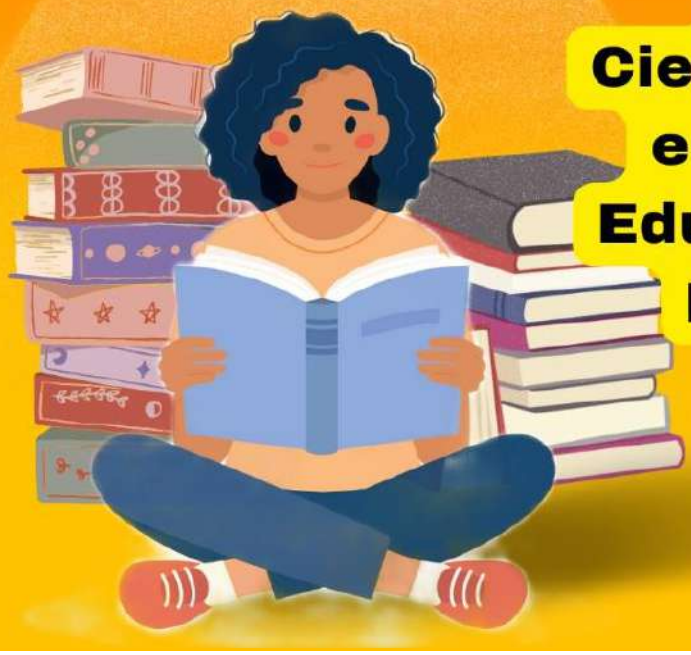
ANAIS

PEDAGOGIA
UNIÃO DA VITÓRIA-

ENCIPES

2023





XIX Encontro Científico Pedagógico e XVI Simpósio da Educação: Desafios e Perspectivas da Avaliação Educacional.

GRUPO GEPPRAX
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM PRÁXIS EDUCATIVA

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

ISSN 1982-9183

Editor:
Profa. Drª Andréia Bulaty

As opiniões emitidas e os conteúdos presentes nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores.

XIX Encontro Científico Pedagógico e XVI Simpósio da Educação: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.

Anais do XIX Encontro Científico Pedagógico e XVI Simpósio da Educação: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. De 19 de junho a 23 de junho de 2023. Organizado pelo Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR. União da Vitória, Paraná: UNESPAR (Campus União da Vitória), 2023. 250 p.

Modo de acesso: digital

ISSN: 1982-9183

1. Educação. 2. Avaliação. 3. Práxis Educativa. 4. Formação. 5. Políticas educacionais.

ENCIPES 2023
Presencial
União da Vitória – PR – Brasil
e-mail: encipes2023@gmail.com
Homepage: https://www.even3.com.br/xix-encontro-cientifico-pedagogico-e-xvi-simposio-da-educacao-encipes-2023-335578/?fbclid=IwAR28MmOhYclqbcA-glToaoDgy-hX3_F4VhxZcFtPkbz96DvdvCTnX_AZ_dY

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidência:
Ingrid Nalin Trocha
Profa. Drª. Cristina Cardoso

Vice-Presidência:
Fabíola Schupel Maidel
Profa. Drª Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

Membros da Comissão Científica:
Profa. Drª. Andreia Bulaty
Me. Kelyn Caroline Bueno
Avaliadores ad hoc

Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED)
Francine Zauleski dos Santos
Valéria Cordeiro Sampaio
Angela Maria Cardoso
Michele Aparecida Majolo
Jaline Frenzel
Crislaine Kacztka
Fabíola Schupel Maidel
Erika Aparecida Ribeiro
Ana Caroline da Luz
Brenda Aparecida Echs
Grazielle Aparecida Steciuk
Gisele Maria Tiedtke
Bruna Camily Rodrigues de Moraes
Rafaela dos Santos Kawiatkowski
Aliciane Aparecida Borges
Camille Vitoria Melo Wimmer
Emerson José Lucindo
Tatiane Ribeiro Alves
Ingrid Nalin Trocha
Priscila Pontes Macedo

GEPPRAX – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa
Líderes do Grupo:
Profa. Drª. Kelen Santos Junges

ISSN 1982-9183

Profa. Drª. Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

Professores do Colegiado de Pedagogia (COLPED)

Profa. Drª. Andreia Bulaty
Profa. Drª. Cristina Cardoso
Profa. Drª. Claudia Maria Petchak Zanlorenzi
Prof. Dr. Everton Carlos Crema
Prof. Ddo. Ivanildo Sachinski
Profa. Drª Gisele Moura Schnorr
Profa. Drª. Kelen Santos Junges
Profa. Drª Magda de Oliveira Branco
Profa. Me. Mariana Rocha Zacarias
Profa. Dda Rejane Steidel
Profa. Drª. Roseli Bilobran Klein
Profa. Me. Rosemery Alvez Cardozo Marinho
Profa. Drª. Sandra Salete Camargo Silva
Prof. Mdo Savio Bueno
Profa. Drª. Valéria Aparecida Schenna
Profa. Drª Valkíria de Novais Santiago
Profa. Me. Viviana Patricia Kozlowski Lucyk

ENCIPES-2023

XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"

De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

EDITORAÇÃO

Profa. Dra. Andréia Bulaty

Elaboração da Marca
do XIX Encontro Científico Pedagógico e XVI Simpósio da Educação:

Arte elaborada pelas acadêmicas:
Ingrid Nalin Trocha
Angela Maria Cardoso



ENCIPES-2023

XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"

De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

"A certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber (...) assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente"

Paulo Freire





"A avaliação escolar só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhorar a aprendizagem"

Jussara Hoffmann

ISSN 1982-9183

APRESENTAÇÃO

O XIX Encontro Científico Pedagógico e XVI Simpósio da Educação: "DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL" – ENCIPES é um evento científico, no campo educacional, que ocorre anualmente, reunindo pesquisadores, docentes da educação básica e superior, demais profissionais da educação, assim como, estudantes de graduação e pós-graduação. A cada edição, o Encipes se consolida como um evento acadêmico na área da educação, reunindo centenas de profissionais preocupados com a educação brasileira.

A atual edição do ENCIPES tem como objetivo promover e ampliar o debate entre a Universidade e a comunidade sobre as perspectivas e desafios da avaliação educacional na perspectiva do Direito a Educação, compreendendo as determinações entre as políticas de avaliação educacional, o Direito a Educação e suas relações com a avaliação escolar, relacionadas com as mudanças socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais, ocorridas nas últimas décadas, exigindo um arcabouço teórico-metodológico que possibilite desvelar a realidade por meio da superação do imediato e do aparente.

O evento originou-se para apresentação e discussão de estudos e pesquisas sobre educação da região, além de que sua trajetória é marcada pela apresentação de trabalhos científicos, nas sessões de comunicação, quanto nos minicursos e mesas redondas, palestras e apresentações culturais, em que aproxima a Universidade e a comunidade, a prática nas escolas e o envolvimento com o meio social.

O ENCIPES é a marca do compromisso do curso de Pedagogia e da UNESPAR-campus União da Vitória com a formação inicial e continuada dos profissionais para/da Educação Básica brasileira, levantando-se em cada evento, temáticas educacionais atuais com a contribuição de convidados amplamente reconhecidos no âmbito acadêmico.

Na atual edição, no decorrer dos dias, foram proferidas mesas redondas, minicursos e comunicações orais dos trabalhos inscritos nas modalidades de resumo simples, resumo expandido e artigo completo, e discussões temáticas por docentes-pesquisadores e por

ISSN 1982-9183

convidados que representam instituições e movimentos da região, os quais trouxeram para o debate assuntos pertinentes ao tema central do encontro/simpósio, a Avaliação Educacional.

O evento teve a participação de convidados regionais e nacionais, que trouxeram para o debate assuntos pertinentes ao tema do Encipes. Na segunda-feira, a abertura do evento contou com a presença de Carlos Roberto Jamil Cury e Maria Cristina Gomes Machado proferindo considerações sobre "*Direito à educação e homeschooling no Brasil"*, mediado pela Profaª Cristina Cardoso e a acadêmica Ingrid Nalin Trocha.

Terça-feira foi dia da mesa de debate com professores do curso de Pedagogia: Profa. Drª Claudia Maria Petchak Zanlorenzi pontuando sobre "*Avaliação na alfabetização*", contando com a fala da Profa. Drª Valéria Aparecida Schena esclarecendo a "*Avaliação na educação infantil*" e a Profa. Drª Valkíria Novais Santiago falando sobre "*Avaliação na perspectiva da inclusão*", sendo a mesa mediada pelo Profe. Ddo Ivanildo Sachinski. Já na quarta-feira tivemos a conferência "*Avaliação em larga escala direito à educação: enfrentamento de desigualdades para a construção de experiências de equidades*" proferida pela Drª Ana Lorena Bruel, mediada pelo Me. Mariana Rocha Zacharias.

Na quinta-feira, foi dia da realização de 7 diferentes minicursos:

- ✓ "*Os caminhos da pesquisa acadêmica: da graduação à pós-graduação*", coordenado pela Prof.ª Dr.ª Claudia Maria Petchak Zanlorenzi (UNESPAR/UV) e Prof.ª Me. Bruna Aldine Muller (UEM);
- ✓ "*Dificuldade, Distúrbio ou Transtorno: sob o olhar pedagogia ou da psicologia*" de responsabilidade da Profª Dra. Magda Branco (UNESPAR/UV);
- ✓ A *oficina pedagógica "gestão e padronização de documentos institucionais: articulando possibilidades legais e educacionais*", tendo como responsáveis a Profª Dra. Sandra Salete de Camargo Silva e Residente Técnica Bacharel Lara Bianca Pinto Vieira.
- ✓ "*Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem*", coordenado pelo Prof. Mdo Sávio Bueno e Prof.ª Dda Josiane Jocoski Bueno;
- ✓ "*Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: notas sobre a avaliação e psicomotricidade*" de responsabilidade da Prof.ª Me. Mariana Zacarias;
- ✓ "*Jogos e meios digitais – Possibilidades e aplicações no ensino*", coordenador pelo prof. André Tarcísio Carneiro – Mestrando em Educação Matemática/UNESPAR;

ISSN 1982-9183

✓ e o minicurso "*Associativismo e sindicalismo em educação"* da Prof.ª Me. Viviana Patrícia Kozlowski Lucyk.

O evento também contou com atividades culturais, que proporcionaram aos participantes a apreciação de músicas, contação de histórias, dentre outras apresentações culturais envolvendo a comunidade e a Universidade.

Nessa direção, foram realizadas as rodas de conversas com a exposição oral dos Trabalhos no formato de Resumos Simples, Resumos Expandidos e Artigos Completos, cujos textos encontram-se publicados nestes Anais. Encontramos ao longo dos anais diversas pesquisas bibliográficas, de campo, relatos de experiência, projetos de pesquisa em fase inicial, em andamento e conclusão, com diferentes bases epistemológicas, contribuindo com a produção de conhecimento envolvendo o micro e macro contexto social da práxis educativa, os quais são de (co)responsabilidade de múltiplos autores - sujeitos humanos e emancipados.

Esperamos que essa edição do ENCIPES, mesmo com todos os limites impostos pela sociedade atual, se constitui em um palco de reafirmação dos compromissos com a democracia brasileira, defesa que ocorre em todas as edições. Que estejamos firmes e possamos vislumbrar as possibilidades de articular os processos avaliativos educacionais, micro e macro contexto e assim, transformar e construir uma sociedade democrática, pautada na justiça social, no respeito ao pluralismo de concepções e ideias, que são essenciais para o desenvolvimento humano e formação de "ser professor".

Saudações cordiais e convite à leitura!

Profa. Drª. Andreia Bulaty
União da Vitória/PR

ISSN 1982-9183

SUMÁRIO

RESUMO SIMPLES

ALFABETIZAÇÃO NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO SUL DO PAÍS (2012-2022): UM ESTADO DE ONHECIMENTO**.....15**
Ana Caroline da Luz
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O RETRATO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS PESQUISAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS**.....16**
Ana Paula Araújo da Silva
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

ESTADO DO CONHECIMENTO: A ALFABETIZAÇÃO NAS TESES E DISSERTAÇÕES NAS IES ESTADUAIS NA REGIÃO NORTE DO BRASIL**.....17**
Andréia Bulaty
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

A ALFABETIZAÇÃO NAS TESES E DISSERTAÇÕES NAS IES ESTADUAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO**.....18**
Andréia Bulaty
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

AS CONSTITUIÇÕES E AS CONSTITUINTES COMO FONTES À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UM ESTADO DA ARTE**.....19**
Bruna Aldine Muller

A LITERATURA AMERÍNDIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**.....20**
Caio Ricardo Bona Moreira
Marina Zavadzki

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E A INDISPENSÁVEL PARTICIPAÇÃO DOS PAIS**.....21**
Cristiane Lipinski

PLANEJAMENTO COLABORATIVO E PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.....22**
Daiana Aparecida Teles Vieira Lima

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DIRETORES ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**.....23**

ISSN 1982-9183

Elizabeth Melnyk de Castilho

REFERENCIAIS CURRICULARES DAS CIDADES QUE COMPÕEM A MESORREGIÃO DO SUDESTE PARANAENSE: A CONCEPÇÃO POLÍTICA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO**.....24**
Fernanda Lima
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

GESTORES E PEDAGOGOS: INTERSEÇÃO DE AÇÕES COLETIVAS**.....25**
Graziela Tatiana Jardim
Cristina Maria Peixoto Berbert Lima

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS: REGISTROS QUE CONTAM HISTÓRIAS**.....26**
Graziela Tatiana Jardim
Cristina Maria Peixoto Berbert Lima

ALFABETIZAÇÃO NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PAÍS (2012-2022): UM ESTADO DE CONHECIMENTO**.....27**
Ingrid Nalin Trocha
Andreia Bulaty

RELAÇÕES ENTRE IMPRESSOS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE, UM OLHAR A PARTIR DO JORNAL DA ALFABETIZADORA (1988-1999)**.....28**
Kelyn Bueno

OS IMPACTOS DAS AVALIÇÕES EXTERNAS NAS ESCOLAS**.....29**
Leticia Fleituch
Tainá Chaves

VIVÊNCIAS DA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA**.....30**
Marcia Regina Araújo Partica
Maria Aparecida Marinho

ALUNO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**.....31**
Marta Graziela Rosa
Victória Sabbado Menezes

ANÁLISE DOS ESTUDOS QUE TRATAM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR REFLEXIVO**.....32**
Michelle Wolf
Michele Schneiders
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

LITERATURA AMERÍNDIA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: PENSANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS PRÁTICAS DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS DENTRO DO PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO**.....33**
Sabrinna Andriely Iurcke
Caio Ricardo Bona Moreira

ISSN 1982-9183

MULHERES FAZEDORAS: IDENTIDADE(S) E EMPODERMANETO DAS DESCENDENTES DE POLONESES EM SANTANA, DISTRITO DE CRUZ MACHADO**.....34**
Silvia Regina Delong

A EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS: ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**.....35**
Solange da Silva

A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA, EDUCACIONAL E SAUDÁVEL**.....36**
Suéli Taiane Vicentim

COM A VOZ AS CRIANÇAS: A NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS E A MEDIAÇÃO DE LEITURA**.....37**
Tainá Chaves
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

REUMO EXPANDIDO

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NOS PERÍODICOS- QUALIS A1: UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO**.....39**
Andréia Bulaty

PERCURSO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NO BRASIL**.....45**
Gislaine A. C. Schneider
Andreia Mauren Corrêa
Sandra Salete de Camargo Silva

AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA APÓS O ENSINO REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS FINAIS**.....52**
Guilherme Araújo Soares

