando caminhos”, organizado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (MAGISTRA/SEEMG), no período de 10 a 14 de novembro/2014. Para este seminário inscreveram-se 594 educadores da educação básica, de todas as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) do estado de Minas Gerais, sendo: 83 representantes das SRE, 317 professores, 78 especialistas em educação básica, 85 diretores de escolas, 26 vice-diretores de escolas, 03 coordenadores do programa Reinventando o Ensino Médio, 01 secretário escolar e 01 analista educacional. Dos 317 professores que receberam o questionário, 100 fizeram a devolução (BORGES; SÁ, 2015, p. 108)

⁴ Pesquisa desenvolvida a partir de análise de dados coletados em pesquisa realizada no ano de 2012, por meio de grupos focais compostos por 12 gestores da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, 11 profissionais que atuam nas Coordenadorias Regionais de Ensino e 4 profissionais atuando na Gestão Central da Secretaria de Estado de Educação.

os dados coletados, a partir da aplicação do questionário, caminham também na perspectiva de haver alguma responsabilidade, por parte de determinados atores escolares, sobre os resultados alcançados. Quando questionados sobre o quanto eles consideram o professor responsável pelo sucesso ou o fracasso obtido pela escola e pelos alunos nas avaliações externas, a grande maioria (72,6%) se considera parcialmente responsáveis, uma pequena parcela (11,3%) não se consideram responsáveis, seguido de 9,7% que se consideram responsáveis. Indagados sobre o quanto consideram os diretores de escolas como responsáveis pelos resultados do SIMAVE, os resultados, coletados por meio das respostas ao questionário, não diferem muito do apresentado anteriormente: 61,3 % consideram os diretores parcialmente responsáveis, 21% não os consideram responsáveis e 9,7% os consideram responsáveis. A prevalência da opção de resposta *Parcialmente Responsável* atribuída pelos profissionais da educação, quando questionados sobre o quanto cada ator educacional seria responsável pelos resultados obtidos nas avaliações externas, permite inferirmos que esses mesmos profissionais possuem uma percepção de responsabilização dos resultados obtidos nas avaliações diferente da que encontramos no público extraescolar ou estão renegando o forte teor de responsabilização que lhes é atribuído (DUTRA, 2018, p. 90).

A questão das estratégias adotadas pelos diferentes atores escolares, para conciliarem a demanda advinda do processo avaliativo com outras atividades próprias da escola, é um outro ponto que foi levantado pelo estudo a respeito das interferências das avaliações no cotidiano das escolas.

A grande maioria dos professores que responderam ao questionário (72,6%) disseram que o SIMAVE os tem levado a utilizarem estratégias escolares para responder às demandas do seu trabalho e à agenda avaliativa do PROEB; 24,2% disseram não saber responder a essa questão e somente 3,2% afirmaram que o SIMAVE não os tem incitado a buscar por estratégias (DUTRA, 2018, p. 97).

Ampliação da carga horária de trabalho, seleção de atividades prioritárias e trabalho coletivo são as estratégias apontadas como possíveis alternativas ao aumento das atividades escolares (DUTRA; FERENC; WASSEM, 2019).

A questão da ampliação da carga horária de trabalho é uma realidade presente na vida de muitos daqueles que labutam no ambiente escolar e é também indicada na pesquisa desenvolvida por Barbosa e Vieira (2013)⁵. As autoras apontam que, para 72% dos participantes, houve um aumento da demanda de trabalho, envolvendo desde horas para realização de reuniões – que tratam sobre as avaliações externas e análises dos resultados –, até a elaboração de simulados para preparar os alunos, bem como a adequação e disposição de atividades e de processos avaliativos de acordo com o que é exigido nas avaliações externas.

⁵ Pesquisa realizada com o objetivo de investigar “[...] a avaliação externa estadual em Minas Gerais e fornecer subsídios para a compreensão de seus efeitos na prática docente. A pesquisa envolveu a aplicação de 102 questionários, entrevistas com a Diretora da Superintendência de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com a Coordenadora da Unidade de Avaliação do CAEd/UFJF, com a ex-secretária adjunta de educação do governo Itamar Franco, a analista educacional da Superintendência Regional de Passos, responsável pela avaliação, com o Secretário Municipal de Educação de Formiga, e 81 entrevistas a gestores e professores de cinco escolas públicas do município de Formiga – MG, sendo que três destas escolas são municipais e duas são estaduais” (BARBOSA; VIEIRA, 2013, p. 419).

A seleção de atividades consideradas prioritárias frente aos desígnios abrangentes que tomam conta da educação brasileira também é outra realidade visível. Cabe, por assim, aos diferentes atores escolares selecionarem e darem preferência àquilo que se coloca como inadiável ou insubstituível.

A questão do trabalho coletivo é uma resposta às múltiplas funções depositadas sobre os diferentes atores escolares da atualidade. O assunto é abordado por Thurler e Maulini (2012), que compreendem o mesmo como uma organização do trabalho docente e alternativa para as particularidades dos tempos atuais, incluindo o fato de ser uma atividade que transcende as limitações da sala de aula como espaço de aprendizagem.

Nesse sentido, há que se ponderar que existe uma forte interferência do processo avaliativo sobre o dia a dia das escolas e que tal ingerência, além de melhor compreendida, deve ser mais constantemente estudada.

Considerações finais

Que a avaliação é uma realidade nas escolas brasileiras e que sua ação sobre o sistema de ensino não pode ser desconsiderada, é um diagnóstico que boa parte daqueles que estudam o assunto e, também, dos que estão no cotidiano escolar são capazes de fazer.

Entretanto, ao reafirmar essas questões, deseja-se, justamente, evidenciar que o processo avaliativo, na atualidade, permite e exige novas práticas e posturas. A escola e a avaliação do século XXI estão cercadas por um contexto diferente do vivido pelas sociedades progressas.

Se por um lado ainda se mantêm práticas tradicionais, que reproduzem um passado que não mais condiz com o contexto societário da atualidade, é possível também vislumbrar a coabitação dessa realidade a práticas avaliativas muito impregnadas de ideologias que aproximam mais a educação a ideais econômicos e mercadológicos do que propriamente pedagógicos. Como afirma Furtado (2007), “a lógica da avaliação por nós praticada é resultante, estejamos ou não conscientes disso, do modelo de sociedade que apoiamos. Mudar nossa prática avaliativa exige comprometimento com um modelo social mais justo e incluso”.

Seja por meio da vivência de avaliações nos moldes tradicionais, seja através dos exames externos, ou até mesmo pelas várias outras maneiras de se avaliar alunos, escolas e redes de ensino, o que se faz questão de destacar é o fato de que esse valioso instrumento deve estar a serviço da educação, primando sempre pela busca de melhorias e não subordiná-lo a seus preceitos, conceitos e proposições.

E, nesse sentido, o presente artigo elucida a necessidade de uma educação transformadora da vida dos alunos; um processo de ensino e aprendizagem focado não meramente em regras, metas e índices a serem atingidos ou mesmo diplomas a serem conquistados, mas, acima de tudo, que seja um caminho marcado por uma aprendizagem efetiva, alcançada de diferentes maneiras, por uma formação-cidadã, pautada em valores humanos e conceitos científicos aplicados à realidade. Uma prática avaliativa a serviço da docência e dos processos metodológicos e didáticos e não que se valha de cárcere ao trabalho a ser desenvolvido pelos professores e escolas.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação tem seu espaço, valor e papel a desempenhar, atuando diretamente como um instrumento da educação.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristina. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Edital UFMG, 2008. p. 482-500.

BARBOSA, Liliâne Cecília de Miranda; VIEIRA, Lívia Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 02, n. 11, p. 409-433, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/16615/12466>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. **Avaliação na Educação Básica (1990-1998)**. Brasília: MEC: INEP, 2001. 219 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 4). Disponível em:

http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/avaliacao_ed_basica9098.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sanda Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? *In*: Bauer, Adriana; Gatti, Bernadete Angelina (Orgs.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Editora Insular, 2013. v. 2. p. 43-60.

BORGES, Edna; SÁ, Vigínio. As consequências das avaliações externas em larga escala no trabalho

docente. **Revista de estudios e investigación em Psicología y educación**, n. 10, p. 106-110, 2015. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.10.579/pdf_275. Acesso em: 29 abr. 2020.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 10. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 176 p.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In*: Freitas, Luis Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUTRA, Filipe Rocha. **O SIMAVE e sua relação com o trabalho docente: percepções de diferentes atores do cotidiano escolar**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

DUTRA, Filipe Rocha; FERENC, Alvanize Valente Fernandes; WASSEM, Joice. Avaliações externas e sua relação com o trabalho docente na perspectiva de atores da escola pública. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 23, n. 39, p. 188-205, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/3744>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 141 p.

FERNANDES, Domingos. Limitações e potencialidades da avaliação educacional. *In*: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 5-8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro/SP, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>. Acesso em: 29 maio 2020.

FURTADO, Júlio. Avaliação e mudança: necessidades e resistências. *In*: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 79-85.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS revista científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 860-878, set./dez. 2022

35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. 192 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 375 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, 230 p.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? In: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007. p. 57-61.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do; FERNÁNDEZ, Silvina Julia. Cobranças, estratégias e “jeitinhos”: avaliações em larga escala no Rio de Janeiro. **Estudos sobre avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 78-107, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1940/1940.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Ignacio Peres. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernai F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998, 398 p.

SANTINI, Berenice; COELHO, Marcos Vinicius Farrete. Avaliação por competência na educação tecnológica. **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre, n. 29, p. 36-38, fev./abr., 2004.

SOUSA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Séries ideias**, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p161-174_c.pdf. Acesso em: 18 maio 2018.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Sorocaba/SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 fev. 2020.

THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier. (Orgs.). **A organização do trabalho escolar**: uma oportunidade para repensar a escola. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012, 303 p.



Sequência didática na educação infantil para auxiliar o desenvolvimento do senso numérico

Didactic sequence in early childhood education to assist the development of numerical sense

Secuencia didáctica en educación infantil para ayudar al desarrollo del sentido numérico

Antônio Felipe Pereira da Silva¹

Mestrando da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto - SP, Brasil

Andrea Carla Machado²

Pesquisadora do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Infantil, São José do Rio Preto – SP, Brasil

Karina Kelly Borges³

Professora adjunta da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto – SP, Brasil

Recebido em: 29/05/2022

Aceito em: 31/0/2022

Resumo

A educação infantil como a primeira etapa do ensino e agora como uma etapa obrigatória, tem como missão o desenvolvimento integral da criança. E nessa integralidade incluem-se marcos de desenvolvimento e assim, as habilidades numéricas. O presente artigo esclarece como os documentos oficiais norteadores se referem a educação matemática e a intrínseca relação com o brincar. Em seguida descreve como a matemática é erigida na mente da criança ao longo dos primeiros anos de vida, e por fim demonstra uma lista de brinquedos e uma sequência didática de como aplicar o uso de um deles no espaço pedagógico.

Palavras-chaves: Senso numérico. Educação Infantil. Brinquedo.

Abstract

Early childhood education as the first stage of education and now as a compulsory stage, has as mission the integral development of the child. And in this integrality are included in developmental milestones and thus numerical skills. This article clarifies how the official guide documents refer to mathematics education and the intrinsic relationship with play. It then describes how mathematics is erected in the child's mind over the first years of life, and finally demonstrates a list of toys and a teaching sequence of how to apply the use of one of them in the pedagogical space.

Keywords: Numerical sense. Child education. Toy.

¹ antoniofelipepereira5@gmail.com

² decamachado@gmail.com

³ karinakborges75@gmail.com

Resumen

La educación de la primera infancia como primera etapa de la educación y ahora como etapa obligatoria, tiene como misión el desarrollo integral del niño. Y en esta integralidad se incluyen los hitos del desarrollo y por lo tanto las habilidades numéricas. Este artículo aclara cómo los documentos de la guía oficial se refieren a la educación matemática y la relación intrínseca con el juego. A continuación, describe cómo las matemáticas se erigen en la mente del niño durante los primeros años de vida, y finalmente demuestra una lista de juguetes y una secuencia didáctica de cómo aplicar el uso de uno de ellos en el espacio pedagógico.

Palabras-clave: Sentido Numérico. Educación Infantil. Juguete.

O que dizem os documentos brasileiros na perspectiva da educação infantil

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96), toda criança deve ter acesso à educação. Esta mesma lei estabelece que a Educação Infantil seja a primeira etapa da educação básica. Entende-se esta fase da educação como os primeiros seis anos da educação escolar. Conforme a presente lei, na intervenção na Educação Infantil consta a seguinte observação: “Art. 31. Na educação infantil a avaliação e intervenção preventiva far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção” (BRASIL, 1996, p. 16).

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas pode contribuir para o exercício da cidadania e seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2001a).

De acordo com (CARVALHO; SCHMIT, 2021) a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) é o documento que norteia os sistemas público e privado de educação na elaboração de seus currículos. Esse documento estabelece os conhecimentos, as habilidades e as competências (as aprendizagens essenciais) a serem desenvolvidos pelos estudantes em todos esses níveis de ensino.

O documento reafirma o compromisso brasileiro com a Educação Inclusiva, atribuindo às redes de ensino e às instituições escolares a tarefa de elaborar currículos que contextualizem os conteúdos dos componentes curriculares, indiquem formas de organização interdisciplinar desses componentes, selecionem estratégias e metodologias diversificadas, construam formas de avaliação formativa, dentre outras.

Assim, os agentes envolvidos nos processos educacionais, e as crianças por eles atendidas, podem beneficiar-se do conhecimento sobre quais práticas são provavelmente mais capazes de

concretizar os princípios de inclusão e de qualidade no cotidiano das salas de aula.

A inclusão na Educação Infantil e suas potencialidades

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, como por exemplo, os conteúdos da Base Nacional Comum curricular (BRASIL, 2018) torna-se imperativo a elaboração e implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades visando favorecer o diálogo com propostas que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches e pré-escolas.

Nessa direção, segundo políticas educacionais (BRASIL, 1997; 2015a; 2015b) a educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança, o que coloca para os sistemas de ensino o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impulsionou o desenvolvimento da educação e o compromisso com uma educação de qualidade, introduzindo um capítulo específico que orienta para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, que deve ter início na educação infantil (BRASIL, 2001a).

A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica. Os determinantes relacionais comportam as interações, os sentimentos, significados, as necessidades e ações práticas; já os determinantes materiais e econômicos viabilizam a reestruturação da escola (BRASIL, 2001b).

Assim, um projeto pedagógico para diversidade se constitui em um grande desafio para o sistema educativo como um todo, que deve pensar a aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva. Essa é a função social da escola, manifesta nas formas de interação entre pessoas, escola, família e comunidade.

Torna-se importante pontuar que a educação inclusiva não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças. Ela requer ainda uma ação complementar no contexto social por meio de trabalho conjunto com os serviços de apoio da educação especial, que também são responsáveis pela articulação e interface com os diferentes setores.

Assim, o *Plano decenal de educação para todos* (BRASIL, 1993) e como a meta 7 do atual plano vigente (BRASIL, 2015a) é fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, bem como as diretrizes e estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais⁴ em creches e pré-escolas orientam a criação de programas de identificação precoce em escolas ou instituições especializadas públicas ou privadas, estabelecendo convênios e parcerias para avaliação, identificação das necessidades específicas, apoio, adaptações, complementações ou suplementações que se fizerem necessárias, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades e o processo de aprendizagem dessas crianças com necessidades educacionais especiais

Nesta perspectiva, pesquisas com resultados robustos como Mazzoco e Thompson (2005) apontam que o senso numérico, avaliado na educação infantil, é um forte preditor de desempenho na matemática nas séries iniciais. Por exemplo, Jordan e Hanich (2003) examinaram o desenvolvimento do senso numérico em 411 crianças de educação infantil, considerando as seguintes habilidades: contagem, princípios de contagem, conhecimento de número, transformação de número, estimativa e padrões numéricos. As mesmas crianças foram testadas em desempenho em matemática no final do 1º ano. Análises preliminares apontam que as habilidades testadas têm forte validade preditiva, mesmo no início da educação infantil, quando as crianças tinham uma limitada instrução formal em matemática

Os estudos sobre o impacto da matemática apresentados na revisão sistemática de Nelson (2018) indicam que a participação da criança pequena é variável chave e ela depende de atividades direcionadas que são dirigidas ou mediadas pelo professor. Assim, é preciso lançar mão de materiais que auxiliem de forma sistemática, para que os professores possam ter de fato quais habilidades numéricas, intervir.

O conceito numérico e a importância da linguagem para seu desenvolvimento

A aquisição de linguagem e de conceitos matemáticos ocorrem concomitantemente, mas não são o mesmo processo. Diferente do que muitos educadores acreditam, as crianças não aprendem as palavras-números (um, dois, três) e os seus valores cardinais de uma única vez. Segundo Carey (2009) há uma versão consistente de como isso ocorre.

⁴ Os termos “crianças com necessidades educacionais especiais” e “crianças público-alvo da Educação Especial” neste estudo referem-se às crianças com atraso desenvolvimento e que apresentam dificuldades no aprendizado considerando sua faixa etária e escolaridade. Necessitando assim, oportunidades de identificação precoce pois caracterizam-se crianças de risco, segundo a *Política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (2008).

De acordo com Carey (2009) após a explosão lexical em que a criança adquire várias palavras em seu repertório, ela começa a distinguir as palavras que se referem ao indivíduo (um só) e as que se referem ao grupo de elementos (múltiplos). Essa interpretação semântica não é baseada em nenhum dos dois processos de cognição numérica inatos (Magnitude paralela e Individualização paralela) e sim em uma Quantificação Baseada em Grupos, relacionada a experiência vivenciadas no cotidiano fazendo parte do dispositivo de aquisição de linguagem (LAD em inglês), que são competências de aprendizagem que um ser humano tem e que é manifestado ao longo do segundo e terceiro ano de vida.

Apesar da presença de três dispositivos cognitivos citados anteriormente, magnitude paralela, individualização e quantificação baseada em grupos, a percepção da matemática ao longo nos primeiros anos de vida, quando a criança vai aprender os numerais, logo aprende a contar, e ocorre uma descontinuidade. Todo os aparatos numéricos ainda utilizados, entretanto todos os conceitos de algarismo e quantidades exatas fornecidas pelo sistema numérico decimal é estruturado culturalmente por meio de experiências.

Nessa direção, mesmo após aprender a recitar os números a criança fica cerca de um ano e meio sem atribuir cardinalidade aos números e conjuntos de números aos quais recita. A construção dessa habilidade ocorre resumidamente da seguinte forma: a) a criança em consequência da Quantificação Baseada em Grupos consegue distinguir o “UM” dos outros numerais, porque em situações que usamos um, toda a estrutura linguística é expressa no singular. E a criança equipara “um” com a quantidade de magnitude análoga correspondente ao um. Nesse estágio a criança é categorizada como Um-conhecedor (CAREY et.al. 2017).

Logo em seguida a criança adquire o valor cardinal da palavra DOIS, ela reconhece que dois sempre é indicado quando se refere ao número UM acompanhado de outro UM. A criança leva cerca de seis meses, para assimilar que a presença de dois grupos UM formam o valor cardinal da palavra DOIS. E nesse estágio ela se chama Dois-conhecedor, de acordo com Carey (2017).

Com o TRÊS é o mesmo sistema, a criança reconhece o grupo DOIS com a adição do grupo UM de objetos e percebe que o número três é composto no número 2 mais 1. Aqui se faz uso da versão enriquecida da individualização paralela, quando a criança contrasta o grupo de 2 e 3 objetos. E ela atinge o estágio de Três-conhecedor. E nesse mesmo esquema ela reconhece o 4.

A partir do numeral 4, a criança descobre que as palavras números sempre terão um sucessor que nada mais é que número mais 1. E assim, ela será considerada conhecedora do princípio cardinal.

Diante disso, torna-se importante a discussão sobre os currículos de matemática (HAASE; FRITZ;

RASANEN, 2020), pois além das diferenças estruturais, há uma discrepância enquanto a realidade das conquistas de aprendizagem nas salas de aula. Os materiais apresentados na etapa da educação infantil, por exemplo, merecem ter um papel na representação e na tradução do currículo pois, de acordo com o desenvolvimento de estratégias e seu ensino podem fornecer diferentes interpretações e intenções pedagógicas diferindo, assim, muito em seu conteúdo e forma de apresentação para os pequenos, podendo criar barreiras para aprendizagem de alunos com necessidade educacionais especiais.

Tratando-se do entendimento e da importância do conhecimento sobre essa temática pelos professores da educação infantil, Dehaene (2011), aponta que para ocorrer a aquisição lexical de palavras-números que ocorre a partir dos 18 meses de vida da criança é preciso ser precedida pelo estabelecimento de um módulo protonumérico, ou seja, conhecimento anterior ao reconhecimento do número. O primeiro ano de vida é onde há a maior plasticidade cerebral que o ser humano usa para compreender o mundo exterior e suas regras físicas e lógicas, estando inclusa o conhecimento aritmético. Usar de recursos não verbais, como os brinquedos, para estimular o aprendizado das habilidades matemáticas torna-se necessário. O presente artigo ilustra como é possível trabalhar conceito de número com crianças pré-verbais, fazendo o uso de brinquedos estruturados e não estruturados que podem ser encontrados em salas de aula da educação infantil.

Diante do exposto, e seguindo a contextualização sobre o senso numérico a sua conceitualização torna-se de fundamental importância para a área de aprendizagem da matemática, tanto no que diz respeito à intervenção como à prevenção. Um crescente corpo de pesquisas aponta que as crianças com problemas na matemática apresentam dificuldade central no senso numérico, a qual pode ser identificada desde tenra idade e observadas na educação infantil (JORDAN, *et al.* 2006; MAZZOCO; THOMPSON, 2005).

Um senso numérico pouco desenvolvido pode ser decorrente de uma representação e/ ou processamento imaturo dos números, que ocasiona defasagens na compreensão e flexibilidade no uso do sistema numérico e acarreta problemas para o desenvolvimento de habilidades do tipo contagem, realização de operações, estimativas e cálculo mental, aspectos estes fundamentais para o desenvolvimento da fluência em matemática (GEARY, 2004).

Os fundamentos para um bom desempenho em Matemática são estabelecidos antes do ingresso no ensino fundamental. A identificação dos principais preditores de resultados em Matemática fornece apoio para análise, intervenção e acompanhamento do progresso da criança antes que ela apresente um atraso acadêmico importante (RIBNER *et al.*, 2022).

Alguns trabalhos destacaram fatores internos da criança que contribuem para as diferenças individuais, incluindo habilidades cognitivas gerais de domínio, como inteligência geral (HART *et al.*, 2009; XENIDOU-DERVOU *et al.*, 2018), linguagem (LEFEVRE *et al.*, 2010; SLUSSER *et al.*, 2019) e função executiva (BULL; LEE, 2014; CRAGG; GILMORE, 2014; RIBNER *et al.*, 2018). Além disso, as habilidades numéricas básicas como a contagem, por exemplo, contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento das habilidades matemáticas requisitadas em anos posteriores (HALBERDA *et al.*, 2008; LIBERTUS *et al.*, 2013; SLUSSER *et al.*, 2019; VAN MARLE *et al.*, 2014).

Os estudos longitudinais das características da criança com dificuldades em matemática permitiram identificar objetivos importantes para intervenções. Ao ingressar na escola na fase inicial da infância, a maioria das crianças tem um *senso de número* que é relevante para a aprendizagem da matemática, com componentes pré-verbais do número – por exemplo, as representações de números inteiros de pequenas quantidades, 1 a 4 (CAREY, *et al.* 2017) e as representações aproximadas de quantidades maiores.

Assim, estudos longitudinais de curta duração – do início até o final da Educação Infantil – revelam que indicadores de habilidades em operações com números associados a contas, discriminação de quantidades e nomenclatura numérica são moderados e fortes preditores para o desempenho acadêmico em Matemática. O desempenho nos indicadores de habilidades em operações com números em programas de educação infantil prediz o desempenho em medidas similares na idade pré-escolar. Esses estudos abrangendo múltiplos momentos no tempo, do início da Educação Infantil até o final do terceiro ano do ensino fundamental, sugerem que a consciência da noção de número apoia a aprendizagem da Matemática complexa associada à computação e à matemática aplicada à resolução de problemas (JORDAN, 2010).