CARNAVAL, ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA POPULAR NA IDADE MODERNA**.....58**
Jessica Caroline de Oliveira

EPEDIN: UM OLHAR PARA A RELAÇÃO ÀS AÇÕES DE EXTENSÃO**.....66**
Josiane Ines Trazaskos Dombek
Viviana Patricia Kozlowski Lucyk

MONTESSORI: MÉTODOS E PRINCÍPIOS PARA O PROGRESSO EDUCACIONAL**.....72**
Josiane Satorski de Matos Rodrigues
Daniella Schaitz
Andreia Bulaty

PRÁXIS PEDAGÓGICA NO COMPONENTE CURRICULAR DE PRÁTICA DE FORMAÇÃO**.....78**
Katia Aparecida Sabai Preslak

ISSN 1982-9183

A REDESOL E O ENFRENTAMENTO AO PATRIARCADO**.....88**
Lucelena Kukul
Kerollaine Alexia Neves
Giselle Moura Schnorr

O CÍRCULO DE CULTURA COMO POSSIBILIDADE DE REFLETIR SOBRE O DIREITO AO BRINCAR**.....95**
Priscila Pontes Macedo
Giselle Moura Schnorr
Mariana Rocha Zacharias

ARTIGO COMPLETO

RELIGANDO SABERES ENTRE PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA**.....103**
Andressa Cristina Machnicki
Rejane Steidel

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO**.....124**
Camila Ribeiro
Almir Sandro Rodrigues

TRÊS DÉCADAS DE ESTUDOS SOBRE A BRINQUEDOTECA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO**.....141**
Cíntia Gabriele de Almeida
Andréia Bulaty

PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: DAS DEMANDAS LOCAIS AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MINHA ESCOLA MAIS VIVA**.....155**
Glaucia Nogara

TRABALHO COLABORATIVO: FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**.....170**
Janaíne Gonçalves de Oliveira
Josiele Regiane Grossklaus Senff
Everton Schwartz da Silva
Sandra Salete de Camargo Silva

EPEDIN: PARA ALÉM DE EXTENSÃO, UM DIFERENCIAL EM PRÓL DO SUJEITO DE DIREITO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**.....182**
Josiane Satorski de Matos Rodrigues
Daniella Schaitz
Viviana Patricia Kozlowski Lucyk

TRABALHO DO PROFESSOR NO SISTEMA PRISONAL: ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA NA UPA PORTO UNIÃO SC**.....195**
Juliana da Silva Santos

ISSN 1982-9183

Valéria Aparecida Schena

OS SABERES CULTURAIS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM OLHAR DE PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR**.....212**
Maria Telma Pedro Pereira
Andréa Thaynara Bezerra Ribeiro Lima
Iran Santos Silva
Gilvaneide Ferreira Oliveira

COLÉGIO EXTERNATO SANTA TEREZINHA: O LIMIAR DA EDUCAÇÃO CONFESSIONAL EM UNIÃO DA VITÓRIA (PR)**.....225**
Roseli B. Klein

A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO QUE DIZ RESPEITOÀ EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.....237**
Taynan Alécio de Silva



RESUMOS SIMPLES

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ALFABETIZAÇÃO NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO SUL DO PAÍS (2012-2022): UM ESTADO DE CONHECIMENTO.

LUZ, Ana Caroline da [1] – UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak [2] – UNESPAR

RESUMO

Pesquisar alfabetização é um tema que não se esgota. Neste sentido, o presente artigo tem por finalidade apresentar um trabalho que tem por objetivo conhecer e analisar as pesquisas realizadas na última década entre os anos de 2012 e 2022, acerca da alfabetização nas teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais do Sul do país. Diante disso, apresentamos a problemática: qual é a temática proeminente nas pesquisas sobre a alfabetização nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação das Pós-Graduação das Universidades Estaduais do Sul? Para tanto será utilizada a pesquisa qualitativa, a partir da metodologia documental e bibliográfica especificamente o Estado de Conhecimento. Será buscado conhecer as perspectivas teóricas que fundamentam a alfabetização a luz de autores que tratam do tema, pesquisar as teses e dissertações que tratam sobre a alfabetização nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Plataformas de Banco de dados de Teses e Dissertações, utilizando como indexadores a palavra alfabetização nos anos iniciais e seguido de registro em planilhas específicas para esse fim, bem como averiguar e categorizar as temáticas abordadas, conforme o objetivo do trabalho.

Palavras-chave: Alfabetização. Estado do Conhecimento. Programa de Pós Graduação.

[1] Pedagogia, http://lattes.cnpq.br/4139850831527202, anaaaluzcar@gmail.com
[2] Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, curso de Pedagogia, vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX- CELIN). Orcid: 0000-0002-8937-6308. Email: aecmari@gmail.com

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O RETRATO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS PESQUISAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS

DA SILVA, Ana Paula Araújo [1] – UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak[2]- UNESPAR

RESUMO

Esta pesquisa objetiva apresentar de forma sucinta o andamento dos estudos realizados no CELIN (Círculo de Estudos em Linguagens na Infância), que é um grupo que integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) da Unespar-Campus União da Vitória. Tendo como objeto central de estudo a Alfabetização no Brasil, as pesquisas foram divididas por processos: inicialmente optou-se por buscas de dissertações e teses no período de 2012 ao início de 2022 realizadas nas universidades estaduais do Brasil com o tema alfabetização. A pesquisa foi dividida por regiões brasileiras, posteriormente os dados foram organizados por áreas de pesquisas. Com base nisso, neste trabalho, trata-se de discussões sobre alguns dados levantados sobre a concepção da Educação Inclusiva na alfabetização. Nesse processo utilizamos como percurso metodológico do Estado do Conhecimento tendo como referência bibliográfica Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Nesse viés foram realizadas as ações de: pesquisas, registros, coleta e categorização dos dados a partir do questionamento: Com que intensidade a perspectiva da inclusão está presente nas pesquisas no contexto da alfabetização nos últimos dez anos no Brasil? Nessa circunstância, acredita-se que esses dados possibilitam a visualização do cenário educacional de forma quantitativa no tocante à educação inclusiva correspondente ao período de alfabetização, já que a frequência numérica de pesquisas reflete nos avanços e percalços presentes nessa temática. Posteriormente intenciona-se prosseguir com a pesquisa do modo quantitativo para qualitativo, no qual as análises dos dados junto às referências teóricas relacionadas à alfabetização e educação inclusiva proporcionarão a compreensão e contrastes desses resultados frente a conjuntura atual da alfabetização no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização no Brasil. Educação. Inclusão.

[1] Mestre em Educação Inclusiva, docente no município de União da Vitória, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX) https://lattes.cnpq.br/8544241001651968 . E-mail: paulinhahistoria@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná, campus do União da Vitória, curso de Pedagogia, vice – líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). Orcid: 0000-0002-8937-6308. E-mail: aecmari@gmail.com

ISSN 1982-9183

ESTADO DO CONHECIMENTO: A ALFABETIZAÇÃO NAS TESES E DISSERTAÇÕES NAS IES ESTADUAIS NA REGIÃO NORTE DO BRASIL[1]

BULATY, Andréia[2] – UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak [3] – UNESPAR

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa em andamento que apresenta como objeto do conhecimento a alfabetização, pontuando que tem sido tema de debate em diversos eventos nacionais e internacionais, estando sempre em evidência em políticas educacionais, perpassando pela prática pedagógica de inúmeros professores alfabetizadores. Por isso é relevante, ter clareza do que envolve a alfabetização, as bases epistemológicas e o que vem sendo discutido nos estudos realizados pela academia. Diante disso, quantas pesquisas discutem sobre a alfabetização e quais são as temáticas abordadas na Região Norte do Brasil? Frente o exposto, o presente trabalho tem por objetivo conhecer as pesquisas realizadas na última década (2012 a 2022) acerca da alfabetização nas teses e dissertações dos Programas de Pós Graduação em Educação públicos da Região Norte do Brasil. Essa pesquisa é de cunho qualitativo (TRIVIÑOS, 2009), com base na metodologia do estado do Conhecimento (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021), composta pelas etapas: Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Anotada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Por estar em andamento, já concluímos a etapa da Bibliografia Sistematizada e Anotada, encontrando os seguintes dados: na Região Norte, localizamos com base no site do MEC: https://emec.mec.gov.br/ as IES públicas estaduais que possuem Programas de Pós Graduação em Educação e no Banco de Dados de Teses e Dissertações de cada uma, com o descritor "alfabetização" localizamos 03 trabalhos sobre a temática no período informado. São 3 dissertações, uma na categoria da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores e as outras duas, na categoria de práticas alfabetizadoras de formação. O próximo passo da investigação, será a análise da Bibliografia Categorizada, entrecruzando com a análise de conteúdo de Bardin (2011).

Palavras-chave: Alfabetização. Estado do Conhecimento. Região Norte.

[1] Pesquisa vinculada ao GEPPRAX, desenvolvida nos estudos do CELIN – Círculo de Estudos em Linguagens na Infância, referente ao projeto de pesquisa ": A alfabetização nas pesquisas acadêmicas: um estado de conhecimento".

[2] *Pós doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9974-6221 e e-mail: andreiabulat@gmail.com*

[3] *Pós doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8937-6308 e Email: aecmari@gmail.com*

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A ALFABETIZAÇÃO NAS TESES E DISSERTAÇÕES NAS IES ESTADUAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO [1]

BULATY, Andréia[2] – UNESPAR

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak [3] – UNESPAR

RESUMO

A alfabetização tem sido tema de debate em diversos eventos nacionais e internacionais, estando sempre em evidência em políticas educacionais, e passando pela prática pedagógica de inúmeros professores alfabetizadores no Brasil. Ter clareza do que envolve a alfabetização e o que vem sendo discutido nos estudos realizados pelo país é essencial para analisar qual os conceitos e bases epistemológicas. Diante disso, quantas pesquisas discutem sobre a alfabetização e quais são as temáticas abordadas na Região Centro-Oeste do Brasil? Frente o exposto, o presente trabalho tem por objetivo conhecer as pesquisas realizadas na última década (2012 a 2022) acerca da alfabetização nas teses e dissertações dos Programas de Pós Graduação em Educação públicos da Região Centro – Oeste do Brasil. Essa pesquisa é de cunho qualitativo (TRIVIÑOS, 2009), com base na metodologia do estado do Conhecimento (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021), composta pelas etapas: Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Anotada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva. Por ser umes pesquisa em andamento, já concluímos a etapa da Bibliografia Sistematizada e Anotada, encontrando os seguintes dados: na Região Norte, localizamos com base no site do MEC: https://emec.mec.gov.br/ as IES públicas estaduais que possuem Programas de Pós Graduação em Educação e no Banco de Dados de Teses e Dissertações de cada uma, com o descritor "alfabetização" localizamos 11 trabalhos sobre a temática no período informado. São 11 dissertações e nenhuma tese, encontradas nos estados: Mato Grosso com 3 investigações, Distrito Federal com 7 estudos e Goiás com 1 pesquisa. As pesquisas estão sendo categorizadas conforme a temática: uma na categoria de "conceito de alfabetização", cinco pesquisas na categoria "formação inicial e continuada de professores alfabetizadores" e as outras cinco investigações, na categoria de "práticas alfabetizadoras de formação". O próximo passo da investigação, será a análise da Bibliografia Categorizada, entrecruzando com a análise de conteúdo de Bardin (2011).

Palavras-chave: Alfabetização. Estado do Conhecimento. Formação.

[1] Pesquisa vinculada ao GEPPRAX, desenvolvida nos estudos do CELIN – Círculo de Estudos em Linguagens na Infância, referente ao projeto de pesquisa ": A alfabetização nas pesquisas acadêmicas: um estado de conhecimento".

[2] *Pós doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9974-6221 e e-mail: andreiabulat@gmail.com*

[3] *Pós doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8937-6308 e Email: aecmari@gmail.com*

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AS CONSTITUIÇÕES E AS CONSTITUINTES COMO FONTES À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UM ESTADO DA ARTE

MULLER, Bruna Aldine Muller [1] – UEM

RESUMO

No Brasil, a educação é um direito reconhecido e respaldado em lei desde a primeira Carta Magna. Conforme as tendências pedagógicas nacionais e internacionais, emergentes a cada momento histórico, sua garantia nas Constituições Federais e Estaduais foi influenciada pelas concepções vigentes. Nesse sentido, sobressai-se o questionamento: como está sendo delineado o quadro das pesquisas sobre as Constituições e as Constituintes no campo da História da Educação? Desse modo, esse estudo tem por objetivo apresentar o estado da arte das produções acadêmicas que abordaram as Constituições e as Constituintes, em âmbito de teses e dissertações, no recorte temporal de 1990 até 2023. A fundamentação teórica foi baseada em Machado e Cury (2013), Castanha (2013) e Miguel (2006). Foi possível constatar a predominância da área do Direito e da História, sendo procedida pelo campo da Educação. Ressalta-se que a área da História da Educação apresentou poucas pesquisas sobre o tema e, tendo em vista a importância da legislação educacional como fonte de pesquisa, tal quadro deve ser ampliado com o fomento de novos estudos.

Palavras-chave: História da Educação. Legislação Educacional. Assembleia Constituinte. Constituição.

[1] Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Lattes: http://lattes.cnpq.br/0817305165443825. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4104-175X. E-mail: pg55220@uem.br.

A LITERATURA AMERÍNDIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

MOREIRA, Caio Ricardo Bona [1] – UNESPAR
ZAVADZKI, Marina [2] – UNESPAR

RESUMO

Na presente pesquisa, oriunda do projeto de Iniciação Científica da UNESPAR - Campus União da Vitória, pretende-se repensar as práticas docentes dos professores de línguas, de modo que possibilitem o reconhecimento dos povos originários da América Latina por meio da literatura que se encontra compilada na coleção *Con Nuestra Voz* (ARGENTINA, 2015). O objetivo é observar como os textos que compõem a obra podem contribuir no ensino-aprendizagem de língua espanhola na educação básica e como, a partir dela, os professores podem contribuir com a aplicabilidade da Lei Federal n. 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro e indígena no currículo escolar. Trata-se de investigar e refletir as identidades culturais e linguísticas desses povos e fomentar um ensino amplamente intercultural que reconheça e valorize o plurilinguismo da América Latina, composta por mais de 58 milhões de pessoas indígenas. A pesquisa utilizará como procedimentos metodológicos conceitos como *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio* (COUTO, 2016), *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque* (THIÉL, 2012). Como resultados, espera-se fomentar práticas docentes interculturais que rompam preconceitos e estereótipos tecidos em torno das identidades culturais dos povos originários, bem como, combatam o silenciamento de vozes que há tempo sofrem discriminação e desigualdade.

Palavras-chave: Formação de professores. Interculturalidade. Língua Espanhola. Literatura Ameríndia.