Portanto, operações com números aprendidas na Educação Infantil e que estão relacionadas a contas, comparações numéricas de grandezas, cálculo mental e aritmética predizem o nível de conhecimento matemático e a capacidade de realização do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental (ASSIS; CORSO, 2019). Uma vez que a maioria das crianças conseguem adquirir competências numéricas iniciais, os efeitos intermediários de tal aquisição fornecem o direcionamento para o desenvolvimento de intervenções precoces.

É preciso desenvolver e validar ferramentas para a análise de competências numéricas básicas em programas de educação infantil, para que possam ser utilizadas em escolas, clínicas e outros ambientes educacionais para elucidar intervenções para crianças que apresentam dificuldades de

aprendizagem em Matemática, ou que estão em risco de apresentar dificuldades, as quais devem ser observadas e avaliadas. Tendo em vista tais argumentos, se faz necessário trabalhar uma sequência didática relacionada a aprendizagem de elementos que contribuem para o ensino de habilidade matemáticas tornam-se singulares.

Nessas condições, na perspectiva da educação inclusiva o desafio atual na Educação Infantil consiste em tornar os materiais de levantamento de repertório pedagógico para atenção à criança, inclusive para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, este ponto é visto na atualidade como imperativo.

O Brincar e os brinquedos como recursos potenciais para o desenvolvimento de habilidades numéricas

É unânime a presença do brincar como atividade essencial para a infância em documentos oficiais nacionais e internacionais (BRASIL, 2018). A Convenção dos Direitos da Criança reconhece o brincar como direito da criança, que é muitas vezes subestimado. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e, a já citada, Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) vinculam o brincar com a aprendizagem, sendo a primeira expressão do comportamento simbólico e responsável pela socialização da criança com os outros colegas. Até mesmo a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (BRASIL, 2015b) reconhece o brincar como atividade relacionada a recuperação e manutenção da saúde da criança.

O Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2020) estabelece uma definição do que todos os documentos citados, anteriormente, defendem o brincar como direito da criança e dever da sociedade. “O brincar é intrínseco ao ser-criança, é sua forma de estar no mundo, senti-lo, conhecê-lo e conhecer-se frente a ele. Portanto, tem que ser permanente e onipresente.” (BRASIL, 2020)

O brinquedo, segundo Elmore e Vail (2011), é um excelente meio de emergir para o meio externo as capacidades internas da criança por meio da interação social e da linguagem. Tornando-se verbal muitos conhecimentos inatos que as crianças possuem, esses começam a ser interrelacionados, incluindo o conhecimento do senso numérico (DEHAENE, 2011). Por isso o brincar além de uma atividade prazerosa amplia e desenvolve o repertório de habilidades da criança em todos os domínios, a saber: cognitivo, linguístico, motor, socioemocional incluindo o desenvolvimento das habilidades matemáticas.

O Brincar para Todos (2006) um documento publicado pela extinta Secretaria da Educação Especial fez uma reinterpretação expressiva e inclusiva do que é o brincar, ao elaborar uma completíssima lista de brinquedos e sugestões de brincadeiras focando no aprender e no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças público-alvo da educação especial (PAEE). Nesse sentido, esse documento se configurou como modelador dos materiais manipuláveis apresentados na sequência didática desenvolvida e demonstrada nesse texto.

Muitos pesquisadores (MARTINELLI *et al.*, 2009; BAROODY; CLEMENTS; SAMARA, 2019) tem focado seus estudos para revelar a importância do brinquedo na educação de crianças pequenas, especificamente, na relação entre o brinquedo e as diferentes áreas do desenvolvimento. Atividades envolvendo brinquedo facilitam interação social, atenção, resolução de problemas, desenvolvimento motor, linguagem, e auxiliam o desenvolvimento senso numérico (CARVALHO *et al.*, 2002; SINGER *et al.* 2006).

Ambiente e recursos podem ajudar as crianças a desenvolver habilidades matemáticas por conta própria. Nos primeiros anos de vida, as crianças descobrem fatos matemáticos por meio de jogos. Por exemplo, eles comparam o número de frutas em pratos ou alturas de torres de blocos, descobrem padrões e criam padrões usando objetos analisando suas formas com situações da vida real, como compartilhar uma tigela de biscoitos com um amigo nas brincadeiras (SEO; GINSBURG, 2004; KARADEMIR; AKNAN, 2021).

Embora a pesquisa (CARVALHO *et al.*, 2002) sublinhe a importância da matemática precoce no jardim de infância, os profissionais precisam de abordagens pedagógicas eficazes e inovadoras. Atualmente, abordagens muito diferentes são implantadas, desde uma abordagem instrucional, liderada por educadores, com base em programas de treinamento, até uma abordagem baseada em brincadeiras (VOGT, *et al.* 2018).

Apesar da educação matemática em ambientes naturais seja útil em idades precoces, ainda é limitada. As crianças precisam mais do que configurações naturais para aprender matemática e pensamento um mais elaborado. Em outras palavras, crianças precisam de programas de educação matemática sistemáticos e preparados por adultos para ajudá-las a desenvolver habilidades matemáticas e aprender conceitos matemáticos (LEWIS; PRESSER *et al.*, 2015; KARADEMIR; AKNAN ,2021).

Macdonald e Murphy (2019) realizaram uma revisão sistemática com o objetivo de verificar o ensino de matemática de crianças menores de quatro anos. Os estudos referentes aos resultados foram

desenvolvidos em creches e escolas infantis e verificaram que o foco das pesquisas foi no conhecimento atitudinal e de estratégias dos professores. Diante do exposto na literatura enfatizando que crianças se envolvem com habilidades matemáticas desde tenra idade adquirindo competências os dados da revisão sugerem que os professores têm um papel fundamental em contribuir na promoção da aprendizagem matemática por meio de brincadeiras, apontando assim uma lacuna significativa na compreensão sobre o ensino da matemática para crianças pequenas.

O estudo de Clements e Colab (2020) avaliaram que o formato de intervenção com brincadeiras pode ser menos desafiador de implementar e mais eficazes quando sistematizado com o currículo dos pequenos.

No mesmo formato Vogt e Colab (2018) examinaram os efeitos de um programa de treinamento de jogos e a opinião dos seus professores, as quais foram reunidas em entrevista semiestruturada, cujos resultados indicaram ganhos de aprendizagem com abordagens lúdicas. Sendo assim, ambos estudos citados ressaltam o brincar como meio efetivo para aprendizagens de conceitos.

Sob esse prisma Emore e Vail (2011) apontam que o brincar é um poderoso mediador para aprendizagem porque é prazeroso, ativo e implica aprender por meio da descoberta em situações que são pessoalmente significativas. Tanto a linguagem quanto o jogo estão relacionados a uma base de conhecimento cognitivo compartilhado. Nessa direção, as crianças com necessidades educacionais especiais (muitas vezes têm repertório de brincadeiras menos desenvolvidos em comparação com seus pares com desenvolvimento típico (SOUZA; BATISTA, 2008).

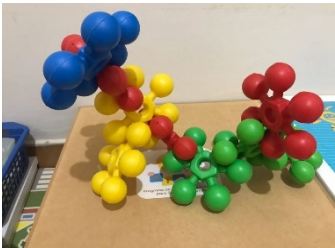


Considerando que a brincadeira fornece um contexto social para interação da aprendizagem, a linguagem fornece ferramentas pois a criança pode assumir papéis de faz de conta, mudando a identidade de objetos e narrando eventos durante a brincadeira e nas habilidades matemática fornecendo experiências de estimativas numéricas e de magnitude referente as coisas contáveis no mundo real.



. Visto que o desenvolvimento cognitivo pré-verbal nos dois primeiros anos de vida, é o que torna possível a aprendizagem de palavras e números nos anos seguintes como explicitada anteriormente (GEARY, 2004; CAREY, 2017) apontamos uma lista de brinquedos com características importantes para que o profissional possa utilizá-la e aplicá-la, bem como um diagrama para auxiliar no desenvolvimento de um plano de ensino que poderá ser construído no contexto da sala de aula, por exemplo. A seguir apresentamos um quadro com algumas sugestões de brinquedos que podem ser trabalhados na educação infantil sob a perspectiva apresentada.

As competências matemáticas iniciais são altamente relevantes para os resultados da educação posterior (DUNCAN *et al.* 2007; PETER-KOOP; GRÜSSING, 2008). Educadores de jardim de infância podem enfatizar que as atividades matemáticas precisam ser incorporadas em situações cotidianas (GROSS; ROSSBACH, 2011) ou que a aprendizagem precoce precisa ser baseada em brincadeiras, mesmo que a compreensão da própria brincadeira varie (GASTEIGER, 2015).

Diante do exposto, apresentamos no Quadro 1 abaixo uma lista com sugestões de brinquedos e materiais para auxiliar os profissionais no ensino do senso numérico a partir de brincadeiras.

Quadro 1 - Sugestões de brinquedos para educação infantil envolvendo tarefas de senso numéricos

Nome	Ilustração	Função do brinquedo	Classificação dos materiais	Princípio Matemático	Explicação para hierarquização
Construção		Encaixar os objetos entre si, construindo algo maior.	Estruturado	Pré-numérico	O brinquedo não exige uma consciência de quantidade nem singular, nem de grupos. Porém é clara a relação de quanto maior o número de peças, maior o tamanho da construção.
Ursinhos contáveis		Classificar os ursinhos em seus potes de respectivas cores.	Estruturado	Contagem	Classificar por identidade (cor) os ursinhos permitindo a criança estabelecer relações de quantidade entre grupos, como quem tem mais ou menos.
Miniaturas		Comparar e interagir com os objetos em relação as suas propriedades físicas.	Não-estruturado	Pré-numérico	Os objetos são únicos, mas a criança pode estabelecer algumas classificações referentes a cor, tamanho, forma.

<p>Cilindros e martelo</p>		<p>Averiguar o efeito das marteladas sobre o cilindro.</p>	<p>Estruturado</p>	<p>Correlação entre o número em diferentes sentidos (som, visual, tato).</p>	<p>O brinquedo precisa da função da martelada para exibir seu potencial de ensino. Com a martelada a criança averigua o efeito som com o número de batidas, e a relação inversamente proporcional do número de batidas e o tamanho dos cilindros.</p>
<p>Bolinhas (ordem de cores)</p>		<p>Separar e classificar as bolinhas de acordo com suas cores.</p>	<p>Estruturado</p>	<p>Contagem.</p>	<p>O objeto necessita que a criança estruture uma magnitude análoga entre os quatro tubos e prosseguir com a atividade até que os quatro tenha o mesmo número de bolinhas.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda: *Material Estruturado* = apresenta previamente maneiras de ser utilizado; *Material Não-estruturado* = apresenta maneiras flexíveis de ser utilizado.

Com a finalidade de corroborar com a sistematicidade do ensino das habilidades matemáticas e o desenvolvimento do senso numérico apresentaremos uma sequência didática utilizando como exemplo um dos brinquedos explicitados, de categoria material estruturado, no quadro anterior.

A sequência didática (PERETTI; COSTA, 2013) é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos.

De acordo com Araújo (2013) uma sequência didática deve ser realizada em um espaço de tempo relativamente curto e ter um ritmo adaptado às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Afirma ainda que as atividades propostas devem ser variadas e devem levar os alunos a distinguir o que eles já sabem fazer, do que ainda não sabem. Assim, um ensino por sequência didática, deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático necessário.

Zabalza (2007, p. 28) enfatiza que “sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas

estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que tem um princípio e um fim conhecido". Para haver sequência didática é necessário apresentar ao aluno atividades práticas lúdicas com material concreto e diferenciado apresentando desafios cada vez maiores aos alunos permitindo a construção do conhecimento (PERETTI; COSTA, 2013).

Por meio da sequência didática com foco também em atividades investigativas, a construção desse conhecimento pode acontecer de modo a possibilitar a experimentação, generalização e formação de significado (LINS; GIMENEZ, 2001).

Descrição da Sequência Didática (SD) referente ao brinquedo "Cilindro e Martelo":

Passo 1. Habituação ao brinquedo: o primeiro contato da criança com o brinquedo deve incitar a sua curiosidade. Assim, esse momento não pode ser suprimido, devendo a criança observar o brinquedo de todas as formas manuseando-o para reconhecer seu formato, textura, estrutura .

Passo 2. Exibição do movimento "martelada": o movimento de martelada é natural entre as crianças por se assemelhar com o movimento de chocalho, mas exibí-lo pareado com o som da palavra BATE causará uma interconexão das duas ações no chão.

Passo 3. A criança reproduz o movimento martelada sobre o chão: a criança executará o movimento martelada no chão, até dominar esse movimento de coordenação motora global.

Passo 4. Exibição de movimento de martelada sobre os cilindros: Exibição novamente do movimento, agora sobre o brinquedo, mostrando a reação do brinquedo à martelada.

Passo 5. Treino Conduzido do movimento Martelada: A criança em posse do martelo deverá repetir o movimento, entretanto o que pode ser atraente para a criança é aquisição de ação singular pareada com o comando único BATE, ou seja, executar apenas uma martelada quando ouvir apenas um BATE.

Passo 6. Exibição do movimento martelada sobre os cilindros: Somente quando a criança dominar o pareamento de BATE com um único movimento, poderá ser treinado a ação dupla com comando duplo BATE BATE. O professor ao repetir duas vezes a palavra "bate", terá um reforço analógico sonoro para a aplicação de duas ações redundantes ao som, sendo assim, duas palavras logo duas marteladas. O professor exibirá para o aluno repetindo BATE BATE e em seguida duas marteladas sobre o cilindro.

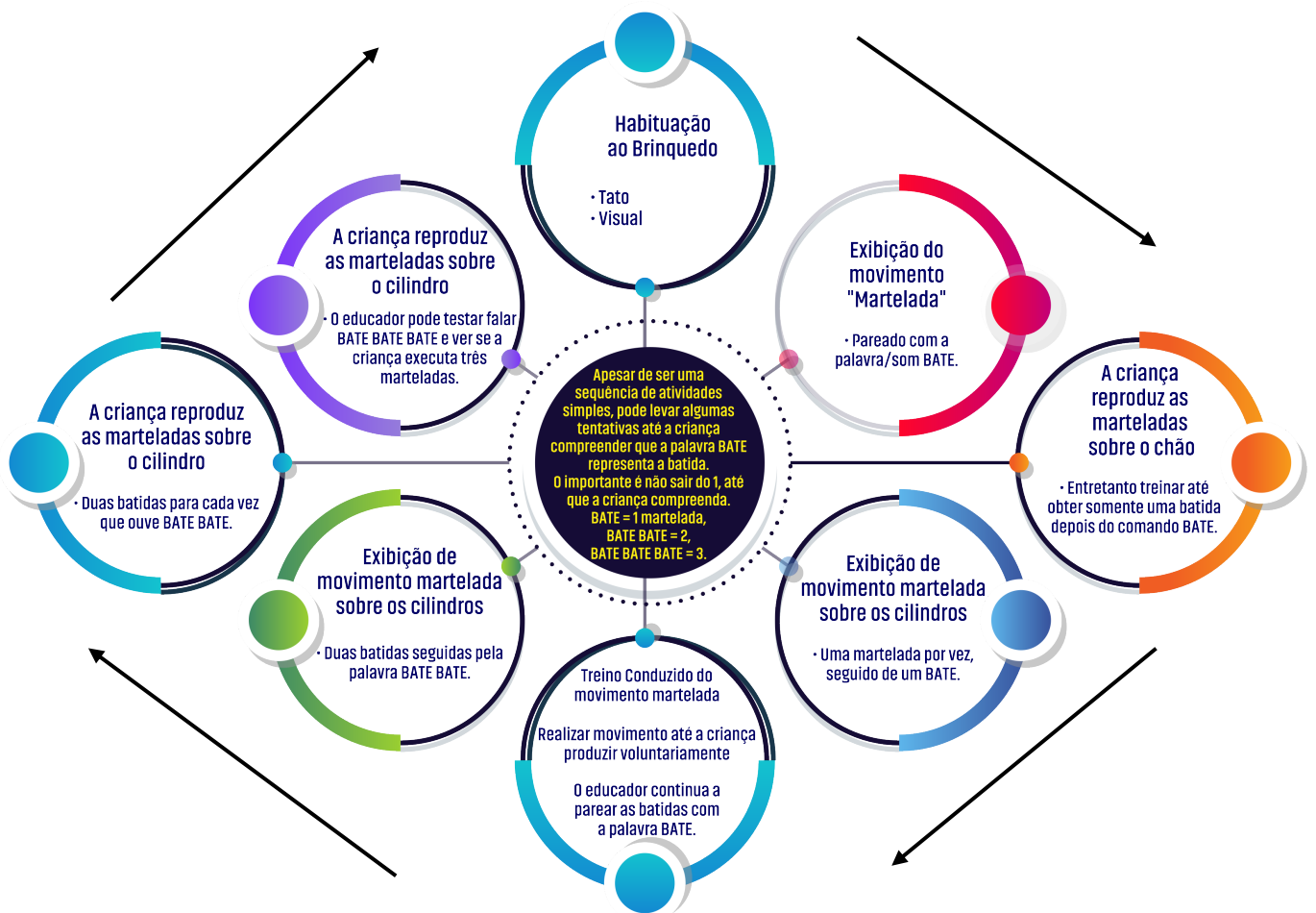
Passo 7. A criança reproduz o movimento de marteladas sobre o cilindro: E em seguida entrega o martelo para a criança e testa parear o som com o novo número de marteladas.

Passo 8. A criança reproduz o movimento marteladas sobre o cilindro: Após o pareamento de BATE BATE com as duas marteladas, deve ser testada com três vezes a palavra BATE seguindo o protocolo já

estabelecido.

Essa atividade extrai as habilidades de percepção números abstratos presentes no repertório das crianças desde o nascimento (IZARD *et al.*, 2009) e o contextualiza com as habilidades linguísticas e motoras. Nesse propósito, as crianças desenvolvem a habilidade de paralelização individual das quantidades, BATE BATE BATE à quantidade icônica de três sem mencionar o número em si (CAREY *et al.*, 2017).

Figura 1 - Representação da sequência didática por meio de um diagrama (execução no sentido horário)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota: O diagrama explica o passo-a-passo da sequência didática. Ressalta-se nunca avançar para a fase posterior antes que o bebê tenha apresentado a aquisição de conceito analógico de uma depois, duas e somente depois as três marteladas.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar a partir de alguns documentos relacionados a inclusão escolar os desdobramentos que incidem sobre educação matemática e a intrínseca relação com o brincar, assim, foi delineado uma lista de brinquedos e uma sequência didática passo-a-passo de como aplicar, sistematicamente, uma atividade relacionada ao ensino do senso numérico podendo ser desenvolvida em uma sala da educação infantil.

Nessa direção, torna-se urgente auxiliar os professores a promoverem ações pedagógicas que favoreçam os *todos* os alunos no processo de aprendizagem. A proposta deste texto pode auxiliar não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio da organização de uma sequência didática específica em princípios da contagem, mas também os professores, a partir de sugestões de estratégias práticas de ensino, de baixo custo e possíveis de serem incorporadas em seus planejamentos pedagógicos.

Sendo assim, é importante lembrar que a especificação das condições de ensino não pode ser realizada de forma automática, simplesmente relacionando, tudo o que é possível indicar ou repetindo as mesmas indicações para todos os objetivos. É imperativo examinar condições de ensino que possam efetivamente aumentar a probabilidade de aprendizagem dos objetivos previstos pelos alunos e, mais importante ainda, aumentar a probabilidade de que essas aprendizagens se mantenham, posteriormente, nas situações naturais, haja vista a proporção que as habilidades matemáticas apresentam para o desenvolvimento das competências aritméticas futuras.

Referências

ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

ASSIS, Évelin Fulginiti de; CORSO, Luciana Vellinho. Intervenção em princípios de contagem: desenvolvimento do programa e aplicação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 246-269, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 879-898, set./dez. 2022.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.

Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília: Inep, 2015a.

BRASIL. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, 2015b.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Niterói, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília (DF), 20 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Brincar para todos**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 28 maio 2022.

BARNER, David; CHOW, Katherine; YANG, Shu-ju. Finding One's Meaning: a test of the relation between quantifiers and integers in language development. **Cognitive psychology**, v. 58, p. 195-219, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2008.07.001.2008> . Acesso em: 29 maio 2022.

BARNER, David; LIBENSON, Amanda; CHEUNG, Pierina; TAKASAKI, Mayu. Cross-linguistic relations between quantifiers and numerals in language acquisition: evidence from Japanese. **J Exp Child Psychol**, v. 103, n. 4, p. 421-440, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.12.001> . Acesso em: 29 maio 2022.

BAROODY, Arthur; CLEMENTS, Douglas; SARAMA, Julie. **Teaching learning ECE Programs Baroody Clements Sarama Wiley Handbook**, 2019.

BULL, Rebecca; LEE, Kerry. Executive Functioning and Mathematics Achievement. **Child Dev Perspect**, v. 8, p. 36-41. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/cdep.12059> . Acesso em: 29 maio 2022.

CAREY, Susan. The origin of concepts. **Oxford University Press**, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367638.001.0001>. Acesso em: 29 maio 2022.

CAREY, Susan; SHUSTERMAN, Anna; HAWARD, Paul; DISTEFANO, Rebecca. Do analog number representations underlie the meanings of young children's verbal numerals? **Cognition**, v. 168, p. 243-255, 2017.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 879-898, set./dez. 2022.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas educativas inclusivas na educação infantil: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

CLEMENT, Douglas; SARAMA, Julie. Early childhood mathematics learning. *In*: F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Information Age Publishing, 2007. v. 1. p. 461-555.

CLEMENTS, Douglas *et al.* Effects on mathematics and executive function of a mathematics and play intervention versus mathematics alone. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 51, n. 3, p. 301-333, 2020.

CRAGG, Lucy; GILMORE, Camilla. Skills underlying mathematics: the role of executive function in the development of mathematics proficiency. **Trends in Neuroscience and Education**, v. 3. 2014. Disponível em: <https://10.1016/j.tine.2013.12.001> . Acesso em: 29 maio 2022.

DEHAENE, Stanislas. *The Number sense: how the mind creates mathematics*. (Rev. and updated ed.). **Oxford University Press**. 2011.

DUNCAN, Greg; CLAESSENS, Amy; HUSTON, Aletha; PAGANI, Linda; ENGEL, Mimi; SEXTON, Holly; DOWSETT, Chantelle J.; MAGNUSON, Katherine; KLEBANOV, Pamela; FEINSTEIN, Leon; BROOKS, GUNN, Jeanne; DUCKWORTH, Kathryn. School readiness and later achievement. **Developmental psychology**, v. 43, n. 6, p. 1428 - 1446, 2007.

ELMORE, Shannon Renee; VAIL, Cynthia O. Effects of isolate and social toys on the social interactions of preschoolers in an inclusive Head Start classroom. **NHSA Dialog**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2011.

GASTEIGER, Hedwig. Early Mathematics in Play Situations: Continuity of Learning. *In*: PERRY, Bob; MACDONALD, Amy; GERVASONI, Ann. (Eds.) **Mathematics and transition to school: international perspectives**. Springer, 2015. Disponível em: http://doi.org/10.1007/978-981-287-215-9_16 . Acesso em: 29 maio 2022.

GEARY, David C. Mathematics and learning disabilities. **Journal of learning disabilities**, v. 37, n. 1, p. 4-15, 2004.

GINSBURG, Herbert; SEO, Kyoung-Hye. **What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education?** Lessons from New Research. 2004.

HAASE, Vitor-Geraldi; FRITZ, Annemarie; RÄSÄNEN, Pekka. Research on numerical cognition in Latin American countries (*Investigación sobre cognición numérica en países latinoamericanos*), **Studies in Psychology**, v. 41, n. 2, p. 217-244, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/02109395.2020.1748843>. Acesso em: 29 maio 2022.

HALBERDA, Justin; MAZZOCCO, Michèle; FEIGENSON, Lisa. Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement. **Nature**, v. 455, n. 7213, p. 665-668, 2008.

Disponível em: <https://doi.org/10.1038/nature07246>. Acesso em: 29 maio 2022.

HART, William; ALBARRACÍN, Dolores; EAGLY, Alice; BRECHAN, Inge; LINDBERG, Matthew J.; MERRILL, Lisa. Feeling validated versus being correct: a meta-analysis of selective exposure to information.