[1] Professor de Literatura Brasileira na Universidade Estadual do Paraná (campus de União da Vitória). http://lattes.cnpq.br/3110059259750683. E-mail: caiorbmoreira@hotmail.com
[2] Graduanda do 4º ano do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol da Universidade Estadual do Paraná (campus de União da Vitória). http://lattes.cnpq.br/2834621782277638. E-mail: marinazavadzki1502@yahoo.com

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E A INDISPENSÁVEL PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

LIPINSKI, Cristiane [1] – PMA

RESUMO

O texto relata a experiência de uma gestão pública aonde as autoras retornaram após 12 anos para resgatar memórias e informações sobre a formação de pais na instituição. Ao percorrer e ler os arquivos encontraram fotos e livros de registros sobre o trabalho realizado. A escola construiu uma gestão coletiva e democrática, portanto inclui participação da comunidade. A partir de estudos sobre a participação dos pais na gestão da escola Paro (2018), Freire (1992). Os encontros constituíam na forma de roda de conversa, palestra e oficinas com o objetivo de fortalecer a relação entre famílias e escola, além de trazer conhecimento relevantes para a vida cotidiana das pessoas. A formação de pais tinha como princípio conscientizar sobre direitos e contribuir para a transformação de situações enfrentadas pelos participantes, inclusive naqueles que se referem a escola e ao bairro. Este grupo de pais foi possível porque a escola se organizava de forma com que todos e todas participassem da elaboração do Plano de Ação e este grupo de pais era uma das formas de participação e instrumentos de gestão. A análise dos registros evidenciou a variedade de temas abordados no encontro e que os temas não circundavam assuntos que pretendem estabelecer juízo de valor acerca da educação dos filhos, outrossim os temas tratados perpassam a política, necessidades do bairro e da cidade entre outros.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Participação dos pais e trabalho coletivo.

[1] Pós-graduada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Professora de Séries Iniciais – Prefeitura Municipal de Araucária, kricalipinski@gmail.com

ISSN 1982-9183

PLANEJAMENTO COLABORATIVO E PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LIMA, Daiana Aparecida Teles Vieira [1] – UNESPAR

RESUMO

A educação inclusiva através das políticas públicas visa à universalização da educação. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), orientam para o movimento escola para todos assegurando direitos das pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) estabelece o direito de todas as crianças estarem matriculados no ensino comum e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) assegura o direito de igualdade de oportunidades. A escolarização de estudantes com deficiência no ensino comum provoca inquietações exigindo uma cultura colaborativa e inclusiva para: entender, planejar e refletir estratégias para que o estudante na sua individualidade se aproprie do conhecimento. Desse modo como oportunizar aprendizagem para alunos com deficiência sem criar um currículo paralelo e excludente? Pretende-se entender o planejamento individualizado como potencializador de estratégias pedagógicas inclusivas para o processo de escolarização do estudante com deficiência. Perpassando as políticas públicas da educação inclusiva e compreendendo as possibilidades do planejamento individualizado e colaborativo como forma de organização curricular. Trata-se de uma pesquisa ação-colaborativa com abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica com aporte teórico de: Mendes (2010), Glat, Vianna e Redig (2012), Bastos e Cenci (2022), Pletsch e Glat (2013), Cunha e Silva (2013), Correia (1999), Heredero (2010), Valadão e Mendes (2018), que apontam o Plano Educacional Especializado (PEI) como uma abordagem metodológica de registro escrito (identificação, avaliação e intervenção) formulado coletivamente para traçar caminhos adequados para a aprendizagem do estudante com deficiência orientando as práticas do professor para organização do currículo. O estudo indicou a importância de ações coletivas na elaboração do PEI para estratégias inclusivas e aprendizagens significativas ao estudante com deficiência. O documento precisa ser melhor compreendido pois encontra-se centrado sob responsabilidade exclusiva do professor do Atendimento Educacional Especializado bem como a necessidade de mais estudos e formação docente com esta temática para atender a diversidade presente nas escolas atualmente.

Palavras-chave: Planejamento colaborativo. Estratégias pedagógicas inclusivas. Plano Educacional Individualizado.

[1] Docente efetiva do Município de União da Vitória. Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. E-mail: vdaiana16@yahoo.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3207806446284514

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DIRETORES ESCOLARES: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

MELNYK DE CASTILHO, Elizabeth [1] – UNESPAR-UVA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo demonstrar uma proposta de formação continuada em serviço oferecida para os diretores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) e das escolas da rede pública municipal de União da Vitória, Paraná, no ano letivo de 2022, como também analisar as contribuições desta proposta formativa para o desenvolvimento profissional destes gestores. Nesta perspectiva problematiza-se a seguinte questão: Qual a proposta de formação continuada oferecida aos diretores escolares da rede pública municipal de União da Vitória no ano de 2022? Quais as contribuições da proposta formativa para o desenvolvimento profissional destes gestores? O estudo tem como aporte teórico Imbernón (2011, 2010, 2009), Zeichner (2008), Libâneo (2004), Nóvoa (1999) entre outros. Como caminho metodológico, optou-se por uma pesquisa bibliográfica enriquecida com estudo de caso abrangendo a realização de entrevista semiestruturada a três pedagogas da Secretaria de Educação as quais são responsáveis pela elaboração e implementação da proposta de formação continuada aos diretores escolares. Constatou-se a partir dos primeiros dados coletados que a Secretaria Municipal de Educação ofereceu no ano de 2022 um curso presencial para diretores escolares, com carga horária de quarenta horas, distribuídas em dez encontros, com temáticas relacionadas a gestão escolar e suas demandas. Tal proposta formativa visava contribuir com o aperfeiçoamento do trabalho da gestão escolar, ademais, trazer melhorias para a qualidade da educação ofertada na rede municipal. A pesquisa encontra-se em andamento.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Formação continuada. Diretores escolares.

[1] Mestre em Educação, Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus União da Vitória. Membro do grupo de pesquisa GEPPRAX (UNESPAR/UV).
https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8560313D6&tokenCaptchar=03AL8dmw8pg09KwtFcHOZZ5NGSEEkH_wBkRcpOww_N_k0ufmyUAvjtwnd61NdPtB8QTMKNtPFGbzAcSGgOze_m4iPYv9cU8VHuBaqfHj0ts3UqrOjOmKEhp3sjISxeCibJ7MbZD3q_KFABLRgdlHRxHAFEw0yL39hwqmPgdgG995otFtztRCyl14nKAJTgboa9ZtqsHpCegxeklI7oRxg57oUO6 elizabeth.melnyk@unespar.edu.br

REFERENCIAIS CURRICULARES DAS CIDADES QUE COMPÕEM A MESORREGIÃO DO SUDESTE PARANAENSE: A CONCEPÇÃO POLÍTICA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

LIMA, Fernanda [1] – UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia M P [2] – UNESPAR

RESUMO

A discussão sobre o currículo é um tema central na teoria pedagógica e na formação inicial de professores e, assim também, na sua concretização, seja nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas pesquisas acadêmicas ou nas propostas curriculares, documentos que apontam a visão que se tem de educação, como especificamente, das áreas de conhecimento, como por exemplo, a alfabetização. Diante disso, a presente pesquisa tem por objetivo investigar sobre a concepção de alfabetização nos referenciais ou propostas curriculares dos municípios que compreendem a Mesorregião Sudeste Paranaense. A metodologia será de cunho qualitativo e os procedimentos metodológicos serão a pesquisa bibliográfica a luz de autores que tratam do tema, e a pesquisa documental nos referenciais curriculares. Pretende-se, com essa pesquisa, apresentar dados que apontam as fragilidades e potencialidades das concepções sobre a alfabetização, especialmente, a compreensão desta como ato político. A discussão se refere à apropriação de leitura e da escrita, ou seja, o processo de alfabetização como possibilidade política de inserção dos indivíduos na vida social, é preponderante, principalmente para desmistificar a visão pragmática da alfabetização resumindo-se a uma questão metodológica.

Palavras-chave: Currículo. Alfabetização. Concepção. Referencial.

[1] 3º ano de Pedagogia, https://lattes.cnpq.br/0307728349811605, https://orcid.org/0009-0000-7147-2724, e ferlima90@gmail.com
[2] Orientadora. Professora Doutora, Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPPRAX .Email: aecmari@gmail.com

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

GESTORES E PEDAGOGOS: INTERSEÇÃO DE AÇÕES COLETIVAS

JARDIM, Graziela Tatiana [1]- PMC
LIMA, Cristina Maria Peixoto Berbert [2]- UFPR

RESUMO

Neste trabalho, abordamos trajetórias pedagógicas sob a perspectiva de interseção entre ações coletivas no ambiente escolar. Convidando os profissionais a olharem os conceitos e as concepções que embasavam seu saber e seu fazer, contando com movimentos de ações e reflexões das suas próprias práticas, pois percebíamos a dificuldade dos profissionais compreenderem a especificidade do seu trabalho, seu pertencimento coletivo, seus saberes específicos da função e sua responsabilidade social nas ações do cotidiano escolar. A ideia de organizar encaminhamentos de gestão concretizou-se por acreditarmos que a construção coletiva leva os sujeitos a serem corresponsáveis pelas preocupações, responsabilidades e qualidade do trabalho educativo. Percebemos que era necessário requalificar a ação docente e seus registros, refletindo sobre a prática planejada e desenvolvida em atividades diárias. Ao longo de uma década, avaliando que a formação continuada, promovida na Unidade, contribuía para o processo de profissionalização do professor de educação infantil, pesquisamos sobre sua constituição e, a partir de "elementos caracterizadores de profissionalidade da atividade docente" (ROLDÃO, 2005), analisamos os movimentos formativos nas diversas ações do trabalho cotidiano. Nosso objetivo consiste em apresentar algumas ações planejadas pela EPA que verificamos ter contribuído para a qualificação das atividades profissionais, refletindo com professores sobre os elementos caracterizadores da docência falando 1- sobre as especificidades de sua função; 2 - sobre saberes indispensáveis a respeito natureza e desenvolvimento da ação pedagógica; 3 - sobre a responsabilidade social e pública do exercício profissional e 4 - sobre o seu pertencimento a um coletivo (ROLDÃO, 2005). Avaliando nossos documentos e apresentações em seminários percebíamos a incompletude de nossa formação, o que nos motivava e conduzia a novos estudos e propostas de pesquisas que promoviam nossa qualificação profissional. Todos os momentos formativos dentro ou fora da Unidade eram espaços destinados a qualificar a construção das ações de interseção coletiva. Provocar reflexões, entender as entrelinhas das legislações e pensar sobre os conceitos, princípios e fundamentos da Educação passou a ser uma constante estratégia de formação.

Palavras-chave: Estratégia de Formação. Gestão. Qualificação profissional.

[1] Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em Gestão Educacional- Administração, Supervisão e Orientação, Pós-graduação em Educação Infantil, Gestora do Centro Municipal de Educação Infantil Maria Gracita Gracia Gonçalves na Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC, graziela_tatiana@yahoo.com.br
[2] Graduação em Pedagogia, Mestra em Educação Matemática - UFPR, Pedagoga aposentada da Prefeitura Municipal de Curitiba - PMC, cristinamariaberbert@gmail.com

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS: REGISTROS QUE CONTAM HISTÓRIAS

JARDIM, Graziela Tatiana [1]- PMC

LIMA, Cristina Maria Peixoto Berbert [2] - UFPR

RESUMO

Observando que unidades escolares ficavam repletas de uma documentação organizacional acumulada em gavetas, arquivos e memórias digitais, foi possível perceber que, no presente, estes documentos revelavam a organização do trabalho desenvolvido na escola aparentando conter, apenas, o cenário educativo do seu tempo e espaço. No futuro, porém, estes mesmos documentos revisitados em estudos, análises e reflexões mostravam-se capazes de contribuir na produção de novos conhecimentos, ao se tornarem memórias que contam a história de um tempo construído e vivido coletivamente. Nosso desafio consiste em narrar as organizações cotidianas que contribuíram na construção de registros mencionando saberes construídos no exercício profissional: apoiando os professores a descreverem suas ações, anotarem suas reflexões e discorrerem sobre seus novos aprendizados. Retomamos a conceituação mais elaborada de registro diferenciando-o da anotação pura e simples. Considerados momentos "sofridos" desafiamos os profissionais a tornarem-se autores das suas produções: relatavam pensamentos, conhecimentos de mundo, intencionalidades e o percurso que pretendiam traçar, compreendendo a importância da valorização do processo de construção e não somente do produto final. Nossos estudos, leituras e vivências nos mostravam que o trabalho pedagógico exercido coletivamente possibilitava registros que permitiam escolhas e decisões, resultando em acervos de qualidade que constituíam uma documentação pedagógica reflexiva e democrática. Nesse movimento compreendemos que "documentação pedagógica" não era condutora natural de profundas transformações do trabalho pedagógico de forma individual ou coletiva. Nossa resiliência, sim, tornava-se intrínseca às ações cotidianas da gestão democrática que praticávamos. Promover certa desestruturação em nossas convicções, era uma condição muito significativa na formação continuada de todos os profissionais da unidade. Discorrer sobre o nosso próprio trabalho como gestoras, principalmente destacando nossos percalços e dificuldades, não focando no resultado final, mas no seu processo de construção e desenvolvimento, constituiu uma das formas de incentivar professores a comunicarem registros que contavam suas histórias: nossa documentação pedagógica.

Palavras-chave: Ações coletivas. Ambiente escolar. Gestão.

[1] Graduação em Pedagogia, Pós-graduação em Gestão Educacional – Administração, supervisão e orientação, Pós-graduação em Educação Infantil, Gestora do Centro Municipal de educação Infantil Maria Gracita Gracia Gonçalves na Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC, graziela_tatiana@yahoo.com.br

[2] Graduação em Pedagogia, Mestre em Educação Matemática – UFPR, Pedagoga aposentada da Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC, cristinamariaberbert@gmail.com

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ALFABETIZAÇÃO NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PAÍS (2012-2022): UM ESTADO DE CONHECIMENTO.

TROCHA, Ingrid Nalin [1] – UNESPAR
BULATY, Andreia [2] – UNESPAR

RESUMO

Utilizando da metodologia de pesquisa Estado de Conhecimento perfazendo suas quatro etapas bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva. O presente trabalho busca categorizar teses e dissertações em Universidades Federais referentes a alfabetização em seus diversos âmbitos, partindo do questionamento: quais as temáticas proeminentes nas pesquisas de teses e dissertações nas IES federais brasileiras acerca de alfabetização no período de 2012 a 2022. Advindo do pressuposto da alfabetização como objeto de estudo, embasando-se em autores como: Magda Soares, Sonia Maria Coelho, Ana Luiza Bustamante Smolka, Marília Morosini juntamente com Pricila Kohls-Santos e Zoraia Bitterncurt contextualiza-se o objeto de estudo e a metodologia impregnada neste, adiante parte-se para uma pesquisa em bancos de dados recortando pelo descritor "alfabetização" localizando nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu das Universidades Federais do Brasil o que essas pesquisas de tese e dissertações tem produzido sobre a alfabetização. Em suma, obteve-se os seguintes resultados: Abrangendo todas as regiões brasileiras encontrou-se 397 trabalhos. Observou-se que há diferença entre regiões em temáticas proeminentes a partir de suas demandas enquanto universidade e quantidades de programas de pós-graduação neste território, entretanto ao analisar ao todo depara-se com metodologias e práticas de alfabetização com um total de 213 pesquisas, seguido de Políticas de Alfabetização com 91 trabalhos, formação de professores possuí 76 teses e dissertações, por fim, a temática menos pesquisada entre todas as regiões é história da alfabetização com somente 17 pesquisas. Nota-se também que destes 397 trabalhos sua maioria refere-se a dissertações (309), consequentemente em minoria classifica-se em teses (88).

Palavras-chave: Alfabetização. Estudos. Temáticas. Universidades Federais.

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus União da Vitória, e-mail: Ingridnalin@gmail.com
[2] Pós-doutorado em Educação (UEPG). Professora Na Universidade Estadual do Paraná – Campus União da Vitória, e-mail: andreiabulat@gmail.com

ISSN 1982-9183

RELAÇÕES ENTRE IMPRESSOS, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE, UM OLHAR A PARTIR DO JORNAL DA ALFABETIZADORA (1988-1999)

BUENO, Kelyn [1] – UNESPAR

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a produção de enunciados carregados da expectativa de transformação na identidade docente, bem como de saberes, valores, modelos e orientações para as práticas das/os professoras/es alfabetizadoras/es a partir das páginas do Jornal da alfabetizadora (1988-1990). Por conseguinte, o presente trabalho tomou como fonte e objeto de investigação o referido periódico, o qual foi publicado na cidade de Porto Alegre - RS, pela editora Kuarup em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). O impresso foi selecionado para compor o Programa Nacional Salas de Leitura/ Bibliotecas Escolares, por isso, foi distribuído gratuitamente pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e posteriormente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgãos vinculados ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), alcançando assim uma circulação em escala nacional e internacional. Para análise do material utilizamos a noção de protocolos de leitura, desenvolvida por Roger Chartier (2011), a qual consiste na análise textual e tipográfica dos materiais impressos. Deste modo buscamos analisar as relações desenvolvidas entre impresso, educação, formação e trabalho docente. Diante disso constatamos que o Jornal da Alfabetizadora se constituiu um importante veículo de comunicação, informação e atualização docente, cujo projeto formativo visava divulgar retóricas renovadoras que caminhavam em direção a circulação da perspectiva construtivista. Nesse quadro, o periódico buscou projetar remodelações sobre as práticas, os saberes e os fazeres docentes dos/as professores/as alfabetizadores/as durante a década de 1990.

Palavras-chave: Imprensa pedagógica. Alfabetização. Trabalho e formação docente.

[1] Mestre em Educação – UFPR. e-mail.kelyncbueno@gmail.com link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/6137641604889261

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

OS IMPACTOS DAS AVALIÇÕES EXTERNAS NAS ESCOLAS

FLEITUCH, Leticia[1] UNESPAR
CHAVES, Tainá[2] UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho pretende desenvolver como as avaliações externas impactam na educação básica de crianças e adolescentes. Ao discutir este tema pretende-se abranger importantes reflexões embasado nos autores Ana Lorena Bruel e Dalva Valente que discutem também sobre como estas avaliações se efetivam na prática e qual a real finalidade delas na grade escolar. Como os profissionais da educação compreendem estas avalições, ressalta-se que é necessário primeiro entender também como os professores compreendem esta prática, pois, cada profissional possuirá interpretações, opiniões, contextos e realidades diferentes. A escola caracterizando-se um ambiente que possui uma determinada função a mais do que apenas ensinar seus alunos os conteúdos propostos, em jogo possuem interesses políticos e financeiros ligados a educação dos alunos que frequentam a educação básica. A partir disso este trabalho pretende ressaltar como estas avaliações se efetivam na escola e qual o impacto que pode causar na educação. A pesquisa é de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Avaliação. Escola. Educação básica. Aluno. Professor.

[1] Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade estadual do Paraná (UNESPAR), bolsista PIC do projeto empodera mulheres Link do Lattes: https://lattes.cnpq.br/0421839027521507, e-mail: lfleituch@gmail.com
[2] Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade estadual do Paraná (UNESPAR), bolsista PIBEX do projeto Senta que lá vem história Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/4912262557734058 e-mail: taywoldan@gmail.com

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

VIVÊNCIAS DA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

PARTICA, Marcia Regina Araújo
MARINHO, Maria Aparecida

RESUMO

A proposta deste texto é socializar algumas de nossas vivências enquanto gestoras de escola pública, mostrar as preocupações em transformar o cotidiano escolar de forma intencional, perante as contradições sociais, com abertura a convivência, considerando e incluindo mutuamente a todos os participantes envolvidos neste processo político pedagógico, bem como a consolidação de uma escola democrática. Para isso, buscamos desenvolver o trabalho com o envolvimento e participação de todos na organização da escola e nas tomadas de decisões, pois na nossa concepção a transformação precisa de intencionalidade. A questão que permeava o trabalho: Como desenvolver um trabalho no interior da escola pública, de forma democrática, ou seja, com a participação efetiva de todos os envolvidos, com vistas a superar as dificuldades e contradições? Ao estudar e debater a partir das obras de autores como: Saviani, Miguel Arroyo,Vitor Paro, Makarenko, Pistrak, Paulo Freire, Acácia Kuenzer, Naura Ferreira, Marx, Gramsci, buscamos esclarecer nossas dúvidas sobre como encaminhar as contradições do dia a dia da escola, como construir e manter uma gestão democrática e como efetivar a proposta pedagógica democrática. Esta experiencia iniciou-se com um número reduzido de pessoas, aos poucos superou-se a visão autoritária e cada vez mais aumentava a quantidade de participantes conscientes e em condições de contribuir nas grandes e pequenas decisões do cotidiano escolar. Como resultado desses estudos conseguimos realizar conselhos de classe participativo, envolvendo equipe pedagógica, pais, alunos e funcionários, e formação política, com a participação de todos os segmentos inclusive dos representantes de turma. Assim, todo esse processo ensinou a nós e aos alunos a importância da decisão tomada por todos e a força de estruturar um trabalho coletivo objetivando uma escola pública, democrática e de qualidade social.

Palavras-chave: Gestão democrática. Participação efetiva. Transformação intencional.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A ATUAÇÃO DOCENTE COM UM ALUNO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ROSA, Marta Graziela[1] - UNESPAR
MENEZES, Victória Sabbado[2]-UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa em andamento realizada no âmbito da Especialização em Dinâmicas Regionais da UNESPAR, campus União da Vitória. Trata-se de um estudo de caso referente à trajetória de vida e formação de um aluno com Transtorno Espectro Autismo (TEA), de uma escola Municipal de União da Vitória – PR. Desse modo, o objetivo geral visa compreender as experiências de vida e formação escolar de um aluno com TEA do 2º ano do Ensino Fundamental para orientar as práticas pedagógicas da professora autora. Será apresentada uma breve experiência vivenciada pela pesquisadora, professora efetiva do quadro de professores de uma escola municipal, na turma de ensino regular do 2º ano, no corrente ano de 2022, do município de União da Vitória – PR. Será um relato de experiência vivenciada com um aluno autista. Para tanto, adotou-se, enquanto caminho metodológico, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa a partir da revisão bibliográfica (FACION, 2007; OMAIRI, 2013; STAINBACK, 1999) e a pesquisa de campo por meio da elaboração da narrativa da própria autora e das entrevistas narrativas com a mãe do aluno com TEA, bem como com a estagiária e professora regente de 2023 deste aluno. Salienta-se que o autismo, em sua história, apresenta algumas evoluções referentes ao conceito até as diversas formas que o mesmo pode manifestar-se em diferentes indivíduos, chegando, inclusive, a ser confundido com outros transtornos. Percebe-se que ao longo do tempo, as suas características e especificidades começam a ser descritas por diversos pesquisadores, pois este transtorno abre um leque de informações e adequações no campo da Educação. Os resultados parciais da pesquisa, que ainda está em fase de construção, têm demonstrado a relevância do auxílio e compreensão da família; a dificuldade de concretização das legislações para a educação especial e inclusiva; a fragilidade dos cursos de formação inicial docente; os desafios cotidianos da atuação profissional das professoras e a necessidade de políticas públicas educacionais efetivas voltadas a esta temática que considere a diversidade e a garantia dos direitos humanos.

Palavras-chave: Transtorno Espectro Autismo. Inclusão. Formação de professores. Relato de Experiência.

.

[1] Mestranda em Educação Inclusiva, Professora da Educação Básica de União da Vitória – PR, https://lattes.cnpq.br/9911893676437146, https://orcid.org/0000-0002-0775-1697, martagraziela1@gmail.com

[2] Doutora em Geografia, Professora da Especialização em Dinâmicas Regionais (UNESPAR), http://lattes.cnpq.br/6978898004418365, https://orcid.org/0000-0003-2750-2820, victoriasabbado@gmail.com

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ANÁLISE DOS ESTUDOS QUE TRATAM DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR REFLEXIVO

WOLF, Michelle [1] – UNESPAR
SCHNEIDERS, Michele [2] – UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak[3] – UNESPAR

RESUMO

O presente estudo tem como temática a discussão a respeito da consciência fonológica no âmbito da alfabetização, resultado de alguns debates realizados em um Projeto de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Este artigo objetiva avaliar a importância da consciência fonológica para aprimoramento da alfabetização, à luz de autores que tratam sobre o tema e trazendo algumas propostas de atividades para aprimoramento dessa habilidade. A consciência fonológica é entendida como uma habilidade metalinguística que o indivíduo adquire ao longo do processo de alfabetização, a partir da compreensão de que a língua pode ser segmentada em partes menores. Diante disso, a problemática que se apresenta para a pesquisa é: quais são os apontamentos e/ou sugestões dos autores e estudiosos a respeito da consciência fonológica no processo de alfabetização? Para efetivar a discussão, utiliza-se da pesquisa exploratória qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica. A fundamentação teórica é ancorada em estudos de autores como Soares (2020), Morais (2012), Smolka (1999), Mortatti (2006) para discutir sobre a alfabetização e Soares (2020) e Roberto (2016), para a compreensão sobre a consciência fonológica. As análises preliminares demonstram que a consciência fonológica é uma habilidade que deve ser trabalhada no início da alfabetização para que seja possível aprimorar todos os níveis, iniciando pelo mais simples (consciência de rimas e aliterações) até o mais complexo (consciência fonêmica). Em síntese, evidencia-se que para que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça, a compreensão do sistema linguístico é o primeiro passo da caminhada do aprendiz e o estudo da consciência fonológica pode ser um grande aliado nesse processo.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Alfabetização. Pesquisa exploratória.

[1]Graduanda em Pedagogia, Bolsista PIC voluntário, Universidade Estadual do Paraná, michellewolf2206@gmail.com
[2] Doutorado em Letras e professora colaboradora do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, campus de União da Vitória. schneidersmichele@gmail.com
[3] Pós doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória, colegiado de Pedagogia. Vice-líder Grupo de Estudos e Pesquisa em Práxis Educativa (GEPPRAX). aecmari@gmail.com

LITERATURA AMERÍNDIA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: PENSANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS PRÁTICAS DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS DENTRO DO PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO

IURCKE, Sabrinna Andriely – UNESPAR[1]

MOREIRA, Caio Ricardo Bona – UNESPAR

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é mapear e discutir textualidades ameríndias de variadas etnias brasileiras, analisando a forma como foram escritas e qual a sua importância na escola e na sociedade em geral, relacionando suas particularidades, no contexto do projeto de Iniciação Científica da UNESPAR - Campus União da Vitória. Nesse sentido, a IC surge como um meio importante para reconhecer e visibilizar a presença de obras ameríndias no cenário literário, acadêmico e escolar, possibilitando o rompimento de representações estereotipadas. Essas reflexões decorrem de uma pesquisa baseada em poéticas ameríndias retratadas nos livros "Nós: Uma antologia de literatura indígena" e "Onde a onça bebe água", pensando na disseminação e aplicação dessas poéticas em sala de aula, trazendo-os para o universo da pesquisa e reconhecendo sua importância para a educação, considerando aspectos políticos e sociais para a formação de docentes. Ademais a abordagem irá considerar a diversa composição dos povos originários da América Latina, tendo um foco qualitativo e biográfico, além de auxiliar na formação docente. Desenvolver-se-á um mapeamento das poéticas ameríndias, tratadas aqui como aquelas que englobam poemas, cantos e narrativas produzidos por indígenas e não indígenas. A pesquisa concentra seu foco na leitura de antologias literárias como Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque (THIÉL, 2012) e em teóricos como Eduardo Viveiros de Castro, Ailton Krenak e Davi Kopenawa, a mesma também está baseada nas Leis Federais n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro e indígena em todo o currículo escolar. A IC se desenvolve a partir do estudo da literatura indígena, construindo um conhecimento sobre as poéticas ameríndias, bem como sobre o trabalho com a literatura indígena no âmbito escolar, visando a dar visibilidade à literatura ameríndia e despertar a curiosidade de professores, pesquisadores e alunos para que desenvolvam um olhar mais profundo acerca dos povos originários de toda a América Latina, fazendo uma ponte para inserção desses temas nas aulas de línguas, buscando o aperfeiçoamento das práticas docentes.

Palavras-chave: Interculturalidade. Literatura indígena. Poéticas. Formação.

[1] Acadêmica da Unespar, e-mail: sabrinnaiucker@gmail.com

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

MULHERES FAZEDORAS: IDENTIDADE(S) E EMPODERAMENTO DAS DESCENDENTES DE POLONESES EM SANTANA, DISTRITO DE CRUZ MACHADO

DELONG, Silvia Regina [1] – UNESPAR - UNIÃO DA VITÓRIA

RESUMO

Este trabalho faz parte do meu projeto de pesquisa, o qual é um recorte da minha tese de doutorado em que pude observar a identidade étnico-linguística (HALL, 2015; BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 2002) dos descendentes de poloneses em Santana, distrito localizado no interior do Paraná. O objetivo é observar as questões identitárias e o empoderamento das mulheres, bem como verificar quais são os fatores que as impedem de se tornarem empoderadas no seu dia a dia. Por estarem inseridas em uma sociedade machista, o "empoderamento" de tudo que desenvolvem não lhes é conferido porque aos olhos da comunidade tudo isso se torna invisível. É como se elas cumprissem apenas com a sua "obrigação" e não fossem valorizadas nem por si mesmas, tampouco pelos demais. A metodologia escolhida para a minha pesquisa é um trabalho de campo baseado na etnografia da linguagem (GARCEZ e SCHULZ, 2015), tais como o registro de dados através de múltiplas fontes, o caráter interpretativo e reflexivo desses dados, o estranhamento, dentre outros (ERICKSON, 1989; DURANTI, 2000; HEATH e STREET, 2008). A primeira etapa consta de uma varredura nos principais periódicos científicos sobre o empoderamento feminino. Em seguida, serão observadas quais são as identidades que se manifestam no "Grupo das Vovós" – mulheres idosas da comunidade que se reúnem uma vez por semana para desenvolverem trabalhos manuais (acolchoados, bordados, artesanatos poloneses etc.). Ao final da pesquisa pretendo apresentar os resultados em eventos científicos e/ou publicação de artigo científico a fim de contribuir com novas pesquisas nessa área.

Palavras-chave: Mulheres fazedoras. Identidade(s). Descendentes de poloneses. Empoderamento feminino.

[1] *Doutora em Linguística Aplicada - Unisinos, Professora de Língua Espanhola - UNESPAR - União da Vitória,* https://lattes.cnpq.br/7662414782160884, https://orcid.org/0000-0002-8579-0149, sradelong@gmail.com *ou* silvia.delong@ies.unespar.edu.br

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A EVASÃO ESCOLAR DAS ALUNAS: ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

SILVA, Solange da [1] – UFPR

RESUMO

Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado e está vinculada ao projeto Fracasso Escolar de Alunas na Educação Básica – Análise da Trajetória Escolar durante a Pandemia da COVID-19 e a Expulsão do Direito à Educação, desenvolvido entre a UFPR e o Tribunal de Justiça do Paraná. O objetivo é investigar a evasão escolar das alunas no Ensino Fundamental e Médio, interseccionando em suas análises os marcadores sociais gênero, raça e classe. O problema que se coloca é analisar quais os motivos que resultam na evasão escolar das alunas. Como método, utilizamos a pesquisa documental. Analisamos documentos produzidos pelo Projeto Combate à Evasão escolar e sobre a situação de matrícula e a trajetória escolar. Inicialmente, analisamos as respostas de um questionário estruturado e elaborado pela comarca, e aplicado com as famílias e as alunas em situação de evasão escolar, no ano de 2019. Para as análises, utilizamos a interseccionalidade dos marcadores sociais raça/cor, gênero e classe, juntamente com a análise de indicadores de qualidade na educação (evasão/abandono, reprovações) e os motivos apresentados. Os principais autores utilizados para problematizar essa pesquisa são: Célia Ratusniak (2019), Marília Pinto de Carvalho (2004, 2005) e Rosemeire dos Santos Brito (2004,2009). Os resultados mostram que o percentual de alunas em situação de evasão é 44%. A situação socioeconômica dessas alunas é a seguinte: 7% não possui renda, 60% até 1 salário, 15% de 1 a 2 salários, vinculadas ao Programa Bolsa Família 100% das alunas declaradas brancas e 61% das alunas declaradas negras. A análise da autodeclaração da raça/cor indica que 56% são brancas, 43 % negras e 01% indígena, mas o percentual de estudantes autodeclaradas negras na região é 16,5%. A análise mostra que antes da evasão estava presente o fracasso escolar: 99,9% têm reprovações anteriores, 28% têm desistências. Isso permite concluir que antes da evasão há um histórico de fracasso escolar, e a gravidez e o casamento podem ser entendidos como uma mudança de projeto de vida dessas alunas, atendendo ao que a sociedade produz como modo de vida para elas. Assim, compreendemos que essas alunas não se evadem, mas são expulsas do direito à Educação.