Psychological bulletin, v. 135, n. 4, p. 555-588, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0015701>. Acesso em: 29 maio 2022.

IZARD, Veronique; SANN, Coralie; SPELKE, Elizabeth Susan; STRERI, Arlette. Newborn infants perceive abstract numbers. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 106, n. 25, p. 10382-10385, 2009.

JORDAN, Nancy C.; HANICH, Laurie Blanteno; UBERTI, Heather Z. Mathematical thinking and learning difficulties. In: BAROODY, A. J.; DOWKER, Ann. (Eds.), *The development of arithmetic concepts and skills: Constructing adaptive expertise*. **Lawrence Erlbaum Associates Publishers**, p. 359-383, 2003.

JORDAN, Nancy; KAPLAN, David; OLÁH, Leslie Nabors; LOCUNIAK, Maria. Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. **Child development**, v. 77, n. 1, p. 153-175, 2006.

JORDAN, Nancy; GLUTTING, Joseph; RAMINENI, Chaitanya; WATKINS, Marley W. Validating a number sense screening tool for use in kindergarten and first grade: Prediction of mathematics proficiency in third grade. **School Psychology Review**, v. 39, n. 2, p. 181-195, 2010.

KARADEMIR, Abdulhamit, AKMAN, Berrin. "Preschool Inquiry-Based Mathematics in Practice: Perspectives of Teachers and Parents*". **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, v. 9, n. 1, p. 151-178, 2021.

LEFEVRE, Jo-Anne, FAST, Lisa, SKWARCHUK, Sheri-Lynn, SMITH-CHANT, Brenda, BISANZ, Jeffrey, KAMAWAR, Deepthi and PENNER-WILGER, Marcie. Pathways to Mathematics: Longitudinal Predictors of Performance. **Child Development**, v. 81, p. 1753-1767, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01508.x>. Acesso em: 29 maio 2022.

LIBERTUS, Klaus; GIBSON, Jennifer; HIDAYATALLAH, Nadia; HIRTLE, Jane; ADCOCK, Alison; NEEDHAM, Amy. Size matters: How age and reaching experiences shape infants' preferences for different sized objects. **Infant behavior & development**, v. 36, p. 189-198, 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.01.006> . Acesso em: 29 maio 2022.

LINS, Romulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em aritmética e álgebra Séc. XXI**. Papyrus Editora, 2001.

MACDONALD, Amy; MURPHY, Steve. Using the rawing-telling approach to reveal young children's mathematical knowledge. **Mathematics Education Research Group of Australasia**, 2019.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; FUGI, Nataly de Carvalho; MILESKI, Keros Gustavo. A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a Educação física. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 2, p. 251-259,

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 879-898, set./dez. 2022.

julho/dezembro de 2009.

MAZZOCCO, Michèle M.M.; THOMPSON, Richard E. Kindergarten predictors of math learning disability. **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 20, n. 3, p. 142-155, 2005.

PERETTI, Lisiane; TONIN DA COSTA, Gisele Maria. Sequência didática na matemática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, p. 1-14, 2013.

PETER-KOOP, Andrea; GRÜßING, Meike. Early enhancement of kindergarten children potentially at risk in learning school mathematics—Design and findings of an intervention study. *In: Early mathematics learning*. New York: Springer, 2014. p. 307-321.

PRESSER, Ashley Lewis; CLEMENTS, Margaret; GINSBURG, Herbert; ERTLE, Barbrina. Big Math for Little Kids: The Effectiveness of a Preschool and Kindergarten Mathematics Curriculum. **Early Education and Development**, v. 26, n. 3, p. 399-426, 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/10409289.2015.994451> . Acesso em: 29 maio 2022.

RIBNER, Andrew; MOELLER, Korbinian; WILLOUGHBY, Michael; BLAIR, Clancy. Cognitive Abilities and Mathematical Competencies at School Entry: Cognitive Abilities and Mathematical Competencies. **Mind, Brain, and Education**. v. 12, 2017.

RIBNER, Andrew; SILVER, Alex; ELLIOTT, Leanne; LIBERTUS, Melissa. Exploring effects of an early math intervention: The importance of parent-child interaction. 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.31234/osf.io/xsmqe> . Acesso em: 29 maio 2022.

SINGER, Adam B.; BARTON, Paul I. Otimização global com equações diferenciais ordinárias não lineares. **Journal of Global Optimization**, v. 34, n. 2, p. 159-190, 2006.

SLUSSER, Emily; RIBNER, Andrew; SHUSTERMAN, Anna. Language counts: Early language mediates the relationship between parent education and children's math ability. **Developmental Science**. 22, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.1111/desc.12773> . Acesso em: 29 maio 2022.

SOUZA, Carolina Molina Lucenti de; BATISTA, Cecilia Guarnieri. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, p. 383-391, 2008.

VAN MARLE, Kristy; CHU, Felicia; LI, Yaoran; GEARY, David Acuity of the approximate number system and preschoolers' quantitative development. **Dev Sci**, v. 17, p. 492-505, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/desc.12143> . Acesso em: 29 maio 2022.

VOGT, Franziska; HAUSER, Bernhard; STEBLER, Rita; RECHSTEINER, Karin; URECH, Christa. Learning through play – pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics, **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 26, n. 4, p. 589-603, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487160> . Acesso em: 29 maio 2022.

Antônio Felipe Pereira da Silva, Andrea Carla Machado, Karina Kelly Borges

XENIDOU-DERVOU, Iro; VAN LUIT, Johannes E. H.; KROESBERGEN, Evelyn *et al.* Cognitive predictors of children's development in mathematics achievement: a latent growth modeling approach. **Dev Sci**, v. 21, n. 6, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/desc.12671>. Acesso em: 29 maio 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Jogos de empresas, aprendizagem vivencial, teoria do fluxo e aprendizagem baseada em problemas: o aluno como protagonista.

Business games, Experiential Learning, Flow Theory and Problem-Based Learning: the student as protagonist.

Juegos de empresa, Aprendizaje Experiencial, Teoría de Flujo y Aprendizaje Basado en Problemas: el alumno como protagonista.

Paulo Henrique Pinho de Oliveira¹

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE) do CEFET-RJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Daniel Guilherme Gomes Sasaki²

Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE) do CEFET-RJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Recebido em: 16/03/2022

Aceito em: 03/11/2022

Resumo

No ensino da administração os jogos de empresas são aplicados para oferecer aos alunos uma experiência de administrar uma empresa fictícia, tomando suas próprias decisões. Na psicologia, existe a teoria da Aprendizagem Vivencial que estuda o processo de “aprender fazendo” e os estilos de aprendizagem de cada aluno; também há a teoria do estado de Fluxo, que analisa o grau de envolvimento do aluno com a atividade. Na área de educação, estes temas aparecem algumas vezes relacionados com as metodologias ativas de ensino, como por exemplo a ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas). Este trabalho se propõe a identificar através de uma revisão da literatura, um estudo descritivo e qualitativo dos temas supracitados visando compreender como as diferentes linhas de pesquisas estão buscando dar mais protagonismo ao aluno em seu aprendizado. A sinergia entre os temas apresentados contribui para que professores e pesquisadores ampliem o leque de métodos de ensino e teorias de aprendizagem para suas pesquisas centradas no aluno.

Palavras-chave: Jogos de empresas. Aprendizagem Vivencial. Teoria do Fluxo. Aprendizagem Baseada em Problemas.

Abstract

Teaching administration, the business games are used to offer an experience of managing a fictitious company to the students, making their own decisions. In psychology, there is the Experiential Learning theory that studies about process of “learning by doing” and the learning styles of each student; there is also the Flow’s theory, which analyzes the engagement of the students with the activity. In education, these themes sometimes

¹ paulo.pinho@cefet-rj.br

² daniel.sasaki@cefet-rj.br

appear related to active teaching methodologies, such as Problem Based Learning. This work proposes to identify, through a literature review, a descriptive and qualitative study of these themes, aiming to understand how the different lines of research are trying to give more protagonism to the students in the learning process. The synergy between the themes helps teachers and researchers to expand the range of teaching methods and learning theories for their student-centered research.

Keywords: Business game. Experiential Learning. Flow theory. Problem Based Learning.

Resumen

En la enseñanza de la administración, los juegos de negocios se utilizan para ofrecer a los estudiantes una experiencia de gestión de una empresa ficticia, tomando sus propias decisiones. En psicología, existe la teoría del Aprendizaje Experiencial que estudia el proceso de “aprender haciendo” y los estilos de aprendizaje de cada estudiante; también está la teoría del Flujo, que analiza el compromiso de los estudiantes con la actividad. En educación, estos temas aparecen en ocasiones relacionados con metodologías de enseñanza activa, como el Aprendizaje Basado en Problemas. Este trabajo se propone identificar, a través de una revisión de la literatura, un estudio descriptivo y cualitativo de estos temas, con el objetivo de comprender cómo las diferentes líneas de investigación están tratando de dar más protagonismo a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La sinergia entre los temas ayuda a los profesores e investigadores a ampliar la gama de métodos de enseñanza y teorías de aprendizaje para su investigación centrada en el estudiante.

Palabras clave: Juegos de negocios. Aprendizaje Experiencial. Teoría del Flujo. Aprendizaje Basado en Problemas.

Introdução

No contexto da educação superior no Brasil, considerando que MEC recomenda que cada vez mais as universidades busquem meios de integrar os conteúdos teóricos com a prática, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem oferecem ao aluno maior protagonismo em seu processo educacional. Uma destas metodologias ativas são os jogos educacionais, que ao utilizar a dinâmica de um jogo oferece ao aluno uma experiência lúdica a respeito do conteúdo abordado em sala de aula.

Os jogos de empresas são os simuladores utilizados para ensinar administração, proporcionando aos alunos a experiência de tomar decisões gerenciamento uma empresa fictícia. Segundo Santos-Souza e Oliveira (2019), os jogos de empresas representam uma opção mais moderna e inovadora do que os métodos de ensino tradicionais por permitir o desenvolvimento de práticas gerenciais e tomada de decisão.

Quase metade dos cursos de administração no Brasil já utilizavam os jogos de empresas quatro anos atrás (LACRUZ, 2018 *apud* ARAÚJO *et. al*, 2015). Certamente os jogos representam uma alternativa para atender a recomendação do MEC na DCN dos cursos de graduação em administração:

Recomenda-se estimular as atividades que articulem simultaneamente a teoria, a prática e o contexto de aplicação, necessárias para o desenvolvimento das competências estabelecidas no perfil do egresso, incluindo ações de extensão e integração entre a instituição e o campo de atuação dos egressos (BRASIL, 2021, §4º VII, art. 4º, Cap. III).

Em geral, os cursos de administração no Brasil preparam seus alunos para o mercado de trabalho em grandes empresas, ou para empreender com seu próprio negócio (ROCHA; FREITAS, 2014), e poucos consideram como alternativa de carreira ser professor ou pesquisador. No entanto, este panorama parece estar mudando segundo Imasato, Perlin e Borestein (2017), que apresentaram uma evolução significativa da quantidade de novos doutores, que em 1990 eram apenas 8, passando para os 159 formados em 2014. O principal benefício desta evolução é ter mais pesquisas acadêmicas sobre o tema, e considerando que boa parte dos doutores se dedicam à docência, existe uma tendência de que as pesquisas sobre administração apresentem maior preocupação sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Como por exemplo Motta, Quintella e Melo (2012) que apresentaram teorias e metodologias conhecidas na área de educação e que podem facilmente ser associadas aos jogos de empresas: a da Teoria da Aprendizagem Vivencial (KOLB, 1984), que estuda os benefícios de aprender fazendo; a Teoria do Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 2003), que enfatiza os benefícios de se realizar uma atividade durante o estado mental de fluxo; e a metodologia ativa da Aprendizagem por problemas - ABP (RIBEIRO, 2010), onde o professor apresenta um problema estruturado para que os alunos busquem uma solução e sejam protagonistas daquele processo de aprendizado.

O que Motta, Quintella e Melo (2012) fizeram ao apresentar de que forma estes temas se associavam aos jogos de empresas, foi estimular que pesquisadores sobre jogos ampliem seus conhecimentos para aprimorar suas pesquisas. Inspirado por estes autores, este trabalho se propõe a responder à seguinte questão: Quais são as características em comum entre os jogos de empresas com a teoria da Aprendizagem vivencial e Teoria do Fluxo e com a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos?

Compreender as conexões presentes na literatura entre jogos de empresas e os temas supracitados pode oferecer novos caminhos para as pesquisas sobre os jogos educacionais. Viana *et. al* (2015) corroboram com a ideia de que observar os jogos de maneira mais pedagógica pode oferecer novas oportunidades, e afirmam ainda que os jogos podem melhorar a aprendizagem na escola e no trabalho.

A suposição inicial que norteia esta pesquisa é que se for possível um jogo de empresas aplicar a teoria da Aprendizagem Vivencial (KOLB, 1984), estimulando que o aluno alcance o estado de Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 2003), através de aulas estruturadas na metodologia ABP (RIBEIRO, 2010), acredita-se que o aluno terá uma experiência educacional mais completa do que se tem atualmente. O objetivo desta pesquisa é investigar as características onde os jogos de empresas podem se associar à

teoria de Aprendizagem Vivencial, à teoria de Fluxo e à metodologia ABP.

Baseado em Gil (2002), pode-se classificar este trabalho como um estudo descritivo, de caráter qualitativo, que identifica através de uma pesquisa bibliográfica os pontos em comum entre as pesquisas sobre educação e jogos de empresas.

A origem e evolução dos jogos de empresas

Os primeiros registros de jogos de empresas segundo Keys & Wolfe (1990) dão os créditos ao jogo Top Management Decision Simulation como o primeiro criado nos Estados Unidos em 1956. As instituições de ensino brasileiras só começaram a trabalhar com esse tipo de jogo a partir da década de 1970 (SAUAIA, 2009). Desde então, diversos pesquisadores continuaram pesquisando sobre o tema e desenvolvendo novos jogos, mas certamente o avanço da tecnologia impulsionou ainda mais as publicações sobre o ensino baseado em jogos a partir do ano 2000 (BERNARD, 2006; NEVES; LOPES, 2008).

Segundo Motta e Quintella (2012), é possível destacar duas instituições de ensino superior brasileiras com maior incidência de pesquisadores e publicações sobre o uso de jogos de empresas no ensino da administração: o curso de pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da UFSC e a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. Nesta última foi onde surgiram as primeiras dissertações e teses sobre jogos de empresas no Brasil (TANABE, 1973; BEPPU, 1984).

O ensino baseado em jogos nos cursos de administração tem crescido cada vez mais, principalmente devido a relevância que este método de ensino baseado em jogos tem para a experiência profissional dos alunos, mas também por conta do alto grau de engajamento dos alunos na dinâmica do jogo, a união entre teoria e prática na mesma disciplina, integração dos conteúdos do curso, entre outros (NEVES; LOPES, 2008; SAUAIA, 2006)

É comum encontrar diferentes visões sobre os benefícios do ensino baseados em jogos porque existem muitos tipos de simuladores, acarretando ue o pesquisador tenha diferentes abordagens e experiências pedagógicas. No trecho em destaque abaixo, os autores apresentam seus objetivos de utilizar este método de ensino, percebe-se que não são percepções excludentes, mas é evidente que cada pesquisador está direcionando sua pesquisa para um foco diferente.

Segundo Bellotti, Kapralos, Lee, Moreno-Ger e Berta (2013) e Tan, Tse e Chung (2010), a aprendizagem por meio de jogos tem quatro principais objetivos: tornar o conhecimento mais acessível, dar visibilidade ao pensamento, fazer o aprendizado tornar-se divertido e promover a aprendizagem autônoma. Já para Sauer (2010), os objetivos dos jogos de empresas, particularmente para graduandos, incluem a imposição de uma visão sistêmica das organizações,

a inserção de questões econômicas e o desenvolvimento de pensamentos críticos em tomadas de decisões (TORGA *et. al*, 2018)

Para esclarecer um pouco melhor esta diversidade de simuladores existentes, é possível encontrar publicações acadêmicas com testes empíricos sobre jogos de diferentes gêneros (APESTEGUIA; AZMAT; IRIBERRI, 2012); diferentes estilos cognitivos (PETERS; VISSERS, 2004) e até diferentes no grau de complexidade do simulador (TEACH; MURFF, 2008). Mas não é só isso, existem diferentes formas de tipificar os simuladores chamados *business games*, por exemplo, Biggs (1990) fez uma revisão sobre a natureza dos estudos sobre jogos entre 1960 e 1970, e na ocasião classificou-os da seguinte forma:

- Jogos totais ou jogos funcionais: a diferença entre eles é a amplitude do conteúdo abordado entre os jogos, os Jogos totais abordam o contexto geral de administração de uma empresa, e os jogos funcionais dão foco em atividades específicas de um processo que deseja ser tratado. Exemplos de Jogos funcionais sobre logística podem ser encontrados na pesquisa de Bertazzo, Leiras, Yoshizaki e Sauaia (2018) e sobre marketing com Aragão (2009); e alguns exemplos de jogos totais podem ser encontrados em Bernard (2006).
- Jogos competitivos ou não competitivos: neste caso o autor se referia aos jogos individuais ou aqueles onde existe a competição, ou seja, o resultado de uma empresa influencia o das outras. O RPG Didático de Aragão (2009) é um exemplo de um simulador individual, onde o resultado de um aluno não interfere no resultado dos demais alunos.
- Interativos ou não interativos: a diferença está relacionada aos caminhos possíveis que o aluno tem ao longo do jogo. Ou seja, o jogo interativo não tem como prever o que vai acontecer nas rodadas seguintes, porque depende das decisões do aluno. Já nos jogos não interativos, as decisões dos alunos estão mapeadas dentre possibilidades previamente planejadas, e sendo todos os caminhos possíveis podem ser mapeados antes. Para citar dois exemplos, o jogo de Pretto (2007) dependia das decisões dos alunos, e o de Aragão (2009) tinha características de um RPG livro-jogo com todos os caminhos possíveis previamente mapeados.
- Genérico ou de indústria específica: a definição já se explica por si mesmo, existem jogos em que os alunos produzem um produto indefinido (ou genérico) e suas matérias primas, enquanto que em outros jogos foram escolhidos setores de produção, como no caso do Beer Game (Jarman, 1963 *apud* Piana e Erdmann, 2013)

- Individuais ou de equipe: se diferem naturalmente pela característica de jogar sozinho ou em grupo. Atualmente a maioria dos simuladores disponíveis permitem sua utilização individual ou em equipe, sendo que quase sempre recomenda-se trabalhar com equipes para desenvolver habilidades interpessoais além do conteúdo abordado pelo jogo.
- Deterministas ou estocásticos: em resumo pode-se definir a diferença colocando os jogos deterministas como aqueles que possuem todas as variáveis controladas pelo algoritmo principal do jogo, não permitindo nenhuma variável aleatória na simulação. Os jogos estocásticos por sua vez utilizam em sua mecânica o efeito aleatório de alguma variável.

Além disso, é importante destacar que os jogos de empresas podem ser usados com dois focos bem diferentes no ensino, na aplicação do jogo e na integração dos conteúdos (Motta, Quintella e Melo, 2012). Em outras palavras, a simulação pode ser encarada como objeto ou ambiente de pesquisa. (GENTRY, 1984 *apud* MRTVI; WESTPHAL; MELLO; FELDMANN, 2017)

Um *game* permite um grau de imersão e controle ao jogador, propiciando que ele, como aprendiz, tenha muitas opções de interação e oportunidade de guiar parcialmente sua aprendizagem. Também permitem pensar a partir de uma perspectiva de dentro do jogo. Gee (2009) propõe que ao se oferecerem diversos “mundos” para o jogador, diversas oportunidades de aprendizagem são propiciadas, e ele faz tal proposta em um diálogo social, demonstrando o valor cognitivo dos videogames e seu potencial para desenvolver o letramento digital do aprendiz. O poder dos games não se baseia no uso de um avatar ou personagem, como o agente das ações do jogador, mas na possibilidade de situar a mente ou percepção do jogador em perspectiva daquele personagem (seja atuando como um técnico de futebol, general, cavaleiro, guitarrista ou qualquer outro, de acordo a temática particular do game).

Portnow e Floyd (2008) apresentaram o conceito de Aprendizagem Tangencial, que é quando o aluno aprende determinados conhecimentos de forma natural, sem perceber a intenção de ensiná-lo, o importante é promover o interesse do aluno por aquele assunto. Analisando a experiência de aplicar jogos de empresas em sala de aula sob a ótica da aprendizagem tangencial, é possível identificar uma situação que ocorre com frequência e que pode limitar a experiência dos alunos durante a simulação: a obrigatoriedade de se tomar as decisões dentro do período pré-determinado para tomar decisões em cada rodada. Para esclarecer melhor, se o aluno tem a obrigação de tomar determinadas decisões até um certo dia e horário, nem toda decisão dentro do jogo será tomada como consequência de uma situação que o aluno percebeu a necessidade de intervir para resolver um problema (ou aproveitar uma

oportunidade); e sendo assim, pode se dizer que as regras do jogo estariam eliminando a aprendizagem tangencial.

Pretto (2007), apresentou diversos argumentos sobre a possibilidade de se ter um aprendizado maior utilizando-se um novo modelo de jogo que não fosse baseado em rodadas de decisões. O autor teve alunos bastante motivados com o jogo, mas os resultados mensurados sobre o conteúdo abordado no jogo não apresentaram um ganho significativo. Em outras palavras, os alunos gostaram do novo jogo mas a pesquisa não comprovou ser melhor do jogo anterior.

Os jogos de empresas e a aprendizagem vivencial

Foi realizada uma breve revisão da literatura entre jogos de empresas e aprendizagem vivencial. Em uma busca por publicações que contenham os dois temas relacionados no Portal de Periódicos da CAPES³, considerando as palavras-chaves “jogos de empresas” e “aprendizagem vivencial” em português, e em inglês, “*business game*” e “*experiential learning*”; foram encontrados 48 artigos. A figura 1 apresenta a quantidade de publicações por ano, onde é possível perceber que existe uma concentração de publicações nos últimos 10 anos.

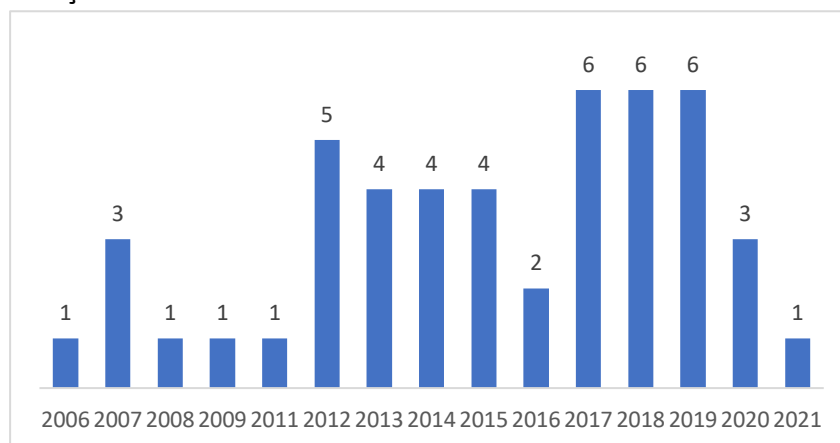


Figura 1 - Quantidade de artigos por ano, que contenham jogos de empresas e Aprendizagem Vivencial. Fonte: Portal Periódicos CAPES

Dos 48 artigos localizados, 9 artigos foram publicados em periódicos A2, 18 artigos em periódicos B1, 10 artigos em periódico B2, 7 artigos em periódicos B3, 4 artigos em periódicos B4 e 1 artigo em periódico B5. Sobre os periódicos, o destaque fica para “Administração (São Paulo) – ISSN: 2358-0917” que teve 11 publicações nesta amostra. A tabela 1 apresenta a relação de periódicos encontrados e suas respectivas classificações:

³<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

Tabela 1 - Relação de periódicos e suas respectivas classificações no QUALIS CAPES. Fonte: elaboração própria, com base no Portal CAPES

Periódico	Classificação
BBR Brazilian business review	A2
Brazilian business review	A2
Cadernos EBAPE.BR	A2
RAC - Revista de Administracao Contemporanea	A2
RAE ELETRÔNICA (ONLINE)	A2
Administração (São Paulo)	B1
Enfoque : reflexão contábil	B1
RAM. Revista de Administração Mackenzie	B1
Revista de administração Mackenzie	B1
Revista de Ciencias da Administracao	B1
Revista de gestão	B1
Revista eletrônica de ciência administrativa	B1
Future studies research journal	B2
Holos (Natal, RN)	B2
Revista de Gestão e Projetos	B2
Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios	B2
Revista ibero-americana de estratégia	B2
Discovery ROAD: Directory of Open Access Scholarly Resources	B3
GEPROS : Gestão da Produção, Operações e Sistemas	B3
Perspectivas em gestão & conhecimento	B3
RC&C. Revista de Contabilidade e Controladoria	B3
Elo (Viçosa)	B4
Revista de Gestão e Organizações Cooperativas	B4
Revista Eletrônica Competências Digitais para Agricultura Familiar	B5

Em geral, uma publicação sobre o ensino baseado em jogos descreve resumidamente uma sequência básica: 1) O professor apresenta a dinâmica da aula e contextualiza para os alunos o ambiente inicial que será simulado; 2) Os alunos passam por um aprendizado, que costuma ser rápido, sobre as regras e as variáveis que dependem de uma intervenção; 3) iniciam-se as rodadas de decisão, que

normalmente começam de uma maneira mais fácil de ser absorvida pelos alunos, deixando os problemas mais complexos para as rodadas finais; 4) para cada rodada os alunos seguem a lógica de avaliar os resultados obtidos na rodada anterior e projetar decisões para a próxima; 5) em alguns casos, dependendo do professor, ao final das rodadas pode ser realizado um fechamento da disciplina com as lições aprendidas. Algo bem similar aparece na teoria sobre *Experiential Learning* (Kolb, 1984), que em português é conhecida como aprendizagem vivencial, e por este motivo não é difícil encontrar publicações que associem os dois temas.