Palavras-chave: Evasão escolar. Alunas. Ensino Fundamental e Médio. Expulsão.

[1] Psicopedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Mallet/PR; Especialista em Educação; Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: pedagogasol02@gmail.com / lattes http://lattes.cnpq.br/0439349974061838 / ORCID https://orcid.org/0000-0002-3492-0337.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA, EDUCACIONAL E SAUDÁVEL

VICENTIM, Suéli Taiane [1] – SEMED/UVA

RESUMO
O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tem por finalidade assegurar a oferta de refeições na Educação Básica que cubram parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos durante o ano letivo, oferecendo alimentos saudáveis, variados e seguros, respeitando os hábitos e as culturas alimentares regionais. O objetivo deste trabalho é elencar informações acerca da do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Trata-se de um estudo bibliográfico com base em dados oficiais fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O governo federal através do FNDE, faz o repasse de recursos financeiros aos estados, municípios e as escolas federais de acordo com o número de alunos matriculados em cada etapa da Educação Básica com base no Censo Escolar do ano anterior, tais recursos só podem ser utilizados para compra de gêneros alimentícios. Atualmente, o valor repassado pela União é de R$ 1,37 para creches, R$ 0,72 para a pré-escola, R$ 0,86 para escolas indígenas e quilombolas, R$ 0,50 para Ensino Fundamental e médio, R$ 0,41 para educação de jovens e adultos, R$ 1,37 para o ensino integral, R$ 2,56 para programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral, R$ 0,68 para alunos que frequentam o atendimento educacional especializado no contraturno. Os recursos são fiscalizados pelo, FNDE, Tribunal de Contas da União (TCU), Ministério Público, Controladoria Geral da União (CGU) e Conselho de Alimentação Escolar (CAE), o qual possui caráter deliberativo, fiscalizador e de assessoramento do PNAE/FNDE conforme a Medida Provisória 1979-19 de 02 de junho de 2000. Em 2009, a Lei n. 11.947 instituiu no âmbito do PNAE, a obrigatoriedade de utilização de no mínimo 30% dos recursos repassados pelo FNDE, para a aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar. Ao finalizar o presente trabalho, é possível considerar a relevância do PNAE, o qual visa fornecer uma alimentação saudável aos alunos, na perspectiva de ser integrado ao currículo, desenvolvendo hábitos para uma alimentação saudável, evitando a evasão e repetência escolar, contribuindo também para o processo de ensino aprendizagem, sendo o mais antigo programa social do governo federal direcionado para a educação e um dos maiores e mais abrangentes programa de alimentação escolar a nível mundial.

Palavras-chave: Alimentação Escolar. Educação Básica. Agricultura Familiar**.**

[1] Mestra em Educação Básica, Coordenadora Alimentação Escolar – Prefeitura Municipal de União da Vitória-PR, https://.lattes.cnpq.br/9484302253430162, https://orcid.org/0000-0002-8851-2005, suhtaiane@yahoo.com

ISSN 1982-9183

COM A VOZ AS CRIANÇAS: A NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS E A MEDIAÇÃO DE LEITURA

CHAVES, Tainá[1] – UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak [2] – UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade discutir e analisar aspectos teóricos e conceituais das temáticas da narração oral de histórias e a mediação de leitura. Para tanto problematiza-se: como as crianças de uma turma de alfabetização, especificamente 1º ano do ensino fundamental, compreendem a narração oral de histórias e a mediação de leitura? Diante disso, a pesquisa tem por objetivo investigar como os alunos de uma turma de alfabetização compreendem a narração oral de histórias e a mediação de leitura, e quais aspectos elas apresentam em relação a sua aprendizagem e ao desenvolvimento de sua imaginação. A metodologia utilizada será qualitativa exploratória, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica embasada em autores que discutem sobre o tema, como Schedlock(2004), Souza (2015), Prieto (2011), seguida da pesquisa de campo, sendo os sujeitos alunos de alfabetização de uma escola pública do município de União da Vitória-PR. A sondagem será organizada com momentos de narração oral de histórias e mediação de leitura, seguido de rodas de conversas coletivas e conversas individuais com os alunos, prezando sempre pelo cuidado ético e com as devidas permissões dos responsáveis dos alunos. Pretende-se com esse trabalho dar voz aos alunos, bem como possibilitar dados para a prática de narração oral de histórias no espaço escolar.

Palavras-chave: Narração oral de histórias. Mediação de Leitura. Aprendizagem. Alfabetização.

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. Bolsista PIBEX. Email: Taywoldan@gmail.com
[2] Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória, curso de Pedagogia, membro do grupo de Pesquisa GEPPRAX (Unespar - Campus União da Vitória), aecmari@gmail.com



RESUMOS EXPANDIDO

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NOS PERÍODICOS- QUALIS A1: UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO[1]

BULATY, Andréia [2] – UNESPAR

RESUMO

Diversas são as inquietações que permeiam a fase da alfabetização na educação básica, envolvendo a relação entre os aspectos históricos, sociais, culturais e a concretização da alfabetização em sala de aula, haja vista que é um fenômeno multideterminado. Assim, torna-se relevante conhecer o que está sendo produzido em relação a alfabetização, seus conceitos e bases epistemológicas, visto que é direito de todo cidadão a apropriação da escrita alfabética. Diante disso, qual é o espaço ocupado pelas pesquisas sobre a alfabetização nos periódicos classificados com Qualis A1? Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo conhecer e analisar as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2018 a 2022) acerca da alfabetização nos periódicos on line classificados como Qualis A1, a fim de verificar as bases epistemológicas e as temáticas proeminentes. A opção pelas produções divulgadas nos periódicos com Qualis A1 dá-se mediante a avaliação intelectual que reflete a importância do periódico para a área estudada no Brasil. Trata-se de um estudo numa abordagem qualitativa e a metodologia de pesquisa é o Estado do Conhecimento (MOROSINI, SANTOS, BITTENCOUT, 2021; MOROSINI, FERNANDES, 2014) que se desenvolve em 4 momentos: bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva. Inicia-se buscando na Plataforma Sucupira CAPES, de acordo com o qualis periódico quadriênio 2017-2020, os periódicos na área de avaliação do "Ensino" e "Educação", classificados como Qualis A1, posteriormente será buscado pelo descritor "alfabetização" Após conhecer os periódicos será realizado a visita ao site de cada um, para localizar os artigos e posterior análise dos mesmos. Uma pesquisa em fase inicial de coleta preliminar de dados, destacando a relevância dessa pesquisa para consolidarem grupos de estudos para reflexões teórico-práticas e a proposição de futuros eventos sobre a temática.

Palavras-chave: : Alfabetização. Estado do conhecimento. Formação. Conceitos. Bases epistemológicas.

Introdução

A alfabetização é uma das preocupações da escola, dos professores alfabetizadores e da sociedade. Os estudos sobre alfabetização precisam superar discussões sobre métodos e práticas, não resumindo o processo como apreensão da leitura e escrita, mas sim, envolver o

[1] Pesquisa vinculada ao GEPPRAX, desenvolvida nos estudos do CELIN – Círculo de Estudos em Linguagens na Infância.

[2] Pós doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9974-6221 e e-mail: andreiabulat@gmail.com

ISSN 1982-9183

desenvolvimento da compreensão e produção de significados de textos escritos, favorece a familiarização com diferentes tipos de textos e seus significados.

É importante salientar que a alfabetização é mais que técnica mecânica da língua escrita, sendo um processo de predicados sociais, culturais e econômicos, sendo,

> o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2011, p.17).

A alfabetização refere-se a utilização deste domínio nas práticas sociais, envolvendo condições sociais, econômicas e culturais.

Diante dessas reflexões introdutórias, qual é o espaço dado às pesquisas sobre a alfabetização nos periódicos Qualis A1? Dessas pesquisas, quais são as temáticas abordadas? Qual as concepções de alfabetização? Que autores ligados a alfabetização foram mencionados? Que temas podem ser estudadas futuramente a partir desse estado de conhecimento?

Este estudo tem por objetivo mapear as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2018 a 2022) acerca da alfabetização nos periódicos disponibilizados virtualmente classificados com Qualis A1, a fim de verificar os conceitos de alfabetização e as temáticas proeminentes.

Trata-se de um estudo numa metodologia de pesquisa denominada de Estado do Conhecimento. Para esse resumo, visamos, apresentar a metodologia que será utilizada: o Estado de conhecimento.

Desenvolvimento

Entre os tipos de pesquisa qualitativa nas últimas décadas vem avançando e conquistando visibilidade a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. Para esta investigação, recorre-se ao Estado do Conhecimento - EC, que visa realizar, por meio de uma revisão bibliográfica, da produção de determinada temática em uma área de conhecimento específico, ou seja, uma análise sobre a "alfabetização". Além da delimitação da área de conhecimento específico, no EC também é importante deixar claro em qual contexto/espaço a investigação

ISSN 1982-9183

vai coletar os dados, neste caso nos "periódicos" classificados com Qualis A1 na Plataforma Sucupira CAPES, de acordo com o qualis periódico quadriênio 2017-2020.

Entende-se que essa revisão busca identificar teorias que estão sendo utilizadas e construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção do conhecimento, os referenciais teóricos que utilizam para embasar as pesquisas e qual a contribuição científica e social desta pesquisa ao campo, tendo como objetivo o levantamento, mapeamento e análise do que se produziu, considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

A opção por essa metodologia dá-se pela possibilidade de nos proporcionar o conhecimento do já escrito e, partindo desse princípio, romper com os pré-conceitos que envolvem algumas temáticas, realizando a construção de análises e a constituição de novos conhecimentos (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Do mesmo modo, o EC é uma fonte para produção do conhecimento que desvela questões substantivas as discussões da educação, sociedade, cultura, política, história, currículo, entre outros temas. Ainda como finalidade do uso do EC é a consolidação do arcabouço sustentador de diversas posições relativas ao mesmo objeto de pesquisa, englobando as leituras e interpretações a nível nacional e internacional (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), que contribuem indiretamente para que o campo de pesquisa, nesse caso específico a "alfabetização" consolide seu território entre as áreas de conhecimento da educação.

É importante deixar registrado que no Brasil a consolidação da produção científica sobre a Educação, identificada como Estado do Conhecimento, ou Estado da Arte, ou ainda Revisão Sistemática, é incipiente. Alguns autores referem ao Estado da Arte – EA, predominantemente em pesquisas que visam se estender em todas as áreas do conhecimento de uma determinada temática, envolvendo pesquisas que ocorrem concomitantemente nos periódicos, teses, dissertações, livros, jornais, eventos, entre outros (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021), enquanto o Estado do Conhecimento- EC consiste na busca em apenas um setor de publicação (ROMANOWSKI; ENS, 2006), implicando na diferenciação entre ambos os tipos de pesquisa.

Em linhas gerais, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento busca identificar, registrar, uma categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada temática, em um determinado tempo e espaço (MOROSINI; FERNANDES,

2014; MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), constituindo-se numa fonte para a produção de conhecimento, que visa não só acompanhar o processo monográfico, mas, contribuir com a ruptura de olhares com pré-conceitos ao iniciar o estudo, dando uma possibilidade para compreender a real situação do contexto estudado, desvelando o acúmulo teórico-conceitual de determinada área, assim como, as temáticas ora estudadas.

Utilizar pesquisas de EC como metodologia é buscar a qualidade interna do mesmo, marcado pela coerência, consistência, abrangência e atualização. Para tanto visa-se destacar a originalidade, a relevância e o avanço ou lacunas da temática; ser útil e ter impacto na comunidade interna e externa; identificar o novo, seja a nível teórico, metodológico ou empírico, resultando em uma pergunta, teoria, método, análise ou interpretação, fonte; e apresentar as articulações do todo, a contextualização e história do campo, o aprimoramento dos conceitos e o domínio de uma nova perspectiva (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Para dar início a pesquisa de EC é imprescindível que primeiramente se tenha a delimitação do tema e do objetivo, ou seja, quando dizemos objetivo esta se referindo a delimitação do que se quer descobrir ou conhecer sobre determinado tema a ser estudado (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

No segundo momento é importante ter claro a base para levantamento dos dados (ROMANOWSKI; ENS, 2006), que foi escolhido os periódicos classificados Qualis A1, os periódicos na área de avaliação do "Ensino" e "Educação".

O passo seguinte é a definição dos termos ou descritores, que são alinhados aos objetivos da pesquisa (ROMANOWSKI; ENS, 2006) e a temática estudada (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Nesses espaços será buscado por estudos que tragam como termo descritor a "alfabetização" dentro do período temporal de 5 anos, entre 2018 a 2022. E na sequência a predileção pela leitura e análise dos resumos das produções científicas.

A constituição do EC tem as características mencionadas anteriormente acrescidas das seguintes etapas denominadas de Bibliografia Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Após a leitura inicial dos resumos dos artigos encontrados, será realizado a *Bibliografia Anotada*, conforme é denominada pelas autoras Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021) como sendo o

ISSN 1982-9183

momento da *leitura flutuante* dos artigos, realizando a sistematização desses dados em quadros para a visualização do todo, com os seguintes elementos: ano de publicação, código, autor, título do artigo, nome do periódico, páginas, link de acesso. Em síntese é a organização estruturado em tabelas.

Feito esse mapeamento é iniciado a *Bibliografia Sistematizada*, que consiste na busca de mais elementos para a análise, como: o código, o título, o resumo, as palavras-chave e autores mais usados na pesquisa (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Nesse momento é possível ter visibilidade do mapeamento das temáticas envolvendo a alfabetização, como por exemplo: as políticas de alfabetização, o currículo de alfabetização, as práticas alfabetizadoras, os métodos de alfabetização, os processos que envolve o ensino e a aprendizagem, a história e fundamentos da alfabetização, entre outros, dando condições para conhecer as temáticas proeminentes das pesquisas.

Posterior a esse momento de sistematização de dados de cada pesquisa, realiza-se a *Bibliografia Categorizada* na qual busca-se uma análise aprofundada do conteúdo das publicações e a seleção das unidades de sentido, que são as palavras ou temáticas representativas que aparecem no conjunto das publicações (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), ou seja, é o momento da formação das categorias e agrupamento para a análise dos dados, por meio das palavras/temáticas que aparecem com maior frequência. É adotado a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) definido como conjunto de técnicas de análise das comunicações, que é realizado seguindo as etapas de organização da análise, codificação, categorização e inferência..