Segundo Gencel *et. al* (2021), a teoria da aprendizagem vivencial surgiu utilizando alguns conceitos apresentados por autores de diversas áreas (Piaget, Vygotsky, Dewey, Rogers e Freire). No entanto, foi Kolb (1984) quem conseguiu reunir de uma forma mais holística e concreta o que os pesquisadores da época estavam fazendo sobre a aprendizagem vivencial.

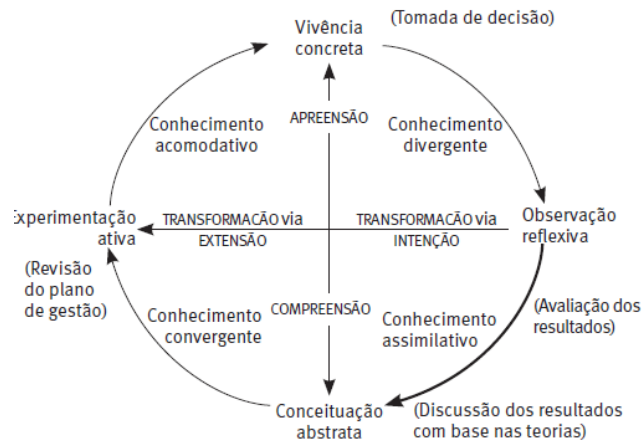
Em poucas palavras, a ideia principal sobre o aprendizado vivencial é que tudo está baseado em um ciclo em que constantemente o aluno vive certas experiências numa dinâmica (ou simulação controlada), passa pelo processo de assimilação do problema e solução, aprendendo a lidar com situações similares no futuro. Naturalmente por ser considerado um ciclo, este processo vai se repetindo, gerando novas experiências e novas situações de aprendizado (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002). Segundo Kolb e Kolb (2005), esta teoria possui as seguintes afirmações básicas:

- O aprendizado está baseado na teoria do construtivismo ao considerar que o aluno é protagonista de seu aprendizado, mas diferente do ensino tradicional onde há uma transferência de conhecimentos e ideias já pré-definidas;
- O aprendizado deve ser considerado com um processo contínuo, e não como um produto final;
- Todo aprendizado é uma forma de reaprendizagem, pois durante o processo as ideias que surgem são analisadas, testadas, validadas e integradas com novas ideias que vão surgindo, provocando assim novas lições aprendidas;
- O processo de aprendizagem deve considerar que existem diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, e isso interfere na forma em que cada um passa pelo ciclo “ideia-reflexão-solução do problema”;
- O aprendizado ocorre essencialmente quando o aluno assimila novas experiências e consegue relacioná-la com conceitos obtidos em experiências anteriores;

O ciclo de aprendizagem vivencial (Kolb, 1984) sugere que o processo de aprendizagem passa por quatro etapas: Vivência concreta, Observação reflexiva, Conceituação abstrata e experimentação ativa.

Sauaia (2010) fez uma adaptação do ciclo, inserindo informações que traduzissem melhor a experiência do aluno durante uma simulação com jogos de empresas. A figura 1 demonstra esta associação, onde o autor incluiu o ciclo: Avaliação dos resultados, Discussão dos resultados com base nas teorias, Revisão do plano de gestão, e a tomada de decisão.

Figura 2 - Ciclo de aprendizagem vivencial, adaptado para os Jogos de Empresas



Fonte: Sauaia, 2010.

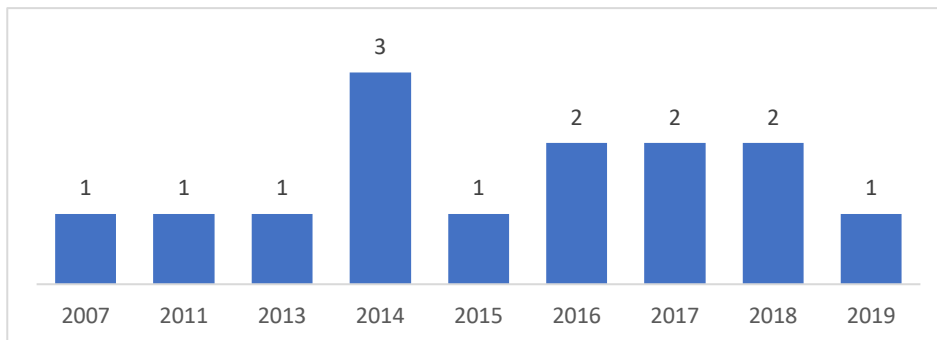
Uma das aplicações possíveis da aprendizagem vivencial em artigos sobre jogos de empresas, é analisar a relação entre os participantes e sua equipe sob a ótica dos estilos de aprendizagem (Oliveira *et. al* 2019). Outra linha de pesquisa que se encontra são análises sobre a aprendizagem percebida pelos alunos (LACRUZ; AMÉRICO, 2018). Vale a pena destacar uma publicação recente elaborando uma ferramenta para que educadores possam identificar o grau de aprendizagem vivencial em suas aulas e treinamentos (GENCEL *et. al*, 2021).

Os jogos de empresas e a Teoria do Fluxo

Em uma busca por publicações que contenham os dois temas relacionados no Portal de Periódicos da CAPES⁴, considerando as palavras-chaves “jogos de empresas” e “teoria do fluxo” em português, e em inglês, “*business game*” e “*flow’s theory*”; foram encontrados 13 artigos. A figura 2 apresenta a quantidade de publicações por ano, é possível perceber que nos últimos 6 anos tem aumentado a média de artigos que citam os dois temas.

⁴<https://www.periodicos-capes.gov.br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

Figura 2 - Quantidade de artigos por ano, que contenham jogos de empresas e Aprendizagem Vivencial



Fonte: Portal Periódicos CAPES.

Dos 16 artigos localizados, 2 artigos foram publicados em periódicos A1, 1 artigo em periódicos A2, 1 artigo em periódico B1, 1 artigo em periódicos B5 e 7 artigos em periódicos não localizados na base QUALIS CAPES. Sobre os periódicos, quase metade não foi localizado na base mas o que teve mais publicações desta amostra foi “Simulation & gaming - ISSN:1046-8781” que teve 3 publicações. A tabela 2 apresenta a relação de periódicos encontrados e suas respectivas classificações:

Tabela 2 - Relação de periódicos e suas respectivas classificações no QUALIS. Fonte: elaboração própria com base no Portal CAPES

Periódico	Classificação
British journal of educational technology	A1
Simulation & gaming,	A1
Computers in human behavior	A2
Psicologia, teoria e pesquisa,	B1
International journal of computer games technology	B5
ADVANCES IN HUMAN-COMPUTER INTERACTION	NL
Behaviour & information technology	NL
Journal of computer assisted learning	NL
Journal of international education in business	NL
Journal of leadership studies	NL
Open Access Journals	NL
Revista de contabilidade	NL

Ainda falando sobre a experiência vivenciada pelos alunos durante uma aula com jogos de empresas, a “Teoria do Fluxo” (CSIKSZENTMIHALYI, 2003) pesquisa sobre a experiência vivida pelos indivíduos, mas diferente de Kolb que foca no processo, na teoria do Fluxo o foco é sobre o estado mental que um indivíduo se encontra em situações de profundo envolvimento pessoal com determinada atividade. Em outras palavras, o conceito principal é: “O fluxo é um estado de espírito que se caracteriza pela elevada concentração e foco em atividades que promovem elevado prazer e motivação intrínseca intensa” (SHERNOFF; KRATOCHWILL; STOIBER, 2003 *apud* SILVA, 2019).

A associação entre a teoria do fluxo com jogos de empresas não é unanimidade, alguns estudos que conseguiram comprovar uma relação entre a aplicação de jogos no ensino com experiências de fluxo interferindo positivamente no aprendizado dos alunos (Hamari & Koivisto, 2014). No entanto, outros pesquisadores não conseguiram encontrar impactos significativos em suas pesquisas sobre esta relação entre o estado de fluxo com um ganho no aprendizado de seus alunos (HUNG; SUN; YU, 2015).

Independente de ter comprovação científica de que o estado de fluxo influencia positivamente o aprendizado dos alunos, o fato é que já foi observado que o aprendizado baseado em jogos tem influência sobre o estado de fluxo, na satisfação dos alunos e consequentemente do aprendizado (HUNG; SUN; YU, 2015). Ou seja, utilizar jogos em sala de aula pode estimular os alunos a alcançar o estado de fluxo.

Para ilustrar melhor a utilização prática da teoria do Fluxo, vale a pena complementar que os estudos sobre o estado de fluxo analisam a experiência do aluno sob diversas dimensões que auxiliam o educador a compreender melhor como está sendo a experiência do aluno com a aula. Um exemplo destas dimensões, segundo Silva et al (2019) são: concentração, clareza dos objetivos, feedback, desafio, autonomia, imersão, interação social, evolução do conhecimento, distorção do tempo, experiência recompensadora, jogabilidade, perda da autoconsciência, senso de controle.

Os jogos de empresas e as metodologias ativas de ensino

As metodologias ativas de ensino dão foco a uma mudança significativa no papel do aluno no processo de aprendizagem, pois com estas metodologias os alunos são os responsáveis por seu aprendizado. Ou seja, os estudantes devem ser capazes de fazer questionamentos relevantes associados ao tema, e de buscar maneiras de solucionar os problemas apresentados (MARIN *et. al*, 2010).

Desta forma, o aluno deixa de ser um personagem passivo reprodutor das ideias do professor e passa a ter muito mais autonomia para explorar o assunto e desenvolver suas próprias opiniões. Por falar em professor, estes passam a exercer papéis bem diferentes com estas metodologias ativas, pois

agora são mediadores que tem como função intermediar o conhecimento disponível na literatura com a busca do aluno por solucionar as questões apresentadas (SINGER; MOSCOVICI, 2008). Em outras palavras, o professor passa a ser um orientador que está ali para ajudar o aluno a encontrar o caminho, para que este possa “seguir seu caminho”.

Apesar de as metodologias ativas já estarem presentes na literatura há alguns anos, é muito comum ainda se encontrar escolas e universidades utilizando o método tradicional de ensino em suas aulas. Arbelaitz *et. al* (2015) destacou que os estudantes costumam se interessar mais por aulas que utilizem métodos “não tradicionais” e que associam o aprendizado às situações reais, em especial quando são identificadas situações interdisciplinares que integram conhecimentos. Marques *et. al* (2021) ao realizarem uma revisão sistemática da literatura encontraram diversas metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Algumas delas são apresentadas a seguir:

- Aprendizagem cooperativa: Neste método, os alunos se reúnem em pequenos grupos estimulando a criatividade e a discussão do tema proposto dentro do grupo. Este método possui benefícios em relação ao aprendizado e relacionamento social entre os alunos, mas seria mais difícil aplicar em um jogos de empresas porque a maioria dos jogos colocaria os alunos como concorrentes;
- Aprendizagem baseada em equipe: é um método que se assemelha bastante da aprendizagem cooperativa, mas neste caso não existe nenhuma intervenção do professor, que apenas supervisiona a discussão.
- Aprendizagem baseada em casos: neste método, os alunos são apresentados a problemas reais para que sejam analisados, para que os alunos busquem soluções de forma autônoma. Silva, Oliveira e Motta (2013) aplicaram esta metodologia em conjunto com jogos de empresas, mas não obtiveram resultados que comprovassem um incremento no aprendizado com esta combinação;
- Aprendizagem colaborativa baseada em casos: reúne características da aprendizagem baseada em casos por utilizar casos reais e tentar solucioná-los, mas também agrega ao método momentos de discussão em grupos menores e outros momentos numa discussão maior com a turma em busca de consenso. Não se aplica facilmente aos jogos de empresas pelo mesmo motivo que a aprendizagem colaborativa.
- Aprendizagem baseada em projetos: nesta metodologia o professor atua como um guia ajudando os alunos no desenvolvimento de um projeto que tenha sua aplicação no mundo real. Em geral, neste método os alunos planejam, implementam e avaliam o projeto. Seria difícil incorporar dentro desta dinâmica de projeto a administração de uma empresa.

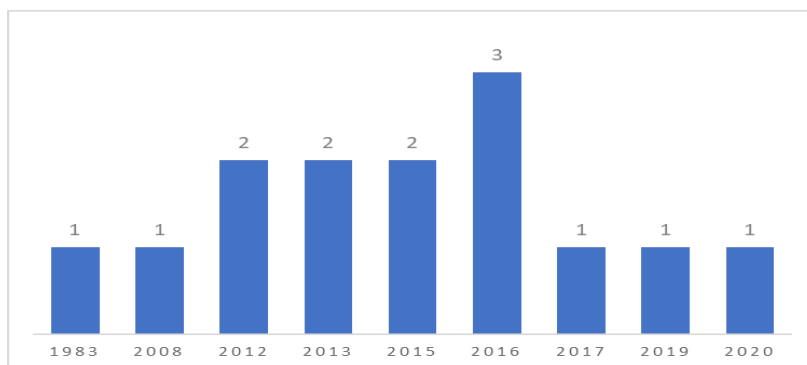
- Aprendizagem baseada em problema: neste caso, os estudantes recebem um problema relacionado ao mundo real, mas sem muitas informações estruturadas, as vezes o problema é apresentado apenas em poucas palavras para que os alunos tenham a responsabilidade de buscar informações sobre o problema antes de buscar a solução. Essa metodologia se encaixa perfeitamente com jogos de empresas, uma vez que ao longo da simulação surgem diversos problemas para serem solucionados dentro do ambiente do jogo, e estes problemas são situações que ocorrem no mundo real com as organizações;
- Sala de aula invertida: o tempo em sala de aula é utilizado somente para discussão e solução de problemas e aprendizado colaborativo, deixando que a aquisição do conceito ocorra de forma prévia pelo próprio aluno. Pode ser que a sala de aula invertida não gere bons resultados com jogos de empresas, pois a dinâmica de um jogo por si só pode levar o aluno a tomar decisões sem necessariamente procurar previamente adquirir, ou relembrar, os conhecimentos aos quais o professor deseja naquela aula;
- Jogos educativos: são atividades competitivas com regras e procedimentos que conduzem o aluno a aprender fazendo, podendo ser uma simulação do mundo real ou totalmente fictícia. Importante esclarecer que os jogos de empresas estão dentro deste grupo jogos educativos, que contemplam todos os tipos de jogos que podem ser usados em sala de aula, seja com outro foco ou diferentes níveis educacionais.

Os jogos de empresas e a aprendizagem por problemas (ABP)

Realizando uma busca no Portal de Periódicos da CAPES⁵ por publicações que contenham os dois temas relacionados, considerando as palavras-chaves “jogos de empresas” e “aprendizagem baseada em problemas” em português, e em inglês, “*business game*” e “*problem based learning*”; foram encontrados 14 artigos. A figura 4 apresenta a quantidade de publicações por ano, no qual é possível perceber que 85% foi publicado nos últimos 10 anos.

⁵<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

Figura 3 - Quantidade de artigos por ano, que contenham jogos de empresas e PBL



Fonte: Portal Periódicos CAPES

Dos 14 artigos localizados, 3 artigos foram publicados em periódicos A2, 5 artigos em periódicos B1, 1 artigo em periódico B2, 4 artigos em periódicos B3 e 1 artigo que não foi localizado na base QUALIS-CAPES. Sobre os periódicos, o destaque fica para “Administração (São Paulo) – ISSN: 2358-0917” que teve 3 publicações nesta amostra. A tabela 1 apresenta a relação de periódicos encontrados e suas respectivas classificações:

Tabela 3 - Relação de periódicos e suas respectivas classificações no QUALIS

Nome do periódico	Classificação
RAC - Revista de Administracao Contemporanea	A2
Revista contabilidade & finanças	A2
Revista de administração pública (Rio de Janeiro),	A2
Administração (São Paulo)	B1
Revista eletrônica de ciência administrativa	B1
Revista de gestão da tecnologia e sistemas de informação	B1
Quaestio iuris	B2
GEPROS : Gestão da Produção, Operações e Sistemas	B3
Revista Ambiente Contábil,	B3
Gestão & regionalidade	

Fonte: Elaboração própria.

Originalmente o PBL (*Problem Based Learning*) surgiu no Canadá em cursos de nível superior da área de saúde, mas hoje em dia é utilizado em diversas áreas de conhecimento (RIBEIRO, 2010). A aprendizagem baseada em problemas (PBL) tem sido bastante utilizada em diversos níveis educacionais por integrara teoria com a prática de uma forma que dá mais autonomia ao aluno em seu aprendizado. Um dos principais benefícios deste método de ensino é estar focado no estudante, provocando-o a uma reflexão sobre quais conhecimentos possui, ou precisa descobrir, para solucionar um determinado problema.

Segundo Ribeiro (2010), PBL é considerado uma metodologia colaborativa de aprendizagem, onde as situações problema são utilizadas para dar o contexto inicial aos alunos, estimulando a aprendizagem dos conceitos e o desenvolvimento de habilidades que se deseja trabalhar na ocasião. Alarcão e Tavares (2013) afirmam ainda que o PBL proporciona que o conhecimento seja assimilado de forma mais autônoma e colaborativa, não como uma transferência de conhecimento através de uma aula expositiva tradicional, mas com a construção do conhecimento através da experiência vivenciada pelo aluno.

Certamente um dos elementos mais importantes da metodologia PBL é o problema, pois é a partir dele que os alunos vão buscar o conhecimento necessário para encontrar uma solução. Em uma aula tradicional o problema pode ser apresentado em forma de exercício a ser resolvido em sala de aula, ou uma dinâmica, ou até mesmo um trabalho em grupo para ser solucionado durante algumas semanas. No entanto, no âmbito dos jogos de empresas os problemas vão surgindo naturalmente com o desenvolvimento do jogo e das decisões do aluno. Ou seja, a interligação do ensino baseado em jogos com a metodologia PBL é fácil de ser executada uma vez que os problemas já existem, então o desafio dos educadores está concentrado em como os problemas serão tratados ao longo da simulação do jogo.

Segundo Delisle (1997), o método PBL obedece o seguinte ciclo: (1) Contextualização do problema; (2) *brainstorming*; (3) organização e seleção das ideias; (4) definição da questão problema que origina a discussão; (5) metas de aprendizagem para próximos encontros; (6) avaliação do processo; (7) análise das lições aprendidas e resultados obtidos. Este ciclo estimula não somente o protagonismo dos alunos na busca pelo conhecimento, mas também valoriza a interação e o diálogo entre os alunos, o que se destaca com um outro ponto extremamente positivo para aplicação do método PBL junto com os jogos de empresas, isto porque a maioria dos simuladores utilizados são aplicados em equipes.

Para o ensino da administração, é muito útil um método que trabalhe a capacidade de analisar o problema de forma estruturada e a habilidade de se comunicar de forma eficaz com seus pares. Fazendo

uma adaptação do ciclo apresentado por Delisle (1997) para as aulas com jogos, pode-se estruturar da seguinte forma:

1. O início do jogo apresenta uma grande contextualização para os alunos compreenderem a dinâmica da aula, as regras do jogo, seus objetivos de médio e longo prazos. Esta etapa não configura a apresentação do problema citado no ciclo do PBL, mas como já foi dito anteriormente, nos jogos de empresas o problema surge naturalmente com base nas decisões anteriores dos alunos, então basta que o aluno esteja engajado na aula que ele compreenderá o contexto do problema quando surgir;
2. As etapas de *brainstorming*, organização das ideias e definição da origem do problema são atividades que ocorrem (ou deveriam ocorrer) dentro das equipes durante toda a simulação quando os problemas surgirem. O papel do educador neste método de ensino baseado em jogos é ser um facilitador, e por este motivo deve estar atento ao que acontece nas equipes e sempre que necessário ajudar os alunos a iniciar a discussão, ou direcioná-la melhor ao problema que deve ser analisado.
3. As metas de aprendizagem do ciclo podem ser compreendidas como o processo de aprendizado que os alunos passam de acordo com a evolução do jogo. Ou seja, enquanto no início do jogo muitas dúvidas estão relacionadas ao “como fazer” alguma coisa no jogo, depois de algumas aulas as dúvidas ficam cada vez mais complexas e passam a ser mais sobre os riscos e benefícios de uma possível decisão do grupo. Sendo assim, para garantir que esta etapa seja realizada com sucesso pelos alunos, o professor deve estimular que os alunos tenham um trabalho estruturado e organizado para suas decisões durante o jogo, evitando que decisões sejam tomadas sem critério.
4. As últimas etapas do ciclo, avaliação do processo e as lições apreendidas, devem ser planejadas com bastante atenção pelo professor para o final da simulação. Ou seja, a aula é baseada em um jogo mas ainda é uma atividade acadêmica, e sendo assim, ao final da simulação não é adequado dar foco apenas no resultado do jogo e seus vencedores. Para garantir que estas etapas estejam presentes sugere-se considerar a aplicação do *debriefing* conforme Lacruz (2018).

Considerações finais

Considerando a relevância de se buscar continuamente métodos ativos de ensino que ofereçam ao aluno novas experiências, preparando-o adequadamente para seu futuro profissional, os jogos de empresas têm se difundido pelo mundo inteiro como uma forma de se integrar de forma prática conteúdos associados aos negócios e ao empreendedorismo. Assim como, os jogos de empresas apresentam o potencial para desenvolver habilidades que não são abordadas nas aulas tradicionais, as

chamadas *soft skills*, por exemplo.

Por meio de uma breve revisão literária, este trabalho identificou os pontos em comum da literatura de jogos de empresas com outros três temas: ABP, Aprendizagem vivencial e teoria do Fluxo, visando oferecer novos caminhos para as pesquisas sobre os jogos educacionais. Apesar dos jogos educacionais serem considerados como uma metodologia ativa de ensino, nem todos são considerados jogos de empresas. Estes têm um foco direcionado à prática de administração de empresas em um ambiente lúdico, abordando de forma integrada diversas áreas da organização. Neste trabalho, mostrou-se que, apesar de incipientes, há pesquisas que integram os jogos de empresas com a aprendizagem baseada em problemas.

Em geral, os pesquisadores na área dos jogos de empresas buscam observar e compreender a experiência e a percepção dos alunos durante uma simulação. Nesse sentido, este trabalho apresentou duas teorias que podem auxiliar nestas análises: A aprendizagem vivencial sobre o ciclo de aprendizagem, e a teoria do Fluxo sobre o estado mental que ocorre quando alunos estão em alto grau de envolvimento com a atividade.

Este artigo visa contribuir para o incremento da sinergia entre a pesquisa acadêmica sobre jogos de empresas e suas relações com referenciais teóricos em educação, bem como metodologias ativas de ensino; seja para pesquisadores que desenvolvem os artefatos usados em sala de aula, seja para educadores que os aplicam, ou para pesquisadores cujo foco é investigar e/ou aprimorar a experiência do aluno, nesses contextos específicos de aprendizagem.

Referências

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2013.

APESTEGUIA, Jose; AZMAT, Ghazala.; IRIBERRI, Nagore. The impact of gender composition on team performance and decision-making: evidence from the field. **Management Science**, v. 58, n. 1, p. 78-93, 2012.

ARAGÃO, Rodrigo Moura Lima de; Role Playing Games no ensino do marketing: uma experiência com o RPG didático. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.3, n. 1, p. 162-175, maio 2009.

ARBELAITZ, Olatz *et. al.* Analysis of introducing active learning methodologies in a basic computer architecture course. **IEEE Transactions on Education**, London, v. 58, n. 2, p. 110-116, 2015.

Baker, Ann C., Jensen, Patricia J. and Kolb, David A. (2002) Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation. Westport Conn.: Quorum Books.

BEPPU, Clóvis I. Simulação em forma de “jogo de empresas” aplicada ao ensino da Contabilidade. 200 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

BERNARD, Ricardo. Métodos de Jogos de Empresa/Simulação Gerencial. *In*: MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios**. São Paulo: Atlas, 2006.

BERTAZZO, Tabata R.; LEIRAS, Adriana; YOSHIZAKI, Hugo; SAUAIA, Antonio Carlos A. Mecanismos de coordenação em gestão de operações humanitárias: modelo conceitual de simulador e proposta de jogo de logística humanitária. **Gestão & Produção**, n. 25. 10.1590/0104-530x2771-18. 2018.

BIGGS, William D. Introducing to computerized business management simulations. *In*: GENTRY, J. W. (Ed.), **Guide to business gaming and experiential learning**. East Brunswick: Nichols/GP Publishing, 1990. Chap. 3, p. 23-35.

BINKLEY, Marilyn; OLA, Erstad; HERMAN, Joan; RAIZEN, Senta; RIPLEY, Martin; RUMBLE, Mike. Defining 21st Century Skills. *In*: **Assessment and teaching of 21st century skills**. Nova York: Springer, 2011. p. 17-66.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Good business: Flow, Leadership and making of meaning**. New York: Viking, 2003.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 14 de Outubro de 2021**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Brasília: MEC, 2021.

DELISLE, Robert . **How to use problem-based learning in the classroom**. Alexandria: Ascd. 1997.

DELORS, Jacques *et al.* **Learning: the treasure within**. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>. 1996.

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27 n. 1, p. 167-178, jan./jun. 2009.

GENCEL, Ilke E.; ERDOGAN, Mustafa; KOLB, David A.; KOLB, Alice Y. **Rubric for experiential training**. 17. 2021. 10.29329/ijpe.2021.366.12.

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

HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna. Measuring flow in gamification: dispositional flow scale-2. **Computers In Human Behavior**, v. 40, p. 133-143, 2014.

HUNG, Cheng Y.; SUN, Jerry C. Y.; YU, Pao-Ta. The benefits of a challenge: student motivation and flow experience in tablet-PC-game-based learning. **Interactive Learning Environments**, v. 23, n. 2, p. 172-190, 2015.

IMASATO, Takeyoshi; PERLIN, Marcelo; BORENSTEIN, Denis. Análise do Perfil dos Acadêmicos e de suas Publicações Científicas em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 21, p. 62-83, 2017.

KEYS, Bernard; WOLFE, Joseph. The role of management games and simulations in education and research. **Journal of Management**, v. 16, n. 2, p. 307-336, jun. 1990.

KOLB, David. A. **Experiential learning: experience as source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, jun. 2005.

LACRUZ, Adonai; AMÉRICO, Bruno. Influência do Debriefing no Aprendizado em Jogos de Empresas: um

delineamento experimental. **Brazilian Business Review**, v. 15, p. 192-208, 2018.

MARIN, Maria José S. *et. al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MARQUES, Humberto; CAMPOS, Alyce; ANDRADE, Daniela; ZAMBALDE, Andre. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, p. 718-741, 2021.

MOTTA, Gustavo S; QUINTELLA, Rogério H. A utilização de jogo de empresas nos cursos de graduação em administração no Estado da Bahia. **Read Rev. Eletr. Adm.**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, ago. 2012.

MRTVI, Valdete. O. *et. al.* Jogos de empresas: abordagens ao fenômeno, perspectivas teóricas e metodológicas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 21, n. 1, p. 19-40, jan./fev. 2017.

NEVES, Joziel P.; LOPES, Paulo C. Jogos de empresas: um estudo da utilização em cursos de graduação em administração no estado de São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA, 32, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Collaborative problemsolving framework. Paris: OECD Publishing, 2015.

OLIVEIRA, Paulo Henrique P. de *et al.* Os estilos de aprendizagem de alunos do curso de administração do Cefet/RJ: uma análise pelo IIs e desempenho em equipe. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 17, 2019.

PARTNERSHIP for 21st Century Skills (P21). P21 framework definitions. Disponível em: http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf. 2015.

PETERS, Vicent A. M. ; VISSERS, Geert A. N. A simple classification model for debriefing simulation games. **Simulation & Gaming**, v. 35, n. 1, p. 70-84, 2004.

PIANA, Janaina; ERDMANN, Rolf H. Avaliação de simulação empresarial: um estudo na Universidade Autónoma de Lisboa. **Administração: Ensino e Pesquisa**, n. 14, p. 557. 2013.

PORTNOW, James; FLOYD, Daniel. Tangential learning concept for learning contentes. *In: Videogames. E-innova*, Madrid, n. 5, 2008.

PRETTO, Fernando N.; ALMEIDA, Fernando C. Proposta de um novo modelo de Jogos de Empresas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Anpad, 2007.

Ribeiro, Luis Roberto C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**. São Carlos, SP: UFSCar, 2010.

ROCHA, Estevão L. C.; FREITAS, Ana Augusta F. Avaliação do ensino de empreendedorismo entre estudantes universitários por meio do perfil empreendedor. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. 4, p. 465-486, 2014.

SANTOS-SOUZA, Humberto R. dos; OLIVEIRA, Murilo A. O uso de jogos de empresas em diferentes níveis educacionais: integração, prática e pesquisa envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 147-183, 2019.

SAUAIA, Antonio Carlos A. Conhecimento versus desempenho das organizações: um estudo empírico com jogos de empresas. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 12, n. 1, p. 1-18, jan./fev. 2006.

SAUAIA, Antonio Carlos A.; Zerrenner, S. Jogos de empresas e economia experimental: um estudo da

racionalidade organizacional na tomada de decisão. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 13, 2009.

SAUAIA, Antonio Carlos A. **Laboratório de gestão**: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. 2.ed. Barueri: Manole, 2010.

SHERNOFF, Elisa S.; KRATOCHWILL, Thomas R.; STOIBER, Karen C. Training in Evidence-Based Interventions (EBIs): What are school psychology programs teaching? **Journal of School Psychology**, v. 41, n. 6, p. 467-483, 2003.

SILVA, Rui; RODRIGUES, Ricardo; LEAL, Carmen. Play it again: how game-based learning improves flow in Accounting and Marketing education. **Accounting Education**, v. 28, n. 5, p. 484-507, 2019.

SINGER, Florence M.; MOSCOVICI, Hedy. Teaching and learning cycles in a constructivist approach to instruction. **Teaching and Teacher Education**, United Kingdom, v. 24, n. 6, p. 1613-1634, 2008.

TANABE, Mario. Jogos de empresas. 1977. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977 . Acesso em: 28 nov. 2022.

TEACH, Richard; MURFF, Elizabeth J. Are the business simulations we play too complex? **Developments in business simulation and experiential learning**, v. 35, p. 205-211, 2008.

TORGA, Eliana Marcia M. F. *et al.* Finanças comportamentais e jogos: simulações no ambiente acadêmico. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 29, n. 77, p. 297-311. 2018.

VIANA, Lucas Henrique *et al.* Tecendo novos métodos de ensino e avaliação: utilizando o game angry birds rio no ensino de física. *In*: ENID, 5 : ENFOPROF, 3, Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2015.

ZUCCARI, Patricia. O uso de jogos de empresas para evidenciar a competência em informação. **Convergência em Ciência da Informação**, v. 1 n. 2, n. 2, p. 74-82, 2018.



Educação financeira autônoma para o ensino médio

Autonomous financial education for high school

Educación financiera autónoma para la escuela secundaria

Aline de Moraes¹

Professora efetiva da rede estadual, Carazinho/RS, Brasil

Luiz Henrique Ferraz Pereira²

Professor do PPGECM da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, Brasil

Recebido em: 31/08/2020

Aceito em: 26/10/2022

Resumo

Esse texto trata de um relato de experiência, decorrente da aplicação de um produto educacional, e tem como objetivo sugerir possíveis associações de aspectos da Educação Financeira com as aulas de Matemática Financeira no Ensino Médio, para propiciar aos estudantes, deste nível de ensino, conhecimentos que possam dar-lhes autonomia e segurança em relação a sua vida financeira. É uma pesquisa qualitativa, apoiada na metodologia de pesquisa da Engenharia Didática e embasada teoricamente em Paulo Freire. Sendo assim, os resultados obtidos apontam à relevância de se trabalhar a temática com os alunos adolescentes, oportunizando aos mesmos, conhecimentos para ter uma vida tranquila financeiramente.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação financeira. Ensino médio.

Abstract

This writing is an experience report, resulting from the application of an educational product, and aims to show possible associations of aspects of Financial Education with Financial Mathematics classes in High School, to provide students of this level of education, knowledge that can give them autonomy and security in relation to their financial life. It is qualitative research, supported by the Didactic Engineering research methodology and theoretically based on Paulo Freire. Thus, the results obtained point to the relevance of working on the theme with adolescent students, providing them with the knowledge to have financially peaceful life.

Keywords: Paulo Freire. Financial education. High school.

Resumen

Este escrito es un informe de experiencia, resultante de la aplicación de un producto educativo, y tiene como objetivo mostrar posibles asociaciones de aspectos de Educación Financiera con clases de Matemática Financiera en la Escuela Secundaria, para proporcionar a los estudiantes de este nivel de educación, conocimiento que puede darles autonomía y seguridad en relación con su vida financiera. Es una investigación cualitativa, apoyada por la metodología de investigación de Ingeniería Didáctica y teóricamente basada en Paulo

¹ 14962@upf.br

² lhpf@upf.br

Freire. Por lo tanto, los resultados obtenidos apuntan a la relevancia de trabajar en el tema con estudiantes adolescentes, brindándoles el conocimiento para tener una vida financieramente pacífica.

Palabras-clave: Paulo Freire. Educación financeira. Escuela secundaria.

Introdução

Este relato de experiência é um recorte com adaptações da dissertação de mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Passo Fundo, intitulada: “Educação Financeira no Ensino Médio: Uma proposta para as aulas de matemática”, de um dos autores desta escrita. A ideia desenvolvida aqui é dar ênfase ao legado de Paulo Freire atrelado à Educação Financeira nas escolas, através de um produto educacional que foi aplicado em três turmas de Ensino Médio de uma escola pública estadual.

Desta forma, o objetivo principal foi associar ações de Educação Financeira com as aulas de Matemática Financeira no Ensino Médio, para propiciar aos estudantes, deste nível de ensino, conhecimentos que possam dar-lhes autonomia e segurança em relação a sua vida financeira. Para isso, o legado de Paulo Freire foi explorado e no próximo tópico aprofunda-se essa questão.

Paulo Freire e a educação financeira

Ao discorrermos sobre o tema educação é inevitável surgir em nossa mente o nome de Paulo Freire, sem dúvida um dos maiores teóricos e críticos da educação brasileira, e, mesmo tendo o autor se voltado, principalmente, para as questões que envolvem a alfabetização, a educação como um todo sempre foi seu interesse, fundamentalmente a educação que gera autonomia e traz cidadania a todas as pessoas, indiferente da idade ou classe social, desse modo, com toda a abrangência de suas teorias e análises, “suas obras foram provocadoras de reflexões, também na área de matemática, como a ideia de alfabetização matemática, contextualização, educação matemática crítica, entre outras” (FORNER; OECHSLER; HONORATO, 2017, p. 745), Freire é um forte referencial ao estudo da Matemática e suas áreas, como a Educação Financeira Escolar, principalmente quando pensamos nesse foco de educação geradora de autonomia, o grande sonho do pesquisador.

Sendo assim, no artigo de Frankenstein (1983) intitulado “Educação Matemática Crítica: uma aplicação da Epistemologia de Paulo Freire”, a autora aborda e contextualiza a forma como as teorias de Freire impactam o ensino de Estatística visando a construção de cidadãos críticos e capazes de ler o mundo de forma a intervir nele, bem como, as ideias de mudança social e ideologias hegemônicas. “O conceito de Freire acerca de conhecimento crítico nos conduz a explorar não meramente como as

estatísticas são não neutras, mas por que e no interesse de quem” (FRANKENSTEIN, 1983, p. 119).

Assim como Frankenstein (1983) fez relações da Estatística com as pedagogias de Freire, na dissertação, que é base deste texto, também se pretendeu relacionar a Educação Financeira Escolar com algumas de suas prerrogativas, tais como: respeito aos saberes dos educandos e sua autonomia, reflexão crítica sobre a prática, conscientização da realidade, consciência do inacabamento, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é chave para as transformações sociais, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Ainda em Frankenstein (1983), a autora cita alguns exemplos de matemática básica ligados a ideologias hegemônicas²:

Uma população matemática analfabeta pode ser convencida, por exemplo, que programas de bem-estar social são responsáveis por seu decadente padrão de vida, porque tais programas não pesquisam os números para revelar que bem-estar para o rico faz parecer menor qualquer parco subsídio dado para o pobre. Por exemplo, em 1975, o máximo pagamento para um Auxílio por Crianças Dependentes numa família de quatro era \$5.000 e a média de juro em imposto para cada um dos 160.000 contribuintes mais ricos era \$45.000 (Babson & Brigham, 1978, p. 37). Também em 1980, \$510 milhões de nosso dinheiro de imposto pagaram por novos aeroportos para que pilotos privados não aterrissassem seus aviões em grandes aeroportos comerciais (Judis & Noberg, 1981, p. 22) (FRANKENSTEIN, 1983, p. 122-123).

Esses exemplos das décadas de 1970 e 1980, nos Estados Unidos da América, poderiam ser considerados fora de época e fora de contexto, mas não o são. Se pensarmos um pouco no nosso país (o Brasil) acontecem inúmeros fatos parecidos com os citados acima, só para exemplificar, mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 2015 até atualmente (2020) os funcionários públicos estaduais estão recebendo seus salários atrasados, e o governo justifica que não há dinheiro para pagamento em dia. Enquanto isso, existe a estimativa de que o estado está perdendo mais de seis bilhões de reais com a sonegação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)³ de 01 de janeiro de 2020 até 07 de agosto do mesmo ano.

Esses fatos cotidianos que impactam as vidas de pessoas próximas aos educandos ou deles mesmos devem servir de exemplificação e norte para o trabalho em sala de aula, pois em conformidade com Freire é essencial “discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina

² O político e cientista italiano chamado Antônio Gramsci formulou o conceito de hegemonia como sendo o domínio de uma classe social sobre as outras, em termos ideológicos, em especial da burguesia com as classes de trabalhadores.

³ Conforme informações da página da internet do Afocefe Sindicato – Sindicato dos Técnicos Tributários da Receita Estadual do Rio grande do Sul. Disponível em:<<http://sonegometro-rs.org.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

cujo conteúdo se ensina” (FREIRE, 1996, p. 33). Na Matemática Financeira pode-se explorar tais fatos e fazer com que os alunos pesquisem e reflitam sobre os dados. É fundamental, não apenas calcular por calcular, mas apresentar problemas contextualizados com informações verídicas acerca do país, cidade, ou mesmo bairro onde moram. Pois, “o conhecimento não existe separado do como e por que é usado, no interesse de quem” (FRANKENSTEIN, 1983, p. 106).

Além de apresentar situações, é papel do professor dialogar com os educandos para que eles apresentem situações de suas vidas, algo que vivenciaram ou escutaram nos meios de comunicação e que chamou a sua atenção, promovendo, deste modo, uma relação dialógica. Já dizia Freire: “Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante” (FREIRE, 1996, p. 157). Na Educação Financeira pode ser trabalhada as questões que envolvem as estratégias de marketing das grandes empresas, que visam, na maioria das vezes, manipular para atrair e reter consumidores, através de seus anúncios muito bem pensados e elaborados.

Freire traz também a importante noção de que uma educação de qualidade só é possível quando o professor conhece seu educando, onde está inserido e qual é a sua realidade. Assim, o conteúdo proposto será adequado e fará sentido para ele, que por sua vez poderá aprender com interesse. E para que isso ocorra, para conhecer os estudantes, é imprescindível ouvir e respeitar os seus saberes e sua autonomia.

Ao abordar o termo autonomia o filósofo Immanuel Kant o associa à liberdade de pensamento e ao processo de tomada de consciência, se aproximando das ideias defendidas por Freire (PINTO, 2017, p. 24). Na Educação Financeira a autonomia tem o caráter de tomada de decisão, partindo do pressuposto de que o indivíduo vai utilizar algum recurso para pensar na melhor decisão a tomar, seja através da matemática ou não.

Assim como os pais devem desafiar seus filhos nos processos de decisão, os professores devem oportunizar aos seus educandos autonomia na condução das atividades em sala de aula, pois “é decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca” (FREIRE, 1996, p. 119). “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (*Ibidem*, p. 120). Na prática docente, mais especificamente na disciplina de Matemática, é importante deixar que o aluno pense e tente resolver as questões por si mesmo, apresentando situações que o façam tomar decisões baseados nos cálculos e conceitos propostos.

Ainda sobre a autonomia, Freire (1996, p. 121) menciona que:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

E para oportunizar experiências estimuladoras deve-se pensar a prática pedagógica, já que a educação acontece a partir da reflexão sobre esta mesma prática. É indispensável partir da experiência, uma vez que o ser humano é um ser inacabado, que sempre está aprendendo algo, seja na escola ou fora dela. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio recurso teórico, necessário à reflexão crítica, precisa ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (*Ibidem*, p. 43-44).

A prática pedagógica do professor não inclui apenas os conteúdos a serem ministrados, mas todo um jeito de ser e fazer a educação na escola. A escola tem um caráter socializante e não pode ser apenas um espaço para o ensino de conteúdo, ensino esse, que é visto, muitas vezes, simplesmente como transferência de saber. Freire nos conta um episódio da sua vida de estudante em que um gesto feito por um professor seu, em uma ocasião, valeu mais que o próprio dez que havia tirado na redação (FREIRE, 1996, p. 48). E acrescenta ainda:

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 50-51).

Por isso, um dos fatores determinantes na docência é que ensinar exige querer bem aos educandos:

Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente, de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica (FREIRE, 1996, p. 163).

Desta forma, a afetividade faz parte da prática pedagógica. A educação e a afetividade caminham de mãos dadas. O docente deve sim considerar o aspecto cognitivo do aluno, mas saber também que é muito importante desenvolver um convívio afetivo com seus educandos para que esses tenham uma vida equilibrada e sadia (MARTINS *apud* CHRISTOVAM, 2017).

Além disso, Freire coloca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Portanto, cabe ao professor estar sempre atento e aberto às indagações dos alunos, provocando a curiosidade e as perguntas, estando predisposto a mudanças e a aceitação do diferente. “Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (*Ibidem*, p. 55).

Nesse sentido, para que ocorram mudanças, as pessoas precisam ter consciência da realidade, esse é o conceito fundante de Paulo Freire. Porém, não basta somente conscientizar, e sim, é necessário ter uma ação transformadora. Como se conscientiza? Através do diálogo, pois seres que dialogam na horizontalidade desenvolvem a amorosidade e o respeito mútuo, o que traz a abertura necessária para a transformação e a consciência.

No contexto desse relato de experiência, as ideias de Freire dialogam com estes aspectos trazidos anteriormente, pois, para trabalhar a Educação Financeira primeiramente se deve conhecer a realidade do aluno, porque de nada adiantaria falar sobre investimentos, por exemplo, se os alunos e suas famílias fossem endividados. Após conhecer um pouco sobre o que o aluno já sabe sobre o tema, é imprescindível pensar a prática de sala de aula e o seu caráter socializante, gerando autonomia para que o aluno construa o seu próprio mecanismo nas tomadas de decisões financeiras.

Deste modo, as tarefas propostas no produto educacional (abordados no tópico Produto Educacional e Relatos de sua Aplicação) foram elaboradas de maneira que trouxessem mudanças na forma de trabalhar a Matemática Financeira, não usando apenas os cálculos e sim buscando sempre a reflexão acerca do contexto no qual a Matemática Financeira está inserida, aproximando-se, assim, de alguns pressupostos freirianos.

Mediante o exposto, o tópico seguinte traz uma análise de como a Educação Financeira está inserida no ensino básico e sua relevância para ele.

Educação financeira no ensino básico

Conforme Raschen (2016), os trabalhos acadêmicos sobre Educação Financeira só se tornaram mais comuns a partir de 2012. Antes disso o tema estava fortemente ligado à Matemática Financeira, abordado quase que exclusivamente pela disciplina de Matemática nas escolas brasileiras.

A temática passou a chamar a atenção com a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), através do decreto lei Nº 7.397, em 22 de dezembro de 2010, pelo governo federal, que trata de uma mobilização multissetorial em torno da promoção de ações de Educação Financeira no

Brasil. Seu objetivo é contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes.

Assim, antes de mapear uma proposta para a Educação Financeira na escola, entende-se ser importante destacar que, em se tratando de Educação Financeira no ambiente escolar, será adotado esse conceito de Silva e Powell.

A Educação Financeira Escolar constitui-se de um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino, que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem (2013, p. 12-13).

Outro fator importante a ser destacado é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, cita a educação para o consumo, educação financeira e fiscal como sendo essenciais para assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da educação básica (BRASIL, 2017, p. 20). Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais são antecedentes ao surgimento do termo “educação financeira”, bem como a relevância desta temática nas escolas, para o desenvolvimento de uma aprendizagem realmente autônoma.

Através destes estudos e análises foi desenvolvido um produto educacional, alinhado aos pressupostos teóricos do educador Paulo Freire, com o objetivo de trabalhar no ensino médio uma educação financeira que seja realmente interessante e emancipadora para os estudantes, e uma parte do relato de sua aplicação se encontra a seguir.

Produto educacional e o relato de sua aplicação

A experiência aqui relatada é um produto educacional desenvolvido no mestrado de um dos autores dessa escrita. Tal produto serve como um Guia para as aulas de Educação Financeira no Ensino Médio, para ser utilizado pelos professores que desejarem trabalhar este tema após a conclusão das aulas de Matemática Financeira. Trata-se de uma sequência didática para as aulas de Educação Financeira, com um roteiro, no qual o professor encontrará sugestões de vídeos e atividades diferenciadas relacionadas à temática. O Guia composto por 64 páginas está disponível no endereço <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/559604>.

A aplicação desse Guia foi realizada no primeiro semestre de 2019, em uma escola pública da rede estadual, com três turmas do terceiro ano do Ensino Médio, da cidade de Carazinho/RS, as quais contavam com 25, 34 e 35 alunos e suas idades variavam entre 16 e 18 anos.

Para que os educandos tivessem o conhecimento do conteúdo matemático para utilizarem, ou não, nas tomadas de decisões durante a realização das atividades propostas pelo Guia, optou-se por trabalhar a Educação Financeira após as aulas de Matemática Financeira.

Ressalta-se que a pesquisadora que aplicou a proposta era também professora titular das turmas, e é um dos autores desse relato de experiência, acompanhada de seu orientador. A pesquisa se caracteriza como de investigação-ação, qualitativa e descritiva, aplicada por meio da Engenharia Didática⁴. Os instrumentos utilizados para coleta de dados e posteriores análises foram os diários de aula, tanto do professor pesquisador, quanto dos alunos.

- Primeiro encontro: Sonhar para realizar.

Com o objetivo de fazer os educandos pensarem sobre seus sonhos e objetivos de vida, foi passado a eles o vídeo intitulado: “O poder de um guardanapo”, do canal do *youtube* “JoutJout Prazer”. Tal vídeo foi visto pela professora no curso de educação à distância promovida pela ENEF (Estratégia Nacional de Educação Financeira), e foi incorporado à sequência didática nessa fase de introdução dos diários com o intuito de abordar a importância de anotar os objetivos de vida, sendo essa a primeira aula do Guia.