E no quarto momento, realiza-se a *Bibliografia Propositiva* que visa buscar os avanços (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021) sendo marcado pelos achados, as proposições emergentes e também se destaca as lacunas ainda existentes no campo investigado.

Considerações Finais

Pretende- com essa pesquisa, que se encontra em andamento, coletar dados sobre a alfabetização e assim, desvelar o espaço que é dado à esse campo do conhecimento nas

ISSN 1982-9183

pesquisas científicas publicadas nas revistas Qualis A1 de ensino e educação, deixando visível as concepções de alfabetização, as temáticas e autores que são mencionados nesses trabalhos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado de conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez, 2014.

ROMANOWSKI, Joana. ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. ***Diálogo Educ.,*** Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: *<www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237>.* Acesso em: 16 mai. 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PERCURSO HISTÓRICO E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA NO BRASIL

SCHNEIDER, Gislaine A. C.[1] – UNESPAR
CORRÊA, Andreia Mauren[2] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [3] – UNESPAR

RESUMO

A presente pesquisa traz como objeto o acesso à educação infantil inclusiva na contemporaneidade e compõe os estudos do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) vinculada ao Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN/GEPPRAX) da Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória. Justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o atendimento das especificidades educacionais às crianças com e sem deficiência, na perspectiva de uma Educação mais inclusiva, na etapa Educação Infantil. Como problema norteador da investigação destaca-se: Como o percurso históricos das políticas públicas para Educação Infantil Inclusiva podem contribuir para o acesso à educação de crianças com deficiência? Como principal objetivo visou compreender a Educação em uma perspectiva Inclusiva a partir da década de 1990, com ênfase a Educação Infantil e as pessoas com deficiência. Como recorte metodológico a pesquisa será qualitativa e de cunho bibliográfico. Baseou-se nas principais legislações que permeiam a educação inclusiva e em autores contemporâneos da educação especial e infantil como: Ariès (2021); Kassar (2011); Garcia (2017); Silva (2014 e 2022) entre outros. Como resultado da investigação concluiu-se, parcialmente pela compreensão sobre a trajetória da Educação Infantil Inclusiva considerando que os conceitos sobre a pessoa com deficiência e a garantia da acessibilidade são ponto relevantes para o processo de inclusão educacional. Esta acessibilidade quando entendida criticamente sob a égide de bases científicas qualificadas vem de encontro com as barreiras atitudinais existentes no processo educativo desde a infância. Dessa forma considerando o percurso históricos da escolarização das pessoas com deficiências e as atuais concepções de educação infantil poder-se-á ressignificar a práxis educacional inclusiva efetivando o acesso de todas as crianças à educação. Contudo, este estudo encontra-se na fase inicial de levantamento bibliográfico.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Acessibilidade atitudinal.

[1] Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Atualmente atua como professora docente Educação Infantil, e bolsista CAPES. Participa do Espaço de Estudas e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX), https://lattes.cnpq.br/4247650897538437, e gislainesch@hotmail.com

[2] Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI) pela UNESPAR- Campus de União da Vitória - PR. Atualmente sou professora da prefeitura municipal de União da Vitória e da prefeitura municipal de Porto União, bolsista CAPES. Participa do Espaço de Estudas e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX), https://lattes.cnpq.br/8904861365017095, e andreiacorrea@yahoo.com

[3] Docente associada dos cursos de Direito e Pedagogia do Campus de União da Vitória da UNESPAR, docente permanente do PROFEI, com formação em Pedagogia e Direito, Mestrado e Doutorado em Educação. Coordena o Espaço de Estudas e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX) E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/704428132405531.

ISSN 1982-9183

Introdução

A pesquisa sobre o atendimento às especificidades educacionais das crianças - com e sem deficiência - na perspectiva inclusiva, na Etapa Educação Infantil, justifica-se no intuito de aprofundar as leituras e reflexões sobre o acesso ao direito à Educação para todas as crianças. Assim, considerando a relevância e atualidade da temática, justificou-se a importância de realizar uma pesquisa bibliográfica com o intuito de compreender a Educação numa perspectiva inclusiva no Brasil. Como recorte delimitou-se desde a década de 1990, em foco a Educação Infantil e a escolarização das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, optou-se como foco o percurso histórico de algumas das políticas públicas que respaldam as ações inclusivas tendo como aporte critico alguns dos autores/as renomados/as nacionais. Ressaltamos que tais pesquisas contribuem significativamente para reflexões e entendimento das concepções que permeiam garantia dos direitos frente à Educação Inclusiva, com ênfase na rede pública, no ensino comum.

Algumas das políticas públicas para Educação Infantil Inclusiva

Na perspectiva histórica das Políticas Nacionais para a educação inclusiva, há de se destacar a questão da educação infantil, onde há um encontro dos movimentos em prol da aquisição de direitos das crianças e as pessoas com deficiência. Cabe aqui ressaltar que a criança antes era vista como um mini adulto a partir do momento que conseguia, de certa forma, contribuir para os afazeres tinha sua infância roubada (ARIÈS, 2021). Deste modo, não se pensava nas fases de sua vida como importantes para o seu desenvolvimento integral, muito menos a relevância de uma educação pensada na infância.

A criança só passou a ter visibilidade a partir de estudos do francês Philippe Ariès. O autor apresenta a evolução das concepções sobre o sentimento de infância e família. Neste contexto, ainda menciona em seus estudos que, a transmissão dos valores e dos conhecimentos não eram asseguradas, nem controladas pela família e durante séculos esta educação foi realizada por meio da convivência da criança ou do jovem com os adultos, pois aprendiam diversas coisas ao ajudar os adultos a fazê-las (ARIÈS, 2021).

ISSN 1982-9183

A Educação Infantil e a Educação Inclusiva no Brasil, ganha destaque, devido aos movimentos internacionais e nacionais que impulsionaram a organização de políticas públicas desde a Constituição Federal de 1988, lei ainda vigente no país. Deste modo, ficou estabelecida como dever do Estado a garantia da educação para crianças até cinco anos de idade, na creche e pré-escola das instituições públicas ou privadas, afirmando a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Kassar (2011) ainda reforça que na Constituição de 1988 a Educação passa a ser representada como um direito social de todos e todas, necessitando assim que os sistemas educacionais sejam inclusivos.

A partir da década de 1990, surgiu outros marcos legais que corroboram para integrar as crianças/pessoas com ou sem deficiência no sistema educacional em uma perspectiva inclusiva. Dentre estes destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, Lei 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Lei 9.394 de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), Plano Nacional de Educação (2014), entre outros. Na trajetória da Educação Inclusiva destacam-se também a Declaração de Salamanca (1994), onde apresenta um direcionamento maior com relação à inclusão e os direitos das pessoas com deficiência na Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Com a promulgação da LDB 9.394 de 1996, reafirmou-se o foco em tornar a Educação no Brasil inclusiva, na qual define que a matrícula da pessoa com deficiência seja preferencialmente na rede regular de ensino. Com esta proposta inicia-se os encaminhamentos, iniciativas e comprometimento em incentivar práticas de inclusão nas redes de ensino comum (DRAGO *et al*, 2022).

Em 2001 é instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação, decorrente da LDBEN, buscando a elaboração de normas que afirmem os direitos das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Já em 2008 com a aprovação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, segundo Garcia (2017) o governo brasileiro deste período, adota uma política voltada para a perspectiva inclusiva, restringindo as formas segregadas da educação de pessoas com deficiência.

Haja vista, as legislações abrangem o direito de todas as crianças à educação, porém,

ISSN 1982-9183

> Para a efetivação de uma prática docente que atenda às reais necessidades da escolarização inclusiva, não basta concordar ou não com as políticas de inclusão, requer a revisão de padrões culturais, sociais, políticos e jurídicos estabelecidos, priorizando o direito à educação com recursos públicos e valorização de seus profissionais (SILVA, p. 57, 2014).

Neste contexto, para que este processo educacional e social inclusivo ocorra faz-se necessário a participação de todas as pessoas envolvidas para efetivação deste direito de forma integral.

As pessoas com deficiência e a acessibilidade atitudinal

A definição de pessoa com deficiência perpassa por diversas abordagens ao longo dos anos, deste modo, o conceito de deficiência está em constante evolução. Na Constituição (1988), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e o Estatuto da Criança e do Adolescente referencia a pessoa com deficiência como portadora de deficiência, depois no PNE (2014) são mencionadas como população com deficiência, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) refere-se à criança com deficiência e atualmente utiliza-se a terminologia pessoa com deficiência como já apresenta alguns documentos: a Lei de promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (2004), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) e Política Nacional de educação especial (2008); Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), entre outros documentos.

O Decreto nº 5.296/2004, em seu artigo Art. 5º, considera como pessoa portadora de deficiência *(sic)* aquela que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: a) Deficiência física; b**)** Deficiência auditiva; c**)** Deficiência visual, d**)** Deficiência mental; e) Deficiência múltipla (BRASIL, 2004).

Nesta definição há uma subdivisão de pessoa com deficiência sobre o olhar de um modelo de conceituação clínica, acentuando influências para um padrão básico de corpo normativo. Ainda sobre o conceito de deficiência, Silva (2022) aborda em três modelos: modelo médico, modelo social e modelo biopsicossocial. A autora defende que a deficiência perpassa o âmbito da medicina que focaliza o problema na pessoa, e tem relação com o que o

ISSN 1982-9183

coletivo estabelece como normal. No modelo social a deficiência é abordada como experiências associadas às barreiras impostas pela sociedade. Já o modelo biopsicossocial busca conciliar as informações entre o modelo médico e o modelo social sem deixar de considerar ambos os aspectos.

Ao se identificar barreiras no acesso à garantia de direitos, principalmente em relação às pessoas com deficiências, premente a criação pelos mecanismos institucionais de políticas públicas de remoção de tais obstáculos sociais. Em relação ao acesso à educação na primeira infância a identificação de possibilidades de acessibilidade é primordial.

Assim, o princípio de acessibilidade encontra-se definido e estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) no artigo 3º, inciso I, como o meio pelo qual os indivíduos acessam todos os ambientes, dispositivos ou outros na sociedade. Estabelecendo que o não cumprimento do acesso, evidencia as questões promovidas pelas barreiras que impedem com que a pessoa com deficiência tenha acesso aos direitos fundamentais de que necessitam para exercer a cidadania com autonomia. Dentre as barreiras que impedem a garantia de direitos evidencia-se aqui, as barreiras atitudinais, onde são descritas como "atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, p.01).

Busca-se assim com o desenvolvimento da acessibilidade atitudinal, o melhor relacionamento dos profissionais e alunos das instituições de educação infantil com as pessoas com deficiências, pois "o maior desafio da inclusão é a mudança de atitudes no sentido de criar uma predisposição para o acolhimento das diferenças" (SEKKEL, MATTOS, 2014, p.88). Compreende-se que os espaços sociais necessitam de sujeitos abertos para a aceitação da diversidade, abrindo para um olhar inclusivo.

Considerações Finais

Ante o exposto, abordou-se preliminarmente, o levantamento bibliográfico inicial sobre a Educação Infantil Inclusiva, os conceitos sobre pessoa com deficiência e acessibilidade atitudinal, afim do conhecimento prévio necessário. Destaca-se a relevância do aprofundamento no percurso históricos da escolarização das pessoas com deficiências e as

ISSN 1982-9183

atuais concepções de educação infantil para ressignificar os fazeres e saberes educativos, vislumbrando a práxis educacional inclusiva pelo acesso de todas as crianças à educação.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico acerca da problemática proposta, ressaltando que os estudos se encontram em fase inicial de análise das revisões literárias.

Referências

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 3. ed, Rio de Janeiro: Editora LTC, 2021.

BRASIL, **Lei** n. 13.146, 2015. **Lei** Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/**Lei**/L13146.htm; acesso em: 08 de junho de 2023.

BRASIL, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 de junho de 2023.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica.** MEC. SEESP, 2001.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 08 de junho de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto n° 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048/2000 e 10.098/2000. Brasília, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília – DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n° 20, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação.** Brasília: MEC/SED/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. 2014. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

SILVA, Sandra Salete de Camargo. Educação na Infância: tempo edificado no direito social. *In:* PELOSO, Franciele Clara; SILVA, Sandra Salete de Camargo (Org.). **Infância e Inclusão Social**: cenas da experiência humana. Curitiba, 2014. p.37-59.

DRAGO, Rogério; BRAVO, Dirlan de O. M.; FERRARI, Márcia M.; GABRIEL, Emílio. Educação Especial e Educação Inclusiva: Um debate Histórico, político, conceitual e legal. In: ARAUJO, M. P. M; DRAGO, R. (org). **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: um caminho em construção**. Itapiranga: Schreiben, 2023. p. 16-31.

GARCIA, Rosalba M. C. Disputas Conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In:* GARCIA, Rosalba M. C. (Org**.). Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XX**I. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 19-66.

KASSAR, M. M. C. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, maio-ago, 2011. Edição Especial. p. 41-58. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 18 de DEZ. de 2022

SEKKEL, C. M.; MATOS, L. P. Educação Inclusiva, formação de atitudes na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol. 18, nº 01, Jan/Abr, 2014, 87-96. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/MFPNQmcQrBVQKj3yPfDkRvk/. Acesso em: 08 de junho de 2023.

SILVA, Sandra Salete de Camargo. Educação na Infância: tempo edificado no direito social. *In:* PELOSO, Franciele Clara; SILVA, Sandra Salete de Camargo (Org.). **Infância e Inclusão Social**: cenas da experiência humana. Curitiba, 2014. p. 37-59.

SILVA, J. S. S. Deficiência, diversidade e diferença: idiossincrasias e divergências conceituais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/36551/31584. Acesso em: 20 de mai, 2023.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA APÓS O ENSINO REMOTO NO ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS FINAIS

SOARES, Guilherme Araújo [1] – UFAM

RESUMO
Devido à pandemia, as escolas foram obrigadas a se adaptar a um modelo de ensino remoto, o que resultou em desafios e mudanças significativas nas práticas de ensino e métodos de avaliação. O objetivo desta pesquisa foi analisar as experiências dos professores de Matemática durante o ensino remoto em relação à avaliação do aprendizado dos estudantes, assim como os impactos observados após esse período. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando um questionário online direcionado aos professores de Matemática. Os dados obtidos foram analisados com base nos estudos de Souza (2020), Kripka, Boito e Valério (2021), Alves (2021) e Santana e Sales (2020). Os resultados revelaram que os métodos de avaliação em Matemática durante o ensino remoto apresentam desafios para os professores, devido à falta de acesso à internet e à participação dos estudantes. No entanto, a implementação de atividades semanais, avaliações mensais e a correção das atividades realizadas durante a semana contribuíram para a melhoria das práticas de avaliação. Assim, a pesquisa sobre o processo de avaliação realizado no ensino remoto teve um impacto significativo no processo de aprendizagem dos estudantes nesse período, considerando as dificuldades enfrentadas no ensino remoto, e os métodos de avaliação também têm implicações sobre os modelos a serem utilizados no ensino presencial.
Palavras-chave: Ensino Remoto. Avaliação. Professores. Matemática.

Introdução

Com o surgimento da pandemia, tivemos a suspensão das aulas e as escolas tiveram que se adaptar a um modelo de ensino que atendesse ao isolamento social. Esse novo modelo permitiu que o processo de ensino e aprendizagem continuasse, mas também apresentou tanto desafios como mudanças significativas, como a implantação do ensino remoto em Manaus/AM. Um desses desafios foi repensar a avaliação dos estudantes pelos professores.