Após, inspirados pelo vídeo, foi solicitado que os alunos anotassem em seus cadernos, os sonhos/objetivos de vida pessoal a curto, médio e longo prazo. Em seguida, explicou-se sobre o uso e a importância do diário, que passou a ser utilizado em todas as aulas sobre o assunto, bem como sobre os procedimentos de avaliação desse tópico em estudo. Segue alguns exemplos desta atividade e as manifestações do vivenciado:

Nas três turmas fiquei feliz porque alguns alunos anotaram seus sonhos em uma folha avulsa para guardá-los, assim como a *youtuber* do vídeo. Muitos alunos já conheciam o canal da “JoutJout” e a seguiam nas redes sociais.

- Segundo encontro: Conceituando Educação Financeira.

Com o objetivo de diferenciar Matemática Financeira de Educação Financeira, os alunos assistiram a dois vídeos retirados do *youtube*: “Educação Financeira X Matemática Financeira” e “Educação Financeira não é o mesmo que ser sovina”, ambos do canal Dinheirama.

Na sequência, os alunos foram provocados a um debate no grande grupo, levantando a seguinte indagação: É importante ter uma vida saudável financeiramente? Por quê? Pedi para conversarem

⁴ A noção de Engenharia Didática surgiu na década de 1980, com o objetivo de etiquetar uma forma de trabalho comparável ao trabalho do engenheiro, a mesma se apoia nos conhecimentos científicos, mas, ao mesmo tempo, se depara com aspectos mais complexos para a realização de algum projeto. A mesma é composta por quatro fases: análises preliminares; concepção e análise a priori; experimentação; e análise a posteriori e validação.

primeiramente com sua dupla (a disposição das cadeiras na escola é de duas em duas), que anotassem o conversado e que depois faríamos uma exposição das ideias com os demais colegas.

A partir dessas discussões ocorridas nas três turmas, foi encerrado o encontro com um vídeo do Youtube, intitulado: “Educação Financeira nas escolas - Pra quê? Por quê?”, com a prerrogativa de que este seria o assunto para a próxima aula.

- Terceiro e quarto encontros: Definindo temas e grupos para o trabalho I.

Foi solicitado que os alunos formassem grupos, sem limitação de quantidade de integrantes, para os quais foram distribuídos alguns tópicos que deveriam ser lidos, assimilados e apresentados aos colegas. Os tópicos eram sobre os seguintes temas: Vida familiar cotidiana; Vida social; Bens pessoais; Trabalho; Empreendedorismo; Bens públicos; Economia do país.

Tais temas fazem parte dos três Livros de Educação Financeira nas Escolas, para o Ensino Médio, produzidos pela Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). Os assuntos abordam, de maneira divertida e simples, o planejamento, consumo consciente e o processo de refletir sobre as tomadas de decisões financeiras.

Conforme visto no tópico sobre Paulo Freire, a escolha por trabalhos nessa modalidade foi proposital para estimular a autonomia e a liberdade na organização das temáticas, as quais deveriam ser elaboradas e apresentadas por eles mesmos, uns aos outros, o que teria resultados bem diferentes se eles ficassem apenas sentados ouvindo a professora ou um palestrante, por exemplo.

- Quinto ao nono encontros: Apresentações do trabalho I

As apresentações dos grupos, nas três turmas, seguiram por duas ou três semanas e os estudantes fizeram uso do *datashow* para suas apresentações e a grande maioria trouxe também vídeos do *youtube* para reforçar as suas falas. Além disso, ficou evidente o quanto os estudantes se sentiram à vontade para contar sobre seus conhecimentos prévios para os colegas.

Dois grupos, de turmas distintas, se destacaram nas apresentações, por aplicarem atividades diferenciadas, tais como uma gincana e a brincadeira de torta na cara, que tiveram, inclusive, premiações para as equipes que participaram das atividades.

Em cada uma das três turmas foi feito um fechamento das apresentações dos trabalhos, momento em que foram abordados aspectos anotados no decorrer das apresentações, como por exemplo, sobre a diferença de dívida e inadimplência, juros de poupança versus juros de inflação, falamos também da pegada ecológica, que é uma simulação feita num site da internet, acessível a qualquer pessoa, para saber quantos planetas Terras seriam necessários se todas as pessoas do mundo tivessem o mesmo

estilo de vida que aquela pessoa que fez a simulação. Alguns alunos fizeram essa simulação e se apavoraram com o resultado, pois precisaria de dois planetas e meio ou três.

E assim, em todas as turmas a maioria dos alunos interagiu nesse momento, contando histórias sobre familiares ou amigos que remetiam a essa temática.

- Oitavo ao décimo terceiro encontro: Tomada de decisão através da aplicação de simulações-familiares e situações-surpresa.

Foi elaborado um material no power-point para retomar os aspectos mais rotineiros da educação financeira, em que os alunos se dividiriam em no máximo oito grupos e escolheriam uma simulação de família, ao acaso. Nesse material havia oito famílias fictícias em situações financeiras diversas.

Depois, cada grupo escolheu um número e nesse número constava uma situação surpresa para ocorrer naquela família fictícia em que se encontravam. Chamava-se situação surpresa pois existiam quatro situações consideradas boas e quatro delas consideradas ruins. A ideia dessa atividade era de que eles sentissem a necessidade de fazer um planejamento financeiro para solucionar a situação ocorrida. Caso isso não ocorresse, a professora, na função de mediadora, deveria induzir a essa necessidade.

Com o intuito de elevar o nível de complexidade em relação à tarefa anterior, essa atividade foi preparada com situações que são bem possíveis de ocorrer com famílias de alunos de escola pública, pela realidade em que estas vivem, já que muitas são de classe baixa/média. E por tratarem de situações que precisavam de tomada de decisão, onde os educandos poderiam usar os princípios estudados nas etapas anteriores.

Nas três turmas a escolha das simulações das famílias e das situações surpresa causaram ansiedade entre os estudantes, em função do desejo de escolher uma situação boa e uma família com melhores condições de vida que os outros grupos. Surgiram também algumas dúvidas, como por exemplo, o que significava pró-labore, que constava numa das simulações familiares de um determinado grupo.

Resumidamente, os planejamentos financeiros feitos pelos grupos para solucionar as situações surpresa ocorridas, em quase todas as famílias fictícias, foram mirabolantes, pois as famílias tiveram muita facilidade em se privar de confortos, bem como a se adaptar com mudanças de hábitos e comportamentos repentinos, garantindo, assim, muitos finais felizes.

Após as apresentações dos orçamentos das simulações familiares e das soluções das situações surpresas foi feito um fechamento com algumas perguntas reflexivas, para que os estudantes pensassem e comentassem sobre cada uma delas. Frisando que as decisões tomadas foram da

família/grupo, portanto, não estavam erradas, mas apenas para que pensassem se na realidade as famílias resolveriam as situações da forma como aconteceram na atividade, com famílias fictícias.

Após a aplicação do Produto Educacional foram feitas as análises conforme as fases da Engenharia Didática, utilizando as anotações dos diários de aula da professora e dos alunos, áudios dos fechamentos e questionários respondidos pelos estudantes. Algumas dessas análises constam no próximo tópico.

Considerações finais

Ao trabalhar a Matemática Financeira e em seguida a Educação Financeira, durante as aulas, acreditamos que o aprendizado tenha sido significativo pelo fato de os alunos vivenciarem a aplicação da teoria durante as atividades práticas, ou seja, que eles tenham conseguido perceber a necessidade de fazer cálculos (incluindo o planejamento) para melhor fundamentar seus pensamentos e atitudes, frente às tomadas de decisão financeiras que exigem essa ferramenta.

Ressaltamos também os vários momentos de conversas que tivemos, durante a aplicação desse produto educacional, principalmente nos fechamentos de cada etapa, em que sempre surgiam histórias e experiências vividas tanto pela professora como pelos pesquisados ou conhecidos nossos, as quais geraram reflexões e aprendizagens.

Outra análise possível com a aplicação da atividade foi a de que no trabalho sobre as simulações familiares e as situações surpresas, a maioria dos grupos percebeu que é viável diminuir as despesas variáveis, pois foi uma das soluções mais apresentadas aos demais colegas da turma; nos diários de aula dos alunos, constam escritas como “Esse trabalho foi um ótimo método de ver como cada um lidaria com imprevistos financeiros”; “... aprendemos que economia e planejamento são essenciais”; “cortar gastos foi essencial para resolver as situações impostas” e “Precisamos do planejamento e entender que não dá pra dar o passo maior que a perna”.

Salientamos, desde já, a escolha do referencial teórico baseado na obra do educador Paulo Freire, para evidenciar o que foi abordado no tópico sobre o mesmo, a defesa do afeto na relação professor/aluno para facilitar o aprendizado, bem como oportunizar atividades que propiciem autonomia e criticidade aos educandos, respeitando seus saberes, disponibilizando abertura para o diálogo e não apenas transferindo conhecimento.

É difícil precisar se o aproveitamento almejado com essas aulas na geração de autonomia e criticidade dos alunos virá de imediato ou com o tempo. Não se sabe até que ponto o educador

conseguiu despertar a curiosidade sobre a temática em seus educandos, no entanto fica a certeza de se ter trabalhados vários fatos ocorridos que colocaram o aluno como construtor de seu aprendizado.

Ao final da sequência didática aplicada nessas três turmas do Ensino Médio é perceptível que os alunos adquiriram conhecimentos sobre Educação Financeira relacionando com a Matemática Financeira vista no cotidiano, bem como, perceberam a necessidade da Matemática Financeira para tomada de decisões financeiras e a importância do planejamento para a realização dos sonhos.

Referências

BRASIL. Decreto-lei nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7397.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.397%2C%20DE%2022%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202010.&text=Institui%20a%20Estrat%C3%A9gia%20Nacional%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2JhZt8j>. Acesso em: 29 jun. 2018.

CHRISTOVAM, Lidiane Rodrigues. **O discurso pedagógico no ensino superior: um relato de experiência sob a ótica dialógica de Freire**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

FORNER, Regis; OECHSLER, Vanessa; HONORATO, Alex Henrique Alves. Educação Matemática e Paulo Freire: entre vestígios e imbricações. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 744-763, set./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2R2xykq>. Acesso em: 02 jan. 2019.

FRANKENSTEIN, Marilyn. **Educação matemática crítica: uma aplicação da epistemologia de Paulo Freire**. 1983. Disponível em: <https://bit.ly/2QoZidL>. Acesso em: 06 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PINTO, Maria Verônica Roldán. **Docência autônoma: desafios para o exercício da autonomia docente em uma perspectiva freiriana no estado capitalista – estudo de caso em uma escola da rede municipal de Pelotas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

RASCHEN, Samuel Ricardo. **Investigação sobre as contribuições da matemática para o desenvolvimento da Educação Financeira na escola**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Amarildo Melchides da; POWELL, Arthur Belford. Um programa de Educação Financeira para a Matemática escolar da Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBEM, 2013. p. 1-17.



Ciência Forense no ensino de Biologia: um projeto da Residência Pedagógica com estudantes do ensino médio

Forensic Science in Biology teaching: a Pedagogical Residency's project with high school students

Ciencia Forense en la enseñanza de Biología: un proyecto de la Residencia Pedagógica con estudiantes de la escuela secundaria

André Felipe Moreira Reis¹

Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática (UFMA)/Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia - GPECBio (UFMA)

Alexsandra Câmara Paz Lindoso²

Mestre em Ciência Animal (UFPA)/ Professora de Biologia no Centro de Ensino Benedito Leite (SEDUC-MA)

Érica Brito Oliveira³

Graduada em Direito (UFMA)/ Perita Criminal no Instituto de Criminalística do Maranhão - ICRIM (SSP-MA)

Mariana Guelero do Valle⁴

Doutora em Educação (USP)/ Professora do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Maranhão/ Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia - GPECBio (UFMA)

Recebido em: 24/07/2021

Aceito em: 09/12/2022

Resumo

A popularização da ciência forense através da literatura e de seriados televisivos tem motivado as pessoas a seguirem carreiras dentro da área criminalística. Entretanto, muitas vezes as mídias não representam a realidade. A ciência que lida com a área criminalística pode ser definida como aplicação de métodos e princípios científicos na investigação de crimes. Sabendo disso, construímos um projeto para abordar os conhecimentos e práticas das ciências forenses dentro do ensino de biologia com estudantes de ensino médio de uma escola pública no contexto do programa de residência pedagógica. O projeto foi realizado através de uma aula teórica em conjunto com um material didático de apoio produzido pelos residentes e de uma aula prática em conjunto com uma perita criminal do Estado do Maranhão, que manipulou materiais de revelação de impressões papiloscópicas junto dos residentes e dos estudantes. Como resultado das atividades, o problema do feminicídio foi abordado pelos estudantes através da hipotetização científica, sendo este um tema importante e urgente.

¹ andre_felipe64@hotmail.com

² alexsandrapaz@yahoo.com.br

³ ericabritoliveira@gmail.com

⁴ mariana.valle@ufma.br

Palavras-chave: Ciência Forense. Ensino de Biologia. Residência Pedagógica.

Abstract

The popularization of forensic science through the literature and television shows has motivated people to seek for a profession inside of the criminalistic area. However, the media does not usually represent real life. The science that deals with the criminalistic area can be defined as the application of scientific methods and principles for the investigation of crimes. Because of that, we elaborated a project to talk about the forensic science knowledge and practices through biology teaching with high school students of a public school within the context of the pedagogical residency program. The project was accomplished through a theoretical class with a didactic material made by the residents and a practical class together with a criminal expert of the State of Maranhão, who manipulated papilloscopy tools for revelation of fingerprints with residents and students. As a result of the activities, the problem of femicide was discussed by the students through scientific hypotheses.

Keywords: Forensic Science. Biology Teaching. Pedagogical Residency.

Resumen

La popularización de la ciencia forense a través de la literatura y las series de televisión ha motivado a las personas a seguir una carrera en el área criminal. Sin embargo, a menudo los medios de comunicación no representan la realidad. La ciencia que se ocupa del campo penal se puede definir como la aplicación de métodos y principios científicos en la investigación de delito. Sabiendo esto, construimos un proyecto para abordar los conocimientos y prácticas de las ciencias forenses dentro de la enseñanza de la biología con estudiantes de una escuela pública en el contexto del programa de residencia pedagógica. El proyecto se llevó a cabo a través de una clase teórica junto con material didáctico elaborado por los residentes y una clase práctica en conjunto con una experta criminal del estado del Maranhão, quien manejó materiales de desarrollo de impresión papiloscópica con los residentes y estudiantes. Como resultado de las actividades, el problema del feminicidio fue abordado por los estudiantes a través de hipótesis científicas.

Palabras clave: Ciencia Forense. Enseñanza de Biología. Residencia Pedagógica.

Introdução

A Ciência Forense e a profissão de Perícia Criminal foram popularizadas através da mídia desde a publicação dos livros do autor britânico Arthur Conan Doyle e seu personagem, Sherlock Holmes. Por exemplo, no livro "Um Estudo em Vermelho", lançado originalmente em 1887, um dos diálogos mais icônicos de Sherlock Holmes encontra-se nesta obra: "Encontrei! Encontrei! Gritou meu companheiro, correndo em nossa direção com um tubo de ensaio na mão. Encontrei um reagente que é precipitado por hemoglobina e por nada mais." (DOYLE, 2019, p. 15). A popularidade do mundo do detetive fictício mantém-se popular em outros formatos de mídia, como os seriados televisivos de temática investigativa, a exemplo da série britânica *Sherlock*, de 2010, e do filme estadunidense *Enola Holmes*, de 2020, além dos personagens e narrativas de outros autores, como a série policial de nome *Crime Scene Investigation* - CSI.

Para Santos (2018), a popularização do tema através das mídias tem influenciado diversas pessoas a querer seguir carreiras dentro do ramo da criminalística. Apesar desse aspecto positivo, é importante destacar que muitas vezes a mídia não reflete a realidade. De acordo com Spencer (2012), a área da Ciência Forense pode ser definida como uma aplicação dos métodos e princípios científicos na investigação de crimes e de criminosos, ou seja, é um ponto de convergência entre os sistemas jurídico e científico dentro do contexto da segurança pública. A Ciência Forense moderna utiliza os conhecimentos da Biologia, Química, Física, Matemática e da Antropologia para responder a seis questões básicas de um crime: Quem? O quê? Quando? Onde? Por quê? Como?

A partir desse entendimento, foi realizado um trabalho envolvendo a temática do feminicídio nas investigações criminais com estudantes do ensino médio na disciplina de Biologia, o qual deu origem a este relato de experiência, que tem como objetivo compartilhar as experiências da elaboração e aplicação do projeto de Ciência Forense, do programa de Residência Pedagógica¹, com estudantes de uma escola da rede pública estadual de São Luís do Maranhão, o Centro de Ensino Benedito Leite.

Desenvolvimento do projeto

O projeto foi realizado com estudantes da rede pública estadual do Maranhão, no Centro de Ensino Benedito Leite, localizado no bairro do Centro Histórico, com quatro turmas do 2º ano do ensino médio, A, B, C e D, em uma média de 35 estudantes por sala. Um dia foi destinado para uma aula teórica em um dia e em um segundo dia para uma aula prática, em abril de 2019. A proposta das aulas foram de: introduzir os conhecimentos científicos da área forense, com enfoque na Biologia Forense; e sensibilizar os estudantes para temas sociais, como a importância da preservação do local do delito, devido ao risco de contaminação da cena do crime com os vestígios biológicos de pessoas sem envolvimento com a situação e também para o problema do feminicídio. A partir disso, pensamos na realização de um projeto com temática voltada para a perícia criminal e suas interfaces com as Ciências Biológicas, a fim de proporcionar o engajamento de estudantes do ensino médio com a disciplina de Biologia.

¹ Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

A ideia para criação do projeto de Ciência Forense partiu do residente responsável pelas turmas do 2º ano do turno matutino, com a supervisão da preceptora da escola-campo e professora da disciplina de Biologia, além das orientações da docente coordenadora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. O projeto foi um dentre os diversos projetos elaborados para serem executados durante a fase de imersão do programa de Residência Pedagógica, que consistiu na elaboração de um planejamento escolar durante as reuniões previamente combinadas e que envolvessem projetos temáticos gerais e específicos a serem aplicados pelos residentes, a partir dos dados levantados sobre a escola-campo, como os desafios e potenciais, durante as observações e entrevistas realizadas na fase anterior.

Assim, através do material "*Introduction to Forensic Science: the science of criminalistics*" (SPENCER, 2012), foram selecionados conteúdos para elaboração de uma aula presencial, com conteúdo não previsto na grade curricular regular para o 2º ano do ensino médio da escola em questão, mas dentro do cronograma de aulas da disciplina previsto pela escola, sendo ministrada de forma expositivo-dialogada. Foram utilizados slides com suporte dos recursos audiovisuais disponíveis na escola, como um *datashow*, para exibição dos slides elaborados para apresentação dos conteúdos teóricos, como por exemplo: O que é ciência? O que é ciência forense? Um vídeo que aborda a genética forense e a identificação de suspeitos através do DNA; Métodos e técnicas de análise utilizados na investigação de cenas de crime; Um vídeo que aborda o efeito da substância química *luminol* dentro da série CSI; Investigação criminal na literatura; Por que os crimes acontecem? E a importância da preservação das cenas de crime por parte da comunidade civil.

Houve também a distribuição de um material didático de apoio contendo duas páginas com informações teóricas (Figura 1 e 2) mais uma página com atividades para fixação dos conhecimentos abordados (Figura 3). As páginas 1 e 2 do material foram discutidas em sala durante a aula teórica como uma introdução aos conceitos básicos da área forense, com informações adicionais nos slides. Este material foi elaborado por meio da plataforma *Canva* e distribuídos na forma impressa para os estudantes que compareceram em um dos dois dias de realização do projeto:

Dia 1 - Aula Teórica: introdução aos conhecimentos da Ciência Forense e suas relações com os fenômenos sociais

Figura 1 - Primeira página teórica

Clube de Leitura Científica e Debate

CIÊNCIA FORENSE

A CIÊNCIA DA CRIMINALÍSTICA


Preceptora 1 ALEXSANDRA CÂMARA PAZ LINDOSO
Residentes 1 ANDRÉ FELIPE MOREIRA REIS
2 RAYNARA CARVALHO SILVA

Por que ficamos tão fascinados pelos peritos criminais que usam a ciência para desvendar segredos que desafiam nossa percepção de mundo? O que é isso que nos assusta e nos fascina sobre as investigações de criminosos e seus crimes? O que a ciência forense pode nos dizer sobre a forma e o porquê de um crime ter acontecido?

O QUE É?

A ciência forense moderna usa vários aspectos das ciências naturais e aplicadas para responder seis questões básicas sobre um crime: *quem? o quê? quando? onde? por quê? como?* Ela pode ser definida como aplicação de métodos e princípios científicos na solução de crimes.

Fotografia 1: Perita criminal trabalhando.



Ela tem seus fundamentos na química, biologia, física, antropologia e matemática.

BASEADO NO LIVRO:
SPENCER, James T. *An introduction to Forensic Science: the science of criminalistic*. Syracuse, NY, USA. Syracuse University, 2007-2012.

BREVE HISTÓRICO DA CIÊNCIA FORENSE:

44 A.C.: Antístius realiza uma autópsia detalhada em Júlio César para ajudar a desvendar sua morte.

1248 D.C.: Sung T se publicou o primeiro manual de investigações criminais.

1835: Henry Goddard usou informações de balística para solucionar um crime.

1896: Edward Henry desenvolveu o primeiro sistema de classificação de digitais adotado em grande parte do mundo.

1900: Karl Landsteiner descobriu os grupos sanguíneos humanos e o método para os identificar.

1910: Edmond Locard fundou o primeiro laboratório de criminalística.

1987: Primeiro uso de amostra de DNA em um julgamento.

Fonte dos ícones: <https://www.flaticon.com>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 2 - Segunda página teórica

PRINCÍPIO DE LOCARD:

Edmond Locard teve grande interesse no uso da ciência em investigações criminais. Ele disse que *quando dois objetos entram em contato, a matéria ou informação é trocada entre eles*, ou seja, o investigador precisa localizar e identificar onde foi o ponto de troca para provar que dois objetos entraram em contato.

Alguns exemplos de evidências seriam: fragmentos de vidro, pó-

len ou DNA na roupa de um suspeito podem ligar ele diretamente com a cena de um crime. Em contrapartida, fluidos corporais, cabelo e as digitais de um suspeito na cena de um crime também pode conectá-los.

Durante a Primeira Guerra Mundial, Locard analisou uniformes de soldados para ajudar o Serviço Secreto Francês a determinar como e onde seus soldados morreram.

Fotografia2: Edmond Locard



Fonte: E. J. Wagner e EJDIssectingRoom (2012)

PRINCÍPIO DA INDIVIDUALIDADE:

Essa ideia veio da filosofia que nos diz que cada pessoa é diferente uma da outra, não importa o quão parecidas sejam. Na ciência forense, no entanto, o princípio da individualidade diz que *mesmo que dois objetos sejam indistinguíveis, eles nunca serão totalmente idênticos*.



Mesmo irmãos gêmeos, idênticos, apresentam diferenças nas digitais e também podem ter alguma cicatriz que pode diferenciar os dois.

As munições podem ser manufaturadas ao mesmo tempo e embaladas juntas, mas quando atiradas através de uma arma elas serão marcadas de formas diferentes pelo disparo.

VESTÍGIOS DA CENA DO CRIME:

O vestígio pode ser qualquer coisa introduzida durante uma investigação. Um vestígio físico é, normalmente, reconhecida como objeto material, como uma arma, digitais ou pedaços de roupa. Existem outros tipos de vestígios, como por exemplo, químico, biológico, cibernético, linguístico e comportamental.

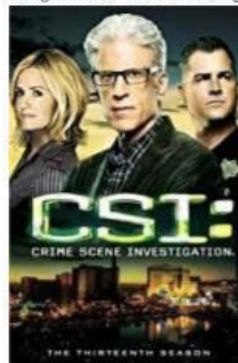
Os vestígios, geralmente, providenciam dois tipos de informação. Uma delas sendo a *análise de identificação* que descreve, em riqueza de detalhes, os componentes e a composição da amostra. E a *análise de comparação* que tem como objetivo comparar o material identificado com outros materiais, para saber se eles têm a mesma origem. Caso seja comprovado cientificamente que há uma relação entre o vestígio e a cena do crime, então isso se torna uma *evidência*. As grandes áreas de investigação e análise para biólogos são: a *genética, bioquímica, entomologia e ecologia*.

Fonte: Elaborado pelos autores.

"EFEITO CSI"

Filmes e seriados, como CSI e House, tiveram um grande impacto sobre a justiça criminal e na ciência ao redor do mundo. Eles criaram grandes expectativas e demandas, nas pessoas, pelo uso exagerado de técnicas forense que muitas vezes não são necessárias durante uma investigação. Esse impacto causado pelas mídias na vida real ganhou o nome de "Efeito CSI".

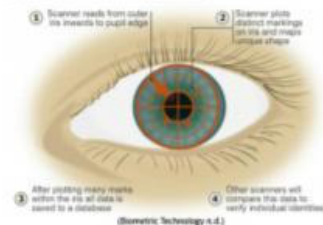
Fotografia 4: Seriado CSI: Investigação Criminal



Fonte: IMDB (2000-2015)

Fotografia 3: Identificação e processamento do padrão da íris para verificar a identidade de uma pessoa. O olho da pessoa é escaneado para comparar com um banco de dados disponível.

HOW IRIS SCANNERS RECORD IDENTITIES



Fonte: James T. Spencer (2007-2012)

Figura 3 - Atividades para fixação do conhecimento

Centro de Ensino Benedito Leite
Programa Residência Pedagógica: Biologia
Clube de Leitura Científica e Debate
Preceptora: Alessandra Câmara Paz Lindoso
Residente(s): André Felipe Moreira Reis e Raynara Carvalho Silva



Nome: _____

Turma: _____

Responda às seguintes questões sobre o assunto abordado pelo texto: *Ciência Forense: A ciência da criminalística.*

1) O que é a ciência forense? Qual a influência de Edmond Locard e sua teoria nesta área? Existe algum outro fator importante que contribui para ciência forense moderna? Qual?

2) O “Efeito CSI” é um fenômeno causado pelo seriado de TV de mesmo nome, além de outros seriados e filmes, que causa uma imagem estereotipada da ciência forense, mostrando uso exagerado de procedimentos científicos e até mesmo técnicas e tecnologias irreais. Como esse fenômeno poderia afetar uma sessão de julgamento sobre um crime cometido?

3) Durante uma busca por vestígios, vários profissionais trabalham em conjunto para solucionar os mistérios da cena de um crime, como por exemplo, fotógrafos, mapeadores de campo e os responsáveis por coletar amostras.



Fale sobre um tipo de cientista perito e diga se você gostaria ou não de ser um cientista investigador. Explique sua resposta.

→ Deixe uma sugestão de tema para um próximo encontro:

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dia 2 - Aula Prática: a investigação de uma cena de crime

A ideia para a aula prática foi elaborar uma cena para que os estudantes pudessem investigar o local em grupos e depois utilizar os materiais para coleta de impressões digitais posicionadas em objetos específicos na cena de um crime hipotético:

A técnica de pó é a mais utilizada entre os peritos criminais e nasceu juntamente com a observação das impressões e sua utilização remota no século XIX, dando continuidade até hoje. É usada quando as Impressões Papilares Latentes (IPL) localizam-se em superfícies que possibilitam o decalque da impressão, ou seja, superfícies lisas, não rugosas e não adsorventes (LINO; SÁ; SILVA, 2020, p. 36).

A cena fictícia do crime (Figura 4) foi criada a fim de questionarmos um tema social que tem ganhado destaque nos últimos anos devido ao aumento de mortes de mulheres pela violência doméstica e outras questões. O feminicídio é definido como crime de homicídio contra mulheres por razões da condição de seu

gênero. Esse termo abrange tanto mulheres cisgênero quanto as mulheres transgênero, como as travestis e as mulheres transsexuais por conta da transfobia sofrida por essas pessoas.

Figura 4 - Apresentação da cena do crime aos estudantes



Fonte: Fotografado pelos autores.

Para isso, utilizamos o teatro da escola por conta de seu tamanho amplo para criação da cena fictícia, um manequim utilizado como modelo anatômico do sistema esquelético do laboratório de ciências e que foi devidamente caracterizado com um vestido e uma peruca de cabelos longos emprestados pelas alunas responsáveis pelo grêmio estudantil.

Na cena do crime poderiam ser encontrados além da vítima, um preservativo aberto escondido debaixo de um tapete, levando os grupos a dialogarem sobre várias hipóteses de cunho científico, ou seja, baseado nos vestígios encontrados na cena do crime hipotético, como o material genético encontrado na camisinha usada, resquícios de pele de baixo das unhas devido a lutas corporais, e possíveis digitais espalhadas propositalmente pela cena, aliados ao processo de dedução dos fatos.

O projeto também contou com o apoio de uma perita criminal, através de uma colaboração entre instituições estaduais do Maranhão, a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Segurança Pública:

A superintendência de Polícia Técnico-Científica, SPTC, é um dos órgãos vinculados à Polícia Civil do Estado do Maranhão, o qual tem como atribuição corroborar com a atividade de Polícia Judiciária, além de dar suporte ao Ministério Público e ao Judiciário, na investigação de delitos buscando a comprovação da materialidade das infrações penais e de sua autoria, por meio de levantamento e análise científica de vestígios relacionados a um delito com fins probatórios, ou seja, pela realização de perícias nos diversos ramos da Criminalística, Medicina Legal, Laboratório de Análises Forense, Genética Forense, Identificação Papiloscópica e Perícia Psicológica e Social em Crianças e Adolescentes vítimas de violência, sendo que todos os vestígios relacionados a crimes são coordenados pela Central de Custódia de Vestígios Criminais (MARANHÃO, 2016, p. 2).

A colaboração resultou no empréstimo de materiais de revelação de impressões papiloscópicas (figuras 5, 6, 7 e 8) pela Perícia Oficial do Maranhão, que cedeu tais materiais para a aula prática do projeto de Ciência Forense realizada no dia 12 de abril de 2019. Os materiais apresentados nas figuras abaixo foram manipulados pela perita criminal junto dos residentes e dos estudantes envolvidos no projeto:

Figura 5 - Pó magnético, pó comum, e tinta de revelação



Fonte: Fotografado pelos autores.

Figura 6 - Pincel comum e pincel magnético



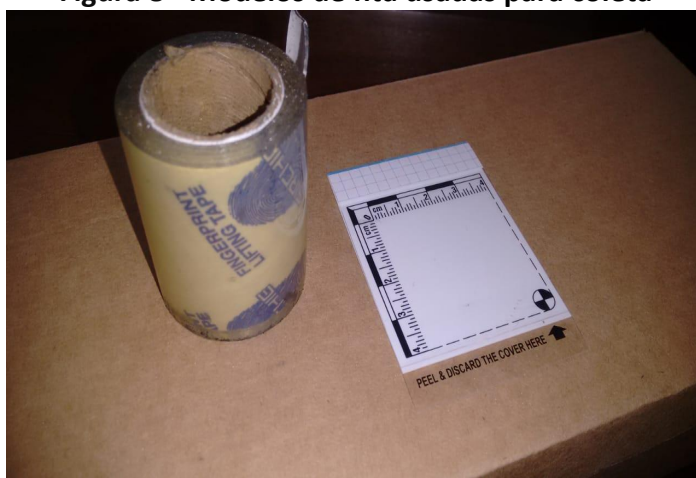
Fonte: Fotografado pelos autores.

Figura 7 - Efeito gerado pelo contato entre pincel e pó magnéticos



Fonte: Fotografado pelos autores.

Figura 8 - Modelos de fita usadas para coleta



Fonte: Fotografado pelos autores.

Na imagem a seguir (figura 9), observa-se a utilização do material da perícia criminal com os estudantes:

Figura 9 - Utilização do pó de revelação para coleta de digitais



Fonte: Fotografado pelos autores.

Semelhantemente aos resultados apresentados na pesquisa de Filho et al. (2022), os estudantes se mostraram empolgados e engajados com as atividades das aulas teóricas a partir de suas curiosidades, e especialmente durante a prática, pois devido ao seu caráter lúdico proporcionou o protagonismo dos estudantes e a colaboração em grupos. Tal disposição mostrou-se também durante o diálogo com os grupos para ouvirmos suas hipóteses, a partir do uso dos vestígios e da dedução lógica, e da comunicação de suas conclusões sobre o caso. Uma das hipóteses mais recorrentes relatada pelos grupos de estudantes após a investigação da cena, é de que a mulher teria sido vítima de um estupro seguido de morte.

Segundo o relatório realizado para o ano de 2020 sobre a situação do Brasil feito pela Comissão Interamericana dos Direitos Humanos (CIDRH, 2021), existem diversos fatores que perpetuam a discriminação contra as mulheres e incitam o aumento de riscos aos quais elas podem ser expostas, como a violência física, psicológica, sexual e econômica. Para o combate ao feminicídio, o Brasil conta com a Lei nº 11.340/2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, assim como a criação de locais de acolhimento, como a Casa da Mulher Brasileira, além da Lei nº 13.871/2019, que obriga os agressores a reembolsarem os gastos do Sistema Único de Saúde - SUS, com a vítima de violência doméstica e familiar.

Considerações finais

O uso da ciência forense como um tema transversal dentro do ensino de Biologia promoveu o diálogo sobre temas que são com pouca frequência conversados de forma satisfatória com os estudantes em sala de aula, como é o caso do feminicídio. Notamos também que os conteúdos trabalhados dentro da Ciência Forense podem ser incluídos dentro da grade curricular em conteúdos como, por exemplo, na Citologia e na Genética, de forma a contextualizar tais conteúdos com questões sociocientíficas, despertando maior interesse dos estudantes para o aprendizado.

Destacamos também a importância da cooperação entre as diversas instituições federais, estaduais e municipais, como foi o caso da colaboração da Secretaria de Estado da Educação e da Secretaria de Segurança Pública do Maranhão, articulando de forma mais eficiente o cotidiano profissional de cientistas com os processos educativos realizados dentro do ambiente escolar. O conhecimento do cotidiano dos cientistas enquanto profissionais, além dos materiais e métodos usados durante uma investigação proporcionam maior familiarização com o conhecimento científico.

Referências

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS - CIDH. **Situação dos direitos humanos no Brasil**. Organization of American States - OAS. 2021.

DOYLE, Arthur Conan. **Um estudo em vermelho**. São Paulo: Principis, 2019.

FILHO, Antônio de Pádua Arruda dos Santos, et al. Ciência Forense como ferramenta de ensino através da aprendizagem significativa: intervenções nas escolas de ensino médio no município de Maracanaú. **Revista Binacional Brasil e Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 11, n. 1, p. 111-124, 2022.

LINO, Marcos Felipe Silva; SÁ, Marcos Vinícios Ferreira de; SILVA, Cleomacio Miguel da. Ciência forense: uma abordagem da identificação humana no ensino de ciências. **International Journal Education and Teaching**, v.3, n.2 p. 1-15, 2020.

MARANHÃO. **Expansão da polícia técnico-científica do Estado do Maranhão**. Secretaria de Estado da Segurança Pública. Superintendência da Polícia Técnico-Científica. 2016.

SANTOS, Anderson Eduardo dos. As principais linhas da biologia forense e como auxiliam na resolução de crimes. **Revista Brasileira de Criminalística**, v. 7, n. 3, p. 12-20, 2018.

SPENCER, James. **Introduction to Forensic Science: the science of criminalistics**. New York: Syracuse University, 2012.



A monitoria como ferramenta para a aproximação dos discentes à docência: um relato de experiência

Monitoring as a tool to bring students closer to teaching: an experience report

*El seguimiento como herramienta para acercar a los alumnos a la docencia: un
relato de experiencia*

Kananda Pimenta¹

Graduada em Psicologia pela Faculdade Irecê – FAI, Irecê/BA, Brasil

Labelle Dourado²

Graduada em Psicologia pela Faculdade Irecê – FAI, Irecê/BA, Brasil

Claudilson Souza dos Santos³

Professor da Faculdade Irecê – FAI, Irecê/BA, Brasil

Recebido em: 03/08/2021

Aceito em: 26/10/2022

Resumo

A monitoria de ensino é um programa que possibilita o desenvolvimento de habilidades profissionais e acadêmicas ao passo que também estimula o aluno-monitor a se aproximar da atuação docente. Desse modo, este trabalho tem o intuito de expor a vivência de duas alunas a partir do processo de monitoria durante o primeiro semestre de 2020. Para isso, foi desenvolvido o relato de experiência no qual a coleta de dados foi realizada através da observação participante e revisão de literatura para embasamento teórico. A partir dos dados obtidos foram elaborados três tópicos, os quais discutem desde o processo de seleção e formação das alunas/monitoras até os aspectos positivos e negativos desta experiência em um momento pandêmico. O desenvolvimento deste trabalho foi uma tentativa de difundir esta prática entre os estudantes universitários enquanto oportunidade de vivenciarem mais de perto a atuação docente e estimulá-los a buscarem experienciar o programa.

Palavras-chave: Monitoria. Docência. Ensino-aprendizagem.

Abstract

Teaching monitoring is a program that enables the development of professional and academic skills while also encouraging the student-monitor to get closer to teaching. Thus, this work aims to expose the experience of two students from the monitoring process during the first half of 2020. For this, an experience report was developed in which data collection was carried out through participant observation and literature review for theoretical basis. From the data obtained, three topics were elaborated, which discuss from the process of selection and training of students/monitors to the positive and negative aspects of this experience in a

¹ kananda.pimenta@gmail.com

² labele98@gmail.com

³ claudilsonsouza@hotmail.com

pandemic moment. The development of this work was an attempt to spread this practice among university students as an opportunity for them to experience the teaching performance more closely and encourage them to seek to experience the program.

Keywords: Monitoring. Teaching. Teaching-learning.

Resumen

El seguimiento docente es un programa que posibilita el desarrollo de competencias profesionales y académicas al mismo tiempo que incentiva al alumno-monitor a acercarse a la docencia. Así, este trabajo tiene como objetivo exponer la experiencia de dos estudiantes del proceso de seguimiento durante el primer semestre de 2020. Para ello, se desarrolló un informe de experiencia en el que se llevó a cabo la recolección de datos a través de la observación participante y la revisión de la literatura con base teórica. A partir de los datos obtenidos se elaboraron tres temas, que discuten desde el proceso de selección y formación de estudiantes / monitores hasta los aspectos positivos y negativos de esta experiencia en un momento pandémico. El desarrollo de este trabajo fue un intento de difundir esta práctica entre los estudiantes universitarios como una oportunidad para que vivan más de cerca el desempeño docente y los animen a buscar la vivencia del programa.

Palabras clave: Vigilancia. Enseñando. Enseñanza-aprendizaje.

Introdução

A graduação é marcada pela obtenção de conhecimentos não somente no que se refere à área específica do conhecimento em que está sendo realizada a graduação, mas também pela oportunidade de se ter contato com outras atuações referentes à academia. Este é o caso da docência acadêmica, que em alguns casos é marcada pelo pouco incentivo por parte da instituição e dos professores frente à aproximação dos alunos a esta prática, em virtude disso alguns alunos não têm informação sobre programas que despertem outras habilidades, como é o caso da monitoria.

De acordo com Silveira e Oliveira (2016), este programa é um modelo de ensino-aprendizagem que tem o intuito de estimular o interesse dos alunos pela atuação na docência através de ações voltadas ao ensino, possibilitando que estes desenvolvam experiências e habilidades no período acadêmico frente as atividades que são propostas pela disciplina na qual está atuando como monitor. Sendo assim, a monitoria é relevante para além de uma qualificação acadêmica, pois representa um ganho no aspecto intelectual e social do aluno monitor (MATOSO, 2014).

Consoante a isso, Alencar e Gomes Filho (2019), revelam que estudos procuram confirmar a relação entre a monitoria e a docência, uma vez que a formação de professores já pode ser iniciada durante as atuações nas monitorias acadêmicas e iniciação científica, projetos como estes tem como objetivo desenvolver interesses do aluno para com a docência.

Vale ainda ressaltar que durante a atuação o monitor faz parte de um processo de ensino-aprendizagem, agindo como uma espécie de ponte entre o professor e os alunos, auxiliando no modo de

assimilação dos assuntos que são expostos. Além do mais, por ser aluno também facilita a busca para a elucidação de questões que venham a surgir em outro momento, já que este é visto pelos alunos monitorados como um igual (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2016).

A construção deste relato adveio da constatação do pouco incentivo e/ou divulgação do programa de monitoria no espaço universitário, o que pode por consequência acarretar na privação de uma experiência capaz de permitir uma ampliação das possibilidades de atuação do futuro profissional tanto para aqueles que já têm interesse na área da docência quanto para os que não chegaram a identificar essa atuação como possibilidade profissional.

Portanto, o objetivo deste trabalho é ampliar as discussões sobre a importância da monitoria de ensino no período da graduação enquanto recurso de aproximação do acadêmico com a docência no ensino superior. Demais, busca-se através deste, relatar as experiências adquiridas no período de participação no programa, as quais tiveram impacto significativo no âmbito pessoal e acadêmico.

Metodologia

Este trabalho diz respeito a um relato de experiência construído a partir do que foi vivenciado por duas monitoras de ensino em uma turma do 5º semestre na disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa no curso de graduação em Psicologia, em uma faculdade do interior da Bahia, no decorrer do primeiro semestre de 2020 período no qual iniciou a pandemia da Covid-19.

A abordagem utilizada para a construção deste relato foi a qualitativa, que segundo Minayo (1994) trata-se de uma pesquisa que busca respostas para aspectos particulares que não podem ser quantificados, está relacionada aos significados frente às relações e ações humanas. No que tange a característica esta pesquisa se classifica como descritiva, tendo como objetivo detalhar particularidades de uma população ou fenômeno específico (GIL, 2008).

A coleta de dados foi feita através de observação participante que segundo Cozby (2003) está relacionado com a possibilidade de observar o fenômeno e ao mesmo tempo experienciá-lo assim como os participantes já inseridos nesta situação, além disso, foi utilizado ainda roteiros e fichas de registros. Ademais, foi realizada uma revisão de literatura na busca de embasar os aspectos relatados.

Sendo assim a busca pelo material foi feita através de livros, revistas online e pela plataforma Scielo, sendo que para a escolha dos artigos foram priorizados os mais recentes entre os anos de 2014 a 2020 e aqueles em que relatava sobre relato de experiência na monitoria e o processo de ensino-aprendizagem, bem como a monitoria enquanto aproximação a docência. A análise dos dados coletados

foi feita a partir do que é chamado por Minayo (1994) de categoria de análise, segundo ele este conceito é utilizado com o intuito de associar ideias ou expressões que possam se agrupar em uma definição que possibilita abarcar estas.

Processo da Seleção da Monitoria

De acordo com Simões Neto e Andrade (2017), a monitoria acadêmica é um serviço oferecido como suporte pedagógico tanto a estudantes que tenham vontade de aprimorar e adentrar mais aos conteúdos da disciplina em que pretende exercer a monitoria, quanto aos acadêmicos que serão monitorados. Partindo desta visão, essa atividade proporciona ao aluno-monitor uma aquisição de experiência, oferece subsídios também no processo de aprendizagem de novos conteúdos e aperfeiçoamento dos já adquiridos, bem como o desenvolvimento de habilidades e o interesse pela docência (SIMÕES NETO; ANDRADE, 2017)

De modo geral, a escolha do aluno para a participação nos programas de monitoria de ensino, parte de um processo seletivo organizado pelas instituições de ensino, as quais definem critérios específicos. Nesse caso em particular, o processo de seleção da monitoria de ensino do componente Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia, ocorrido no período 2020.1, contou com duas vagas, dividido em duas etapas: elaboração de texto (carta de intenção); e entrevista.

Em ambas as etapas o sentimento quanto a falta de confiança, nervosismo e ansiedade se afloraram, pois o misto de desejo em participar do programa e as incertezas do desempenho competiam-se entre si. Todavia, com o desenrolar da entrevista, ambas as sensações foram diminuindo porquanto o professor foi conduzindo o processo a partir de questões que emergiram e levavam ao pensamento de contextos pessoais, tornando o momento oportuno para as reflexões e posicionamentos, contribuindo para um desenrolamento tranquilo da entrevista.

Superado o momento da seleção, a inquietação surgia agora, sobre as atribuições do monitor de ensino, principalmente em um componente complexo como é o de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia, carregado tanto de conteúdos teóricos e práticos, o qual demanda investimentos diversos por parte do aluno e também do monitor. Face a isso, ter clareza do processo de atuação enquanto monitor, tornou-se uma busca incondicional, tanto nos documentos de orientação do Programa de Monitoria, quanto em outras literaturas e diálogos.

Quanto a isso, Simões Neto e Andrade (2017), esclarecem que o aluno/monitor é encarregado de prestar assistência aos discentes da disciplina monitorada, auxiliá-los na realização de atividades

referentes à disciplina e orientá-los acerca de dúvidas referentes aos conteúdos ministrados em aula, está disponível nas dependências da instituição em um determinado período para atender aos alunos que precisem de ajuda. Além disso, o monitor deve também colaborar com o professor frente a correção de atividades avaliativas.

O processo de organização de formação dos monitores

Considerando que a oferta de monitoria de ensino é algo complexo, novo e desafiador para o monitor, muitas vezes sem experiência, esta requer planejamento, organização e estudos constantes, de modo a superar os desafios do processo e atender às expectativas, tanto do programa quanto dos alunos a serem orientados, situação que coloca o monitor em constante busca de aprendizagens e aperfeiçoamento.

Desse modo, com o propósito de oportunizar um processo formativo, de planejamento e organização das atividades a serem desenvolvidas na monitoria de ensino, foram promovidos pelo professor da disciplina encontros conjuntos entre os monitores que já atuavam em 2019.2 e os que passariam a atuar em 2020.1, oportunizando dessa forma, a integração do grupo, construção de planejamento das ações, estudos e reflexões sobre conteúdos relacionados ao processo da docência e específicos do componente da monitoria.

Inicialmente, o grupo formado por 06 monitores foi dividido para atuar nos dois cursos que ofertavam a disciplina já mencionada e foco da pesquisa aqui desenvolvida: Psicologia e Enfermagem, cada um com 03 monitores, sendo estes subdivididos nas respectivas turmas 5º e 8º semestre, em subgrupos de alunos, de modo a atendê-los de forma mais qualitativa, atendendo desse modo aos objetivos da monitoria.

Tal organização foi bastante positiva, já que tornou possível o estabelecimento de direcionamentos tanto na preparação das atividades de acompanhamento e orientação aos alunos, quanto nos estudos específicos dos conteúdos pelos próprios monitores, de modo a atender as necessidades apresentadas pelos alunos durante as aulas e as atividades solicitadas pelo professor.

Todavia, diante do contexto do distanciamento social, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus, o contato inicial com os alunos teve que ser redefinido, da modalidade presencial para a virtual, o que ocorreu por meio de plataformas e recursos digitais, dentre eles o *Whatsapp*, o *Google Classroom* e o *Zoom*, a fim de estreitar o processo de orientação aos discentes, impondo grandes desafios a todos.

Desse modo, as atividades de monitoria, assim como as demais atividades da faculdade, estão ocorrendo de maneira remota, não sendo possível dessa forma, um contato presencial com os alunos da disciplina, situação que, inicialmente, causou preocupação pois se acreditava que esta modalidade remota dificultaria a relação com eles, face a impressão de que eles estavam desconfortáveis com a ideia de acionar os monitores para esclarecer possíveis dúvidas.

Porém, no decorrer da primeira unidade e a partir das atividades solicitadas pelo professor referentes à disciplina, os alunos começaram a buscar as orientações dos monitores, a fim de elucidar algumas questões e analisar os ensaios dos textos produzidos de acordo com a solicitação do professor. Logo, acredita-se que o desafio em produzir as atividades iniciais, aliado ao processo de orientação, análise e devolutiva dos textos, tanto pelo professor, quanto pelos monitores, tornaram-se elementos mobilizadores para a busca e credibilidade dos alunos pelo apoio dos monitores na produção das atividades.

Aspectos positivos e negativos à monitoria

Apesar de não haver um contato direto, frente a frente com os alunos, sendo este um ponto negativo decorrente da pandemia do novo Coronavírus, a monitoria representou uma experiência enriquecedora, revelando-se uma boa oportunidade no que tange aos processos de crescimento e aprendizagem tanto no que se refere aos aspectos acadêmicos, profissional e pessoal, vez que desperta habilidades essenciais a tais processos.