As diversas consequências da pandemia que afetou vários campos da sociedade, a escola precisou se adaptar e reformular suas práticas pedagógicas e ensino, especificamente ao ensino da matemática e avaliação aos estudantes. Ou seja, os professores precisaram buscar opções para dar continuação do procedimento educativo, como a utilização de recursos e a busca por capacitação para o ensino remoto. No entanto, segundo Ferreira et al. (2020), houve um baixo número de interações virtuais com os estudantes e suas famílias, além de um

[1] *Licenciatura em Matemática, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas, https://lattes.cnpq.br/2969196957539491, https://orcid.org/0000-0003-3146-8303, e e-mail: guilhermearaujo.soares18@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

acompanhamento limitado na realização das atividades por parte das famílias. Também não houve uma formação específica para o uso adequado dos recursos online pelos professores.

No período da pandemia em 2020, não apenas o ensino foi alterado, mas também a avaliação precisou ser revista, já que o método utilizado no presencial não se adequava mais ao novo contexto. Segundo De Oliveira Lima e Nasser (2020), essas mudanças resultaram em novos dilemas em relação ao processo de ensino e avaliação, teve adaptações também que geraram novos dilemas sobre como avaliar o desempenho dos estudantes.

A avaliação é uma prática essencial no sistema educacional em todos os níveis e formas de ensino. Ela desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e é considerada um recurso importante nas escolas. A avaliação não se limita apenas a conferir trabalhos ou exercícios, mas também orienta as metodologias utilizadas em sala de aula. Ela busca criar práticas que vão além da simples reprodução de conhecimentos, envolvendo pesquisas bibliográficas, aplicação de atividades práticas e outras abordagens. Através da avaliação, é possível promover uma educação mais eficaz e auxiliar os estudantes no seu desenvolvimento acadêmico (SOUZA, 2020).

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar dos professores de Matemática suas experiências ao lecionam durante o ensino remoto para o 9ª ano do Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Municipal Raimundo Gonçalves Nogueira com relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes, bem como os impactos observados após esse período.

Com o propósito de atingir o objetivo proposto, foi realizado um estudo de pesquisa de campo utilizando uma abordagem qualitativa. O foco da pesquisa foi o processo de avaliação no ensino remoto do 9º ano do Ensino Fundamental/Anos Finais em uma escola da rede municipal de ensino em Manaus/AM. Para coletar dados, um questionário foi elaborado e disponibilizado em um formulário online, direcionado aos professores de matemática.

Dentro desse cenário, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de fornecer embasamento teórico para a análise dos dados coletados sobre o processo de avaliação realizado pelos professores de matemática no ensino remoto. O estudo fundamentou-se em diferentes autores que abordaram questões relevantes relacionadas ao tema, como Souza (2020), Kripka, Boito e Valério (2021), Alves (2021) e Santana e Sales (2020).

ISSN 1982-9183

Desenvolvimento

Os resultados referentes à primeira seção do questionário, que buscou descrever o método de avaliação de Matemática no contexto remoto, podem ser encontrados no Quadro 1, considerando as respostas obtidas nas duas primeiras questões.

Quadro 1: Processo de Avaliação no ensino remoto.

Pergunta	Respostas
1) Como foi processo do método de avaliação utilizado na disciplina de Matemática durante o ensino remoto?	P1: Dificultoso, por conta da internet. P2: Romper barreiras para a adoção de novos métodos P3: Teve muitas dificuldades, porque muitos estudantes não tinham acesso à internet em casa.
2) Qual era o processo avaliativo utilizado antes da implementação do ensino remoto?	P1: Avaliação P2: Participação e avaliação P3: Presença frequente, participação na resolução dos exercícios e avaliações.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base nos dados coletados, é possível constatar que o método de avaliação em Matemática durante o ensino remoto apresenta desafios para os professores. No entanto, ocorreram mudanças nesse processo, incluindo a prática de atividades avaliativas semanais, uma avaliação mensal e a correção das atividades realizadas ao longo da semana.

De acordo com Souza (2020), essa nova metodologia faz parte das estratégias adotadas para minimizar as consequências causadas pela suspensão das aulas presenciais. Seu principal objetivo é facilitar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem no formato remoto. Cada escola, autorizada a funcionar, incorporou as aulas por meio digital em seu contexto, utilizando plataformas de ensino, como no caso de Manaus/AM, além de Google Classroom e grupos de WhatsApp.

Finalmente, vamos examinar os métodos e mudanças que os professores enfrentaram ao avaliar os estudantes nesse período, assim, como o impacto após esse período. Os dados alcançados nas questões 3, 4 e 5 permitiram uma percepção das informações apresentadas no Quadro 2.

ISSN 1982-9183

Quadro 2: Reflexões da Avaliação no ensino remoto.

Pergunta	Respostas
1) Quais são os métodos utilizados para avaliar os estudantes no contexto do ensino remoto?	P1: Quiz, atividades de fixação. P2: Exercícios Online. P3: Atividades, uso de softwares e avaliações mensais.
2) Quais são os desafios enfrentados pelo processo avaliativo diante do ensino remoto?	P1: Se os estudantes estão compreendendo os conteúdos, o acompanhamento fora de sala. P2: Engaja todos os estudantes de forma participativa nas aulas. P3: Formação do uso das tecnologias, pois a adoção foi de maneira imediata.
3) O formato de ensino remoto adotado mudou seus métodos de avaliar no ensino presencial?	P1: Sim, os métodos obtidos foram positivos. P2: Sim, a adoção desses métodos é a representação de trazer mudanças no ensino. P3: Sim, através temos os métodos como facilitadores nesse processo e das experiências obtidas.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Os resultados apresentados indicam haver uma diversidade de métodos sendo utilizados na avaliação dos estudantes no ensino remoto, incluindo quiz, atividades de fixação, exercícios online, uso de softwares e avaliações mensais. Além disso, os desafios enfrentados pelo processo avaliativo incluem a compreensão dos conteúdos pelos estudantes, o acompanhamento fora de sala e a necessidade de engajar todos os estudantes de forma participativa nas aulas.

A diversidade de recursos explorados no acompanhamento da aprendizagem no Ensino Remoto contempla o alto nível de comprometimento apontado pelos professores, conforme mencionado por Kripka, Boito e Valério (2021), apesar de todas as dificuldades enfrentadas.

Quanto à pergunta sobre se o formato de ensino remoto adotado mudou os métodos de avaliação no ensino presencial, as respostas sugerem que houve uma mudança positiva, trazendo novos métodos e representando uma oportunidade de trazer mudanças ao processo

ISSN 1982-9183

de ensino. De forma geral, esses resultados destacam a importância de adaptar as estratégias de avaliação e explorar as possibilidades que essa modalidade de ensino pode oferecer.

Assim, em relação às dificuldades enfrentadas na avaliação dos estudantes no ensino remoto, os resultados obtidos mostraram que elas estão relacionadas ao acompanhamento direto do estudante e à verificação de sua participação nas aulas. Isso confirma que acompanhar a aprendizagem e interação dos estudantes desde o início do contexto pandêmico requer uma reconstrução de paradigmas para o processo de ensino-aprendizagem (SANTANA; SALES, 2020).

Considerações Finais

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as experiências dos professores de Matemática ao lecionarem durante o ensino remoto para o 9º ano do Ensino Fundamental/Anos Finais na Escola Municipal Raimundo Gonçalves Nogueira, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem dos estudantes, bem como os impactos observados após esse período.

Com base nos dados obtidos na pesquisa, verifica-se que o processo de avaliação da matemática no ensino remoto apresentou desafios para os professores. Eles enfrentaram dificuldades relacionadas à conectividade à Internet, pois nem todos os estudantes tinham acesso, prejudicando assim sua capacidade de realizar avaliações. Para avaliar seus estudantes, os professores precisaram contar com atividades avaliativas semanais, avaliações mensais e correções das atividades realizadas durante a semana.

A relevância deste estudo reside na investigação da forma de ensinar matemática no ensino remoto para estudantes do 9º ano. É essencial verificar se os professores estão avaliando efetivamente a aprendizagem de seus estudantes, levando em consideração as dificuldades encontradas nesse novo modelo de aprendizagem.

Portanto, esses métodos de avaliação adotados pelos professores proporcionaram uma nova perspectiva sobre sua utilização no ensino presencial, que foi retomado por volta de 2021. Os resultados e aprendizados obtidos durante o período de ensino remoto ofereceram percepções valiosas sobre abordagens flexíveis e adaptáveis, que podem ser aplicadas de forma eficaz mesmo no contexto presencial.

ISSN 1982-9183

Acredita-se, portanto, que este estudo, embora não represente a experiência completa dos professores de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental/Anos Finais, oferece uma visão de como foi o processo de adaptação ao ensino remoto, com a implementação de alternativas para adaptar e flexibilizar o ensino e a aprendizagem, numa tentativa de avaliar adequadamente os estudantes.

Referências

ALVES, Lynn Rosalina Gama et al. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v. 10, n. 3, p. 475-495, 2021.

DE OLIVEIRA LIMA, Daniel; NASSER, Lilian. Avaliação no Ensino Remoto de Matemática: analisando categorias de respostas. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. e202018-e202018, 2020.

FERREIRA, Leandro Alves et al. Ensino de Matemática e COVID-19: práticas docentes durante o ensino remoto. **EM TEIA–Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2020.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; BOITO, Paula; VALÉRIO, Juliana. Formação de professores de Matemática em projeto de extensão: percepções docentes em tempos da pandemia da Covid-19. **Revista BOEM**, v. 9, n. 18, p. 85-102, 2021.

SANTANA, Camila Lima et al. AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.

SOUZA, Julyanna Januário do Nascimento. O processo avaliativo da matemática durante o período de ensino remoto emergencial. 2020.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

CARNAVAL, ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA POPULAR NA IDADE MODERNA

OLIVEIRA, Jessica Caroline de[1]- UNIOESTE

RESUMO

Partindo do pressuposto que o ensino de história deve estar alicerçado com a vida prática do alunado, este texto tem por objetivo apresentar um marcador cultural que faz parte do cotidiano/calendário brasileiro: o carnaval. Neste sentido, buscando delineá-lo dentro de um recorte histórico, optou-se por dialogá-lo com a História Moderna, sobretudo, pela possibilidade do uso do conceito de cultura popular. Para dar tratamento a estas colocações, o texto fará uma breve apresentação acerca da Modernidade, o conceito de cultura popular e, por fim, a discussão acerca do carnaval – as proibições e remodelações. O aporte teórico será composto por Peter Burke (1989), Petrônio Domingues (2011), Telma Piacentini (2011) e Jörn Rüsen (2007).

Palavras-chave: Cultura Popular. Carnaval. Ensino de História.

Nos liames do movimento das sociedades, arquétipos conceituais foram orquestrados a fim de expressar as suas flutuações, mudanças e permanências sociais, políticas, econômicas e culturais. Dentro deste horizonte crítico, Telma Piacentini (2011) explica que no século XII o conceito de "moderno" foi utilizado para (re)definir e situar a Europa frente as suas transformações e percepções que procuravam distanciar-se dos princípios e valores entendidos enquanto medievais.

Os sentidos e significados atribuídos a ele não eram homogêneos, pois variaram conforme os séculos. Nesta acepção, o que se pode dizer é se trata de um vocábulo gestado ainda no período medieval, o qual contava com o intuito de designar aos seus contemporâneos que se vestiam enquanto defensores da sabedoria dos antigos. Em decorrência disso, durante o Renascimento, os humanistas buscaram definir a si a partir dessa ruptura com o contexto

[1] Especialização em Cultura Afro-brasileira pela Universidade Cândido Mendes e em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde também possui Mestrado em História, Cultura e Identidades. Atualmente, é aluna de doutorado em História, Poder e Práticas Socais na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Marechal Cândido Rondon. http://lattes.cnpq.br/8744644456208875 jexxu_kahroll@hotmail.com

ISSN 1982-9183

medievalista, atribuindo a ele a ideia de que se tratava de um período que os separava das glórias, da arte e do conhecimento produzido na Antiguidade clássica.

Face a essas colocações, deve-se sublinhar que foi no século XVIII que a concepção de modernidade dilatou sua definição e tornou-se um projeto, pois, configurou-se a partir da confiança e do anseio em melhorar a condição humana, evocando assim, a ação política como ponto de partida para a sua atuação. O jogo aí alocado deve-se, em partes, pelo momento pós Revolução Francesa e a sedimentação das relações sociais subsequentes, interpretada como uma ruptura simbólica com o passado, ou melhor, com o contexto chamado de Antigo Regime. É importante evidenciar que o século XIX também propiciou um conjunto de marcas e mudanças na experiência humana, como o desenvolvimento das tecnologias, ampliação do capitalismo, do conhecimento e das instituições sociais em prol de um progresso contínuo e inevitável.

Tomando como referências estas assertivas, o contexto emanado como Idade Moderna tangenciou a definição e elaboração de um processo histórico articulado pela historiografia como "cultura popular", cujos pressupostos teóricos permitem compreender um mosaico de mudanças, transformações, permanências e resistências plurais e singulares da experiência humana e, por assim dizer, da cultura popular. Seguindo nesta linha de argumentação, Petrônio Domingues (2011) advoga que a separação da cultura em uma esfera popular ocorreu em meados do século XVIII, na medida em que o conceito de folclore (saber do povo) demarcava as manifestações culturais das classes mais abastadas. Isso impele a pensar que a cultura foi hierarquizada e, em decorrência, primou por práticas que faziam alusão a elite social. No século XIX, em contrapartida, o povo foi idealizado em suas práticas culturais que, entendidas como "puras", "naturais" e "vestígios" do passado, fomentaram um processo de pesquisas acerca do universo folclórico, interpretado como "exótico". O interesse em descrever o repertório da miríade cultural popular vinculava-se a ideia de que estas práticas estariam condenadas à morte e/ou ao seu desaparecimento, conforme pleiteasse diálogos com os centros urbanos e a cultura culta. Remetido a um campo simbólico mais amplo, os estudos sobre as práticas populares "sobreviventes" tomou corpo a partir do conceito de "cultura popular". Mas, o que seria essa cultura popular?

Evocando as colocações de Peter Burke (1989), entende-se que o conceito de cultura esteve ligado a uma cultura hegemônica das classes dominantes, fazendo referência à

ISSN 1982-9183

literatura (acadêmica), música (clássica) e a ciência. Portanto, ao associar a noção de cultura à esfera não elitista, novos objetos passaram a compor o universo cultural, entre eles, a literatura de cordel, canções folclóricas e a medicina popular. Cabe ressaltar que essa concepção se tornou dilatada, agregando outras práticas, fossem elas artefatos – imagens, ferramentas e construções –, ou aspectos do dia a dia, como a língua, a alimentação, os saberes, entre outros. Dentro deste caleidoscópio, para entender a perspectiva vinculada a noção de popular, pode-se tangenciar com uma cultura não-oficial e da não-elite, ou seja, das classes subalternas. Cotejando com Petrônio Domingues (2011), entende-se que a cultura popular se trata de um conceito que configura práticas ambíguas e contraditórias que, diante da cultura dominante, combinava estratégias de resistência e conformismo, ora recusando-a, ora aceitando-a, ou então, confortando-se a ela. O fato é que ela permite perceber e entender como as ações humanas, sejam elas populares ou não, fazem parte de um processo plural, multifacetado e em constante (re)criação, como também, enquanto reflexo da relação e das tensões entre os interesses sociais, sejam eles da esfera religiosa, da elite ou popular.