Além disso, a monitoria de maneira remota ocasionou uma situação negativa no que se refere aos horários para os alunos entrarem em contato com as monitoras, em um primeiro momento. Em razão disso, este contato ocorria a qualquer momento do dia, o que levou as monitoras a estipular horários para tal ação, para que dessa forma fosse encontrado um momento oportuno para ambos.

Outro aspecto negativo evidenciado foi a dificuldade dos alunos em manter a atenção nas explicações do professor durante as aulas virtuais, o que os levava a ter dificuldade na hora de desenvolver as atividades propostas. Em consequência disso, posteriormente alguns dos estudantes procuravam as monitoras para perguntar acerca de informações passadas anteriormente pelo professor no decorrer da aula.

Um fator que merece destaque é a internet, pois esta teve significativa influência no andamento das aulas virtuais. Quanto a isso, é de suma relevância citar que, em decorrência da oscilação ou falta de conexão desta, alguns alunos apresentaram dificuldade em participar da aula, enviar ou até mesmo

apresentar trabalho. Dessa forma, a solução encontrada foi a flexibilização por parte do professor.

No entanto, apesar dos pontos negativos abordados previamente, o programa de monitoria foi bastante apreciável, uma vez que as monitoras conseguiram desempenhar suas tarefas de modo eficaz e eficiente. Também pôde-se constatar através das ações desenvolvidas ao longo do semestre o aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos e das monitoras, fator que acaba corroborando a pertinência do programa, o que fortalece a ideia de que incentivá-lo é fundamental.

Cabe ainda evidenciar que o uso de ferramentas virtuais possibilitou uma troca e construção de saberes entre aluno-monitor e professor-monitor de forma rápida, sendo benéfica para a solução de questionamentos que surgiam durante o processo. Dessa forma, no que se refere a monitoria Frison relata que “Pressupõe-se que ela pode contribuir para que todos os estudantes aprendam, pois se acredita que o modelo relacional e interativo estimula, de forma mais efetiva, o desenvolvimento das capacidades cognitivas” (FRISON, 2016, p. 136).

Além disso, uma atividade imprescindível para as monitoras durante este período do programa, e um dos aspectos mais positivos, foi a análise conjunta com o professor dos textos produzidos pelos alunos, a qual contribuiu de maneira significativa para o aprendizado das monitoras a respeito de diversos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, inclusive quanto às relações de docência.

Mesmo que de início, nas primeiras atividades o sentimento que prevalecia nas monitoras era o de estarem perdidas frente às atividades que o programa exigia, a posteriori constatou-se que estava sendo desenvolvido um trabalho de grande valia, de maneira a colaborar significativamente com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tornando-as mais motivadas e confiantes ao desempenharem suas funções.

O programa de monitoria mostrou-se sendo uma oportunidade única para as monitoras, pois este lhes possibilitou uma aproximação singular e formidável à docência. A partir dele foi possível a aprendizagem de conteúdos que auxiliarão na realização de pesquisas e construção de textos científicos tanto no período da graduação quanto após ela.

Ademais, é fundamental evidenciar que a monitoria requer de quem a pratica a habilidade de observar adequadamente todo o processo, a fim de identificar as necessidades que cada estudante possui. Deste modo será possibilitada um tratamento em conformidade com as necessidades de cada estudante individualmente.

Considerações finais

Logo, fica evidente que a monitoria de ensino enquanto possibilidade de aproximação dos discentes à docência representa uma excelente ferramenta, a qual viabiliza o desenvolvimento de habilidades inerentes ao seu exercício. Sendo assim, é fundamental que as instituições de ensino intensifiquem e incentivem o desenvolvimento de programas dessa natureza, para mostrar aos acadêmicos suas possibilidades de atuação e mobilizá-los com vistas a construção de diversas competências, para além da formação específica do Curso.

Descrever aqui a experiência vivenciada ao longo da monitoria é uma tentativa de chamar a atenção de outros sujeitos para esta possibilidade nas instituições de ensino superior, contribuindo dessa forma com reflexões no campo empírico e científico, a fim de suscitar debates e pesquisas nesse campo, ainda incipiente, mas cada vez mais demandado de investigações, principalmente a partir da necessidade de se rever novas formas de construção do conhecimento, imposto pelo isolamento diante da Pandemia do Novo Coronavírus.

Referências

- ALENCAR, Levi Carmo; GOMES FILHO, Antoniel dos Santos. Monitoria Acadêmica e Iniciação à Docência na Graduação em Ciências Contábeis. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v.13, n. 47, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2036>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2003.
- DOWBOR. Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000100133&script=sci_arttext &lng=pt. Acesso em: 20 jul. 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. Catussaba, **Revista Científica da Escola da Saúde**, Universidade Potiguar. Ano 3, n.2, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/catussaba/article/view/567>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SIMÕES NETO, José de Caldas; ANDRADE, Iarê Lucas. A contribuição da monitoria acadêmica para o incentivo à docência. **Revista Interfaces Saúde, humanas e Tecnologia**, v. 4, n.12, p. 93-99, 2017. Disponível em: <http://interfaces.leaosampaio.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/569/4>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVEIRA, Eduardo Donato; OLIVEIRA, Mércia Capistrano. **A importância da monitoria no processo de formação acadêmica**: um relato de experiência. *In*: Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC), Quixadá: Centro Universitário Católica de Quixadá, 2016. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/eedic/article/view/912>. Acesso em: 22 jul. 2020.



Estágio docente em um ambiente híbrido: um relato de experiência no curso de Comércio Exterior

Teaching internship in a hybrid environment: an experience report in the Foreign Trade course

Práctica docente en un entorno híbrido: un relato de experiencia en la carrera de Comercio Exterior

Marcio Pedroso Juliani¹

Mestre em Administração – Atitus Educação. Doutorando em Educação, Bolsista PROSUC CAPES na Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo/RS, Brasil

Recebido em: 30/06/2022

Aceito em: 03/11/2022

Resumo

O estágio em docência é uma prática experimentada por um aluno iniciante, guiado por um professor experiente, podendo ser considerado um período de iniciação docente, vislumbrando a incorporação ou aperfeiçoamento da prática educativa. Assim, este trabalho mostra o relato de experiência de um doutorando em Educação, vinculado ao programa de pós-graduação em Educação. O estágio foi desenvolvido no Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior na Universidade de Passo Fundo/RS. Constituiu-se do acompanhamento e participação em aulas presenciais e remotas na disciplina de Projeto Integrador Multidisciplinar (PIM), com a supervisão da professora titular. Ele ocorreu no primeiro semestre do ano de 2022, ainda sob a influência da pandemia da COVID-19. A plataforma utilizada para as aulas síncronas foi o *Google Meet*, quando era realizada a orientação individual aos alunos. Como avaliação final do estágio, foi atingindo o objetivo de possibilitar ao estagiário aprender a lidar com seus próprios limites e limites dos alunos.

Palavras-chave: Estágio docência. Aulas presenciais. Aulas remotas.

Abstract

The teaching internship is a practice experienced by a beginner student, guided by an experienced teacher, and can be considered a period of teaching initiation, envisioning the incorporation or improvement of educational practice. Thus, this work seeks to show the experience report of a doctoral student in education, linked to the postgraduate program in education. The internship was developed in the Higher Course of Technology in Foreign Trade at the University of Passo Fundo/RS. It consisted of monitoring and participating in classroom and remote classes in the discipline of Multidisciplinary Integration Project (MIP), with the supervision of the head teacher. The internship was carried out in the first half of 2022, still under the influence of the COVID-19 pandemic. The platform used for synchronous classes was Google Meet, when individual guidance was given to students. In conclusion, the goal of enabling the intern to learn to deal with their own limits and the limits of the

¹ 1239@upf.br

students was achieved.

Keywords: Teaching internship. Classes in person. Remote classes.

Resumen

La práctica docente es una práctica por la cual pasa un alumno iniciante, con la orientación de un profesor experiente, y puede considerarse un período de iniciación docente, vislumbrando la incorporación o perfeccionamiento de la práctica educativa. De esta forma, este trabajo tiene como objetivo exhibir el relato de experiencia de un estudiante de doctorado en Educación, vinculado al programa de posgrado en educación. La práctica fue desarrollada en la Carrera de Tecnología en Comercio Exterior en la Universidade de Passo Fundo/RS. Se constituyó a partir del acompañamiento y participación en clases presenciales y remotas en la asignatura de Proyecto Integrador Multidisciplinar (PIM), con la supervisión de la profesora titular. La práctica se desarrolló en el primer semestre del año de 2022, todavía bajo la influencia de la pandemia de COVID-19. Se utilizó la plataforma *Google Meet* para la realización de las clases síncronas, siendo este el momento de orientación individual a los alumnos. Como conclusión a respecto de la práctica, se logró alcanzar el objetivo de propiciar al pasante aprender a lidiar con sus propios límites y los límites de sus alumnos.

Palabras clave: Práctica docente. Clases presenciales. Clases remotas.

Introdução

A observação e o registro são alimentadores da memória, pois são os passos iniciais da leitura da prática, que traduzem os indicativos a serem refletidos. Como proposta de trabalho, ela também é um instrumento de pesquisa. Como tal, torna-se uma necessidade para os que desejam realizar um processo de investigação da própria prática pedagógica. [...]. Permite, assim, que sejam identificados os problemas e os conflitos inerentes ao processo educativo e ajuda, conseqüentemente, a refazer a prática pedagógica de forma intencional (BENINCÁ *et al.*, 2002, p. 123, citado por SANTOS, 2022, p. 232).

Neste relatório de estágio documenta-se a experiência realizada durante as etapas da Disciplina de Estágio de Docência II, do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF, com carga horária de 60h, cumpridas durante os meses de março a junho de 2022 na Disciplina de Projeto Integrador Multidisciplinar II, do Curso Superior em Tecnologia (CST) em Comércio Exterior, turma de formandos, sob orientação da professora titular da disciplina. Os objetivos do estágio consistem em observar as práticas docentes o professor titular, pôr em prática a teoria assimilada durante o curso de doutorado, apoiar os discentes em suas dificuldades de aprendizagem, enfim ensinar e aprender nos mais diferentes contextos. O estágio docente supervisionado constitui-se em uma etapa fundamental na formação dos futuros docentes.

O estágio em docência foi realizado na Universidade de Passo Fundo, na Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (FEAC), campus I, na turma do Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior (COMEX), composta por 11 alunos, turno noturno. Em tratativas sobre o estágio docente, com a professora orientadora, procurou-se buscar algumas informações a respeito da turma, como por exemplo: comportamento, comprometimento e frequência. Mesmo com estas informações

em mãos, cabe ao estagiário juntar-se ao grupo para conhecer melhor cada um deles, saber das suas necessidades escolares e profissionais, “conhecer os seus limites”. Segundo Fávero, Agostini, Uangna e Rigoni (2022, p. 105), “a formação de professores permanece como um desafio tanto teórico quanto prático, que exige dos que se envolvem em educação processos cuidadosos de investigação, reflexão e tomadas de decisão”. Conhecer todo o entorno que envolve a sala de aula, torna-se possível, com a participação ativa do estagiário no ambiente individual e coletivo dos seus alunos, consolidando-se como parte concreta do todo.

As alterações em âmbito mundial na forma de se relacionar com alunos, no conceito ensino-aprendizagem, foi significativamente alterado por conta da pandemia do COVID 19. Este novo formato exigiu uma readaptação do professor no universo acadêmico, se apresentando com força o modelo híbrido de ensino. Para que professores possam ser formados dentro deste novo modelo de educação, fazem-se necessários novos conhecimentos e para tanto a disciplina de estágio em docência torna-se uma grande aliada neste processo de formação.

Dentro desse novo panorama, ensino híbrido, as aulas foram divididas em presenciais e *on-line* a partir de uma metodologia que não comprometesse o aprendizado dos educandos. Conteúdos programáticos foram ministrados presencialmente e orientações, na sua maioria, de forma remota. Por tratar-se de uma turma de formandos, as aulas foram moldadas para que o trabalho de conclusão de curso e sua apresentação formal e pública fosse concluída com êxito. O conteúdo programático da disciplina contempla as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com a finalidade de que o aluno construa durante o semestre um artigo científico e um *banner*, com assunto de sua escolha em enfoque voltado ao Comércio Exterior.

Objetivos

Como objetivos deste estudo temos: a) possibilitar o contato com os alunos formandos do Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior, visando entender suas particularidades ou dificuldades acadêmicas; b) apoiar na condução e construção do trabalho final da disciplina; c) apoiar a professora titular na condução das aulas; d) ministrar aulas, vivenciando, assim, o universo acadêmico dos alunos e da sala de aula.

Método

Aulas expositivo-dialogadas; atividades teórico-práticas de desenvolvimento do trabalho de

conclusão do curso (Projeto Integrador Multidisciplinar – PIM) e orientação das etapas de desenvolvimento do projeto. Os recursos utilizados durante o semestre foram, basicamente, o *Datashow* disponível em sala de aula, *slides* com os conteúdos referentes ao plano de ensino disponibilizado pela professora titular, computador pessoal de cada aluno, para uso na confecção dos trabalhos e acompanhamento das aulas conforme plano de aula.

Desenvolvimento

Para sabermos se estamos no caminho certo rumo à docência universitária, temos que ter ciência de que este não é um desafio fácil a ser vencido. Muitos são os obstáculos a serem enfrentados e nem todos serão superados. Cair e saber levantar faz parte do aprendizado. Dentre os obstáculos que um estagiário em docência pode ter de enfrentar, podemos elencar alguns, como: a turma onde desenvolverá seu estágio, a professora titular da turma, o horário da aula, o conhecimento acadêmico, a disciplina a ser ministrada, o preparo psicológico, entre outros que aparecem com o passar dos dias.

A disciplina de estágio em docência, parte integrante do Curso de Doutorado em Educação da UPF faz com que o estagiário se insira no campo do professor, ligando a parte teórica à prática. Conforme Becker (2010, p. 18), “a docência atual deve poder contar com professores que contextualizam o que ensinam por força de sua atividade investigadora; que sejam capazes de refletir sobre as múltiplas formas pelas quais os alunos assimilam os conhecimentos que ensinam”.

No Quadro 1, pode-se contemplar a organização do Plano de trabalho desenvolvido na disciplina denominada PIM, em sua totalidade. Ele demonstra a forma como foram conduzidas as aulas e a sincronização entre aulas presenciais e remotas, denotando o modelo híbrido de aprendizagem.

Quadro 1 - Plano de trabalho da disciplina

Dia da aula	Observações
28/03/2022 Aula presencial	Foi feita a devolução do capítulo Introdução via <i>Modular Object-Oriented-Dynamic Learning Environment - Moodle</i> . Na sala de aula ocorreu a orientação individual, por parte da professora titular e do estagiário, aos alunos presentes. Na sequência foi dado apoio para a correção dos trabalhos entregues – capítulo Introdução. Foram recebidos via e-mail da professora titular, onze artigos em fase inicial de escrita para apoio na correção do

capítulo Introdução. Todos os artigos já haviam passado pelo crivo da professora e constavam as observações para conhecimento e providências dos alunos. Versavam a respeito de temas diversos como importação de grãos, tecnologia e indústria automobilística, todos relevantes e atuais.

04/04/2022
Aula presencial

Foi trabalhada, pela professora titular, a construção do Referencial Teórico: identificação e seleção de fontes de pesquisa. Houve a apresentação do estagiário em docência para a turma, informando que iríamos trabalhar em conjunto durante o primeiro semestre letivo de 2022. Na sequência foi feita a apresentação de *slides* pela professora titular sobre pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. Houve também a apresentação dos buscadores de dados e demais acessos que a biblioteca UPF oferece. Ocorreu então uma breve fala do estagiário sobre fontes de pesquisa e sua importância para a qualificação e validação de artigo científico. Após o intervalo, o estagiário deu suporte aos alunos quanto ao capítulo Introdução, que já havia sido entregue via *Moodle*, com sugestões de melhoria quanto à pergunta de pesquisa.

Como parte do cronograma de trabalho da disciplina, O estagiário auxiliou parte dos alunos no tocante a construção do capítulo a ser iniciado, que é a Revisão de Literatura. Ainda foram verificados os assuntos importantes que deveriam ser buscados, como buscá-los e transcrevê-los para o artigo. Finalizamos a aula, com o compromisso de entrega do capítulo Revisão de Literatura para o próximo dia 16/05/2022. Aula encerrada às 21h52min.

11/04/2022
Aula presencial

Os alunos entregaram o capítulo Revisão de Literatura. Na sequência houve orientação a respeito da busca de referencial teórico nas bases de dados disponíveis, conduzido pelo representante da biblioteca da UPF, Diego. As bases apresentadas foram: *Spell*; *Scielo*, *Gale*; *Elsevier*; Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; portal de Teses e Dissertações da CAPES. Foi apresentado, também, o Mecanismo *On-line* para Referências - MORE da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC para a construção de citações e o *Mendeley*. O estagiário deu apoio ao professor titular na correção e orientação aos alunos sobre o capítulo de Revisão de Literatura. Término da aula: 22h

18/04/2022

A programação da noite iniciou com em apoio à correção

Aula remota

do capítulo Revisão Bibliográfica, sendo que previamente a professora titular já havia feito a devolutiva aos alunos com as devidas sugestões. Dos onze alunos que compõem a turma, oito compareceram à orientação, conforme horários individuais acertados antecipadamente pela professora. Constatou-se que a maioria dos alunos possuía dificuldade na elaboração do artigo, com deficiências em leitura, interpretação e escrita. Mesmo sendo orientados individualmente, não seguem as orientações e recomendações. Dois alunos se destacaram pela entrega pontual dos capítulos e apresentação do trabalho escrito. O estagiário e a professora titular, acordaram que ao final da aula, o estagiário daria uma assistência mais direcionada, com supervisão da professora titular, aos alunos que apresentavam deficiências de escrita, para que todos conseguissem entregar os seus trabalhos. Término da aula: 21h

25/04/2022

Aula presencial

Ocorreu a participação formal do estagiário como docente, conduzindo a turma na explanação do tema, Métodos e Técnicas de Pesquisa. A apresentação foi composta por doze *slides* abordando os conceitos de metodologia e pesquisa científica, assim como os tipos de pesquisa quanto à abordagem, objetivos e procedimentos. Durante a apresentação do estagiário, a professora fez várias considerações com o intuito de auxiliar nos esclarecimentos e exemplificação dos temas. Percebeu-se, durante a explanação, que mesmo sendo um tema de interesse para os alunos, alguns não prestavam atenção na apresentação e nem nos debates a respeito do tema. A explanação durou 1h22min. Após a apresentação, a professora titular conduziu os informes gerais e encerrou a aula. Término 21h10min

02/05/2022

Aula presencial

Esta aula foi dedicada ao apoio individual aos alunos no desenvolvimento dos capítulos do artigo. Nota-se em alguns alunos a dificuldade quanto a construção do artigo, deixando claro a dificuldade de escrita e falta de leitura, assim como a observação das orientações da professora titular. Ficou decidido juntamente com os alunos que a devolução do capítulo Metodologia será entregue até o dia 07/05. Término da aula: 20h50min

09/05/2022

Aula remota

Neste dia a aula desenvolveu-se em torno do capítulo Metodologia com os alunos e a professora titular. Do total de onze alunos matriculados na disciplina, somente sete comparecem à orientação. Dos alunos participantes da orientação, constatou-se uma boa adequação às

	normas e sugestões anteriores. Pequenos ajustes foram apontados, os quais serão revisados posteriormente quando da entrega da primeira versão do artigo, em data ainda não estipulada. Término da aula: 20h30min.
16/05/2022 Aula presencial	Houve por parte da professora titular da turma a apresentação do tema da aula – Trabalhos acadêmicos: tipos, estruturas e normas. O estagiário prestou apoio à professora titular na correção e orientação aos alunos na versão final do artigo. Término: 21h
23/05/2022 Aula presencial	O estagiário deu apoio à professora titular na correção e orientação aos alunos a respeito dos trabalhos finais da disciplina enviados via <i>Moodle</i> . Término da aula: 21h.
30/05/2022 Aula presencial	A professora titular da disciplina e o estagiário avaliaram a primeira versão do trabalho final da disciplina, já com todos os capítulos do artigo. Após a avaliação foi comentado sobre o modelo de pôster a ser utilizado no evento final do semestre, que acontecerá no dia 20/06, conforme cronograma. Percebe-se que alguns alunos ainda têm dificuldade quanto a elaboração do artigo, por isso a necessidade de uma “investida” mais direcionada e acompanhamento mais de perto destes. Término: 21h.
06/06/2022 Aula remota	Neste dia foram apresentadas as primeiras versões dos pôsteres. A professora titular orientou três alunos que estavam com os trabalhos em atraso, dando ênfase às correções na estrutura e padronização dos pôsteres. Horário do término: 20h10min
13/06/2022 Aula presencial	Foi feita a apresentação da primeira versão dos pôsteres, com visualização deles para toda a turma. Ressalta-se a criatividade dos trabalhos finais no tocante à apresentação, estrutura e cores. O estagiário deu apoio para a professora titular no planejamento do evento final da disciplina, que culminará com a apresentação dos pôsteres, de forma presencial e aberta ao público e convidados, nas dependências da FEAC no dia 20/06/2022.
20/06/2022 Evento presencial	Nesta data ocorreu a apresentação dos trabalhos, havendo o acompanhamento por parte do estagiário, aos alunos do curso CST em Comércio Exterior no evento oficial da disciplina, realizado no saguão da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis - FEAC, na Universidade de Passo Fundo. Foi um evento público, com a presença dos alunos de diversos cursos, professores e interessados. Início: 19h20min Término: 21h. Após o evento houve confraternização com os alunos da disciplina, professora titular e estagiário.

O plano de aula, aqui denominado de Programa de Trabalho, foi desenvolvido pela professora titular do estágio, anteriormente à entrada do estagiário. A participação do estagiário em docência contemplou o período de 28/03/2022 a 20/06/2022. O cumprimento da proposta de trabalho ocorreu em sua integralidade.

Considerações finais

A obrigatoriedade do estágio em docência determinada pelos órgãos de fomento, que subsidiam bolsas de pós-graduação, reflete positivamente quando da formação de novos docentes e pesquisadores, podendo gerar melhor qualidade ao ensino superior brasileiro e, por consequência, aos educandos.

O apoio proporcionado pelo estagiário em docência aos alunos é aspecto fundamental para o aprendizado de ambos. Ao compartilhar suas práticas, muitas vezes inéditas, com o estudante, desenvolve-se uma linha de possibilidades, que o instiga a busca pelo conhecimento. Constrói-se, também, um elo de confiança entre ambos, proporcionando e solidificando o conhecimento científico.

A realização das atividades em sala de aula, em conjunto com a professora titular, desde o planejamento, permite tanto ao professor titular quanto ao estagiário avaliar as diferentes estratégias adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

A apresentação dos trabalhos de conclusão do curso, com a utilização de *banners*, disponibilizados publicamente e defendidos pelos alunos, avaliados pelos presentes ao ato, foi importante para o desenvolvimento pessoal e científico de todos os envolvidos, fechando um ciclo de dois anos e meio de estudos, o que pode se considerar um ponto de destaque durante o período de estágio.

Ao concluir-se este estágio, constata-se que todas as atividades desenvolvidas serviram para o crescimento acadêmico do estagiário, com efeito sobre o seu posicionamento em sala de aula, aprendendo a lidar com seus limites e limites dos alunos. Foi possível verificar *in loco* que um docente presente e atuante pode fazer a diferença na formação do aluno e que o incentivo ao comprometimento do aluno poderá ser a garantia de sua boa formação no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? *In*: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 1. p. 11-20.

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; UANGNA, Elia Maria Leandro; RIGONI, Larisa Morés. A educabilidade política do educador no fazer docente: formação de capacidades para atuar no contexto escolar contemporâneo. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (Org.). **Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 105-119.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Memória pedagógica em contexto de trabalho -formação-pesquisa: reflexões na ausência-presença de Elli Benincá. *In*: MUHL, Eldon Henrique; MARCON, Telmo (Org.). **Formação de Educadores-pesquisadores**: contribuições de Elli Benincá. Passo Fundo: Ediupf, 2022. p. 228-241.