Dialogando com essas discussões, é possível reconhecer as fronteiras tênues das práticas culturais na idade moderna tomando como referência o debate de Peter Burke (1989) no livro "A cultura popular na Idade Moderna". Neste sentido, é evidente que não se tem a pretensão de apresentar uma análise detalhada da obra, mas sim, tecer algumas considerações acerca do modo como o autor delineia aspectos da cultura popular, a partir do carnaval, bem como, a tessitura discursiva produzida pela esfera clerical a fim de limitar sua práxis. Portanto, o atento olhar do autor impele a pensar não apenas nas práticas em si e suas proibições, mas na maneira como os sujeitos se articulavam, pensavam e atuavam a partir destas festas, as quais, se configuravam enquanto espaço de múltiplas práticas culturais.

Para pensar essas representações sobre o Carnaval e a Quaresma, Peter Burke (1989) cita a obra intitulada "O combate do carnaval e da quaresma", de Peter Bruegel, de 1559. Os elementos que compõe a pintura são bem sugestivos, pois trazem luz as tensões entre protestantes e católicos, na medida em que os primeiros são representados pelo príncipe Carnaval, gordo e alegre; ao passo que os católicos são representados pela Quaresma, magra e triste, conforme se pode observar na imagem abaixo. Esse embate entre um gordo com seu barril e uma velha magra sentada em uma cadeira revela indícios acerca do imaginário

ISSN 1982-9183

medieval, o qual partia não só dos pintores em si, mas da forma como essas disputas circulavam e eram reapresentadas em encenações públicas.

Figura 1. O combate do Carnaval e da Quaresmo.
Fonte: Museu de História da Arte de Viena, Áustria.



Nesta acepção, o Carnaval era um homem gordo, alegre, jovial, barrigudo, colorido e, às vezes, enfeitado com comidas ou acompanhado por um caldeirão de macarrão. A Quaresma, por sua vez, era uma senhora magra, triste, vestida de preto e enfeitada com peixes. Estes dois personagens, em atos públicos, poderiam encenar torneios em que estavam montados em um cavalo gordo ou magro, cada qual com seus simpatizantes. Durante as festas, poderia ocorrer a cena em que o Carnaval enfrentava um processo, o qual era obrigado a fazer uma confissão e imitar um testamento, além disso, poderia ser executado na fogueira e recebia um funeral de gozação. Era comum que fizessem o sacrifício de um porco em alusão ao Carnaval, ou então, enterrar uma sardinha, tendo como referência a Quaresma. O quadro, as festas e as disputas do Carnaval e da Quaresma, mais do que formas de brincar com os valores de sua época, essas representações possibilitam perceber, segundo Peter Burke (1989),

ISSN 1982-9183

as tensões entre a cultura popular, representada pelo Carnaval, e a cultura tradicional, representada pela Quaresma, que, sob a figura da Igreja e do Clero, objetivava suprimir as festas populares. A tentativa de reformular a cultura popular foi intensificada pela luta entre protestantes e católicos que buscavam purificar essas práticas e as formas de religião popular que se manifestavam, como as leituras de sorte, adivinhações, dados, contos folclóricos, entre outros.

Seguindo nesta linha de raciocínio, as estratégias pensadas para reprimir ou extinguir essas práticas das festas populares pode ser entendida como uma ferramenta utilizada pelos católicos e protestantes para separar o sagrado e o profano. No entanto, entre eles, havia especificidades naquilo que consideram aceito ou não no tocante as festas, tendo em vista que os católicos buscavam significar e modificar determinadas práticas; ao passo que os protestantes eram mais inclinados a sua eliminação. Partindo destes pressupostos, pode-se considerar que as tentativas de ressignificar ou apagar essas manifestações culturais denota que havia uma resistência da cultura popular em manter aquilo que lhes interessava e, pelo viés religioso, era considerado profano.

Observar as nuances que protestantes e católicos definiam como certo ou errado permite perceber os aspectos comuns à cultura popular que, dentro deste contexto, era estigmatizada. Nesta acepção, alguns pontos podem ser destacados enquanto elementos que eram combatidos pelos protestantes, como a oposição à Quaresma e ao próprio Carnaval, jogos, magia, feriados ou festas vinculadas aos santos católicos (também comparados aos deuses greco-romanos), culto à imagem, costumes e superstições consideradas pagãs e pelo fato de que associavam o Carnaval com os bacanais romanos. Neste sentido, as festas eram palco de reprovações culturais pelos protestantes, como também, um argumento para criticar fortemente os católicos. Dito isso, com o processo de reforma católica, algumas mudanças passaram a operar nessas festas populares, entre elas, a adoção sagrada das festas em contraste a sua profanação, criticavam o uso do espaço das igrejas enquanto palco de encenações ou danças, proibição do uso de figuras religiosas para fantasias, proibição da participação do clero, culto e adoração em excesso aos santos, crenças ou estórias. Peter Burke (1989) esclarece que essas tentativas de (re)adequação das festas foi uma tática utilizada para moldar aos poucos a cultura popular à cultura católica. Entretanto, revela que esse processo atuou de mão-dupla, pois foi preciso que a igreja também cedesse as práticas e crenças populares,

ISSN 1982-9183

como é o caso da adaptação da festa pagã de Solstício de Inverno enquanto Natal, bem como, a festa de Solstício de Verão como festa de São João.

Dentro desta ótica, nem sempre católicos e protestantes estiveram em conflito nesse processo de mudança da cultura popular, afinal, ambos atacavam o teatro, a magia e as bruxas, além das práticas e rituais populares considerados irreverentes, blasfemos, escandalosos ou profanadores dos mistérios sagrados. Eram contrários aos sermões populares, peças religiosas que exageravam ou satirizavam figuras sagradas e o pecado com que se configuravam as festas populares, tanto pela embriagues, imoralidade das danças, quanto por se configurarem como um desperdício de tempo e de dinheiro. Peter Burke (1989), nesta perspectiva, desvela que atrelado as críticas supracitadas à cultura popular nas festas de Carnaval, esse período é marcado por duas éticas ou concepções de vida rivais: uma delas vinculada à decência, ordem, autocontrole, prudência e razão, também chamada de ética pequeno-burguesa; a outra, entendida como ética tradicional, a qual enfatizava os valores de generosidade e tolerância à desordem.

A reforma da cultura popular, deste modo, ocorreu de formas específicas na Europa Ocidental e na Europa Oriental, cada qual, conforme seus contornos religiosos. Em decorrência, nota-se que o ensejo pela reforma da cultura popular se deu por parte do clero católico e protestante que, a partir de suas proibições e reformulações, operacionalizaram transformações e propiciaram novas formas de cultura que foram apropriadas pelo povo. No entanto, é importante dizer que, meado do século XVII, ainda que a Europa contasse com regiões mais urbanizadas, haviam outras que eram de difícil acesso, portanto, houve nesses espaços uma sobrevivência do catolicismo pré-reforma. Isto é, a batalha entre o Carnaval e a Quaresma prosseguia, inclusive, como exemplo de resistência cultural em alguns lugares de atuação protestante, como foi o caso da Noruega com suas crenças pagãs, ou da Alta Escócia por meio de canções e baladas tradicionais. No século XVIII, o palco europeu ainda revelada traços das expressões culturais populares, como peças de mistérios, baladas de rua, touradas, teatro, cantores de rua, magias, receitas populares, entre outros.

De forma prática, as tentativas de reformar a cultura atingiram mais rapidamente uma minoria culta do que as camadas subalternas, fomentando assim, uma separação entre essa minoria e as tradições populares. Mais do que interesses específicos do clero católico e protestante, as transformações e resistências da cultura popular dialogaram com um cenário

ISSN 1982-9183

mais amplo, composto por transformações econômicas, sociais e políticas. Frente a estas colocações, pode-se observar que as práticas culturais estiveram ligadas ao seu ambiente, aos grupos e modos de vida a ele vinculados. Entre as mudanças acima citadas e que atuaram de forma marcante nas transformações da cultura popular, há a revolução comercial e/ou o crescimento do capitalismo, a revolução nas comunicações, relação entre preço e salário; cujo processo legou um conjunto de alterações nas manifestações e práticas culturais populares.

Portanto, a partir das assertivas de Peter Burke (1989), entende-se que até o século XVI as práticas culturais eram divididas entre uma cultura para os sujeitos instruídos e outra que comportava o restante da sociedade. Essas relações foram sendo alteradas com as tentativas de reformular as bases culturais populares pelo clero católico e protestante. Neste sentido, no século XIX, o clero, a nobreza, os comerciantes e profissionais liberais buscaram se distanciar da cultura popular, a qual passou a ser associada às classes baixas. Como é possível notar, a separação cultural passou a adotar critérios vinculados às diferenças sociais, concepções de mundo e um novo modelo de vida, pautado em códigos, valores e padrões que valiam-se das orientações estabelecidas pelos livros de boas maneiras e normas de etiqueta. A circulação de livros, livretos e outros impressos, entre 1500 a 1800, fez circular tipos diferentes de literatura, ensinamentos médicos, agrícolas, religiosos e astrológico. A difusão destes materiais permitiu conservar a cultura popular e fazê-la transitar pela sociedade. Vinculado a este contexto oitocentista, novas transformações foram operacionalizadas à cultura, a qual se tornou cada vez mais secularizada e politizada, tendo em vista a descristianização e as premissas ali presentes que gestavam novos medos e esperanças.

Reflexo das grandes transformações operadas pela Renascença, Reforma, Contrarreforma e a Revolução Científica, a cultura popular europeia na idade moderna esteve longe se manter estática. No entanto, as disparidades impostas pela cultura culta à cultura popular, legou um olhar a este mosaico de trocas e experiências, canções, crenças e festas enquanto exóticas, curiosas e dignas de registro, resultando assim, na redescoberta da cultura popular como algo estranho e, ao mesmo tempo, interessante, o que passou a interessar pesquisadores e leitores das práticas culturais do oitocentos.

Por fim, a cultura popular outrora estigmatizada, passa por um processo de releitura e valorização. Conhecer este processo permite entender as mudanças e permanências destas práticas culturais em nossa cultura atual, como também, perceber que a marginalização da

ISSN 1982-9183

cultura popular ainda se faz presente, sobretudo, quando observamos, por exemplo, alguns discursos voltados para o funk, seja no sentido da música ou da dança. Isso impele a pensar que as formas de comportamento e cultura popular ainda passam por filtros de preconceito e marginalização, apresentados como opostos aos 'bons costumes', a 'família tradicional' e a uma concepção de não cultura, tomando como parâmetro valores religiosos e moralistas na definição do que compõe os traços culturais brasileiros. Portanto, as tensões e resistências entre/da cultura popular possui raízes históricas. Refletir sobre este tema possibilita se situar no tempo, interpretar fatos e gerar sentido para a vida prática, compondo assim, uma consciência histórica pautada nas lutas, permanências e transformações de aspectos que fazem parte da nossa constituição enquanto seres humanos. (RÜSEN, 2007).

Referências Bibliográficas

BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DOMINGUES, Petrônio. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. **História** (São Paulo) v.30, n.2, p. 401-419, ago/dez 2011.

PIACENTINI, Telma. A cultura popular na idade moderna: questões. **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ – Ano 14, n. 27, vol. 02, jul./dez. 2011

RÜSEN, J**. História viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

ISSN 1982-9183

EPEDIN: UM OLHAR PARA A RELAÇÃO ÀS AÇÕES DE EXTENSÃO

DOMBEK, Josiane Ines Trazaskos[1] – UNESPAR
LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski[2] – UNESPAR

RESUMO

A extensão universitária possui extrema importância, ela permite formar uma relação transformadora entre universidade-sociedade pois, dá oportunidade para que o acadêmico coloque em prática o conhecimento adquirido em sala de aula. Dessa maneira, vemos que os projetos de extensão são de grande valia pois além de prestar um auxílio para a sociedade, ocorre uma transformação da mesma afinal a extensão desde o princípio está marcada pela finalidade de sensibilizar as classes populares sobre seus direitos. O objetivo do presente trabalho é compreender a importância da extensão universitária, através da vivência em um projeto de extensão, bem como identificar as contribuições da extensão para a aprendizagem profissional. Para isso, recorrermos às reflexões de autores como: Gadotti (2017), Coelho (2015) e Silva (2020). A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica, em sua organização discute o resgate histórico do conceito de extensão, envolve análise da observação direta intensiva do projeto de extensão Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN) juntamente com o relato de vivência do referido projeto. Assim, por meio deste estudo constatou-se que, o EPEDIN torna-se imprescindível visto que suas ações foram de grande contribuição pois além de ocorrer uma orientação familiar e também ao sujeito de direito da educação especial, na perspectiva inclusiva, o projeto cria um vínculo com a educação inclusiva contribuindo, portanto, com a construção profissional dos acadêmicos.

Palavras-chave: EPEDIN; extensão; universidade-sociedade.

1 Introdução

A extensão surgiu em meados do século XIX na Inglaterra, com o intuito de traçar uma relação Universidade-Sociedade, em outras palavras, a extensão visa permitir uma educação continuada, de tal maneira, que se consiga uma disseminação do conhecimento acadêmico apresentando assim, benefício tanto para a sociedade quanto para a universidade, portanto "a Extensão Universitária é "uma via de mão-dupla" entre Universidade e sociedade. O saber

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia –UNESPAR- Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/9922736612635892 josianetrzaskos330@gmail.com
[2] Orientadora Mestra pela Universidade Estadual do Centro Oeste – Paraná, Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/1710417131256300, https://orcid.org/0000-0002-9671-6366, vivipk23@yahoo.com.br.

ISSN 1982-9183

acadêmico e o saber popular se reencontravam" (GADOTTI,2017, p.2). Quando o acadêmico faz essa socialização, em colocar em prática o que se aprende em sala de aula, tornando possível a troca de informações, portanto transforma o conteúdo em multi, Inter e transdisciplinar.

A partir dessas informações, a disciplina de seminário integrador orientada pela Profa. M.a Viviana Patrícia Kozlowski Lucyk, propôs a vivência em projetos de extensão assim objetiva que os acadêmicos conheçam os projetos de extensão pertencentes à UNESPAR-Campus de União da Vitória. Essa atividade teve como princípio o mapeamento dos projetos, na sequência houve a proposta da vivência em dois projetos, sendo, portanto, dois encontros de cada e posteriormente a escolha de um dos projetos para o relato de experiência. O projeto escolhido para a elaboração do presente trabalho foi o EPEDIN.

Nesse contexto, o projeto de extensão atualmente intitulado "EPEDIN" desenvolvido desde 2012 na UNESPAR *Campus* de União da Vitória tendo como coordenadora a Profa. Dra. Sandra Salete de Camargo Silva, conta atualmente com 56 participantes. Esse projeto possuí como objetivo geral debater sobre a educação Inclusiva o qual conjuga a ideia de igualdade e diferença como valores inseparáveis, abrangendo também a concepção de equidade em conjunto com a educação especial. Possi como público-alvo pessoas portadoras de alguma deficiência, estudantes de Pedagogia do *Campus* de União da Vitória e outros cursos, docentes, profissionais da educação da rede estadual e municipal de União da Vitória e região, familiares, sujeitos de direitos.

O presente artigo almeja apresentar o histórico da extensão universitária, para isso, primeiramente será feito um resgate do histórico da extensão, após isso, apresenta-se relatos das atividades vivenciadas no projeto de extensão para então finalizar com os apontamentos das contribuições da extensão universitária para a aprendizagem profissional.

2 Histórico da extensão

O ensino superior em nosso país é marcado em sua origem, pela formação profissionalizante e somente com a reforma educacional em 1930 houve um ensino mais voltado a produção de conhecimento, com base nisso, a universidade é um "lugar em que se ensina conhecimento universal [...] se trata antes da difusão e propagação do conhecimento do

ISSN 1982-9183

que de seu avanço" (COELHO, 2015, p. 12). A partir deste marco, a extensão iniciou movimentos com as classes populares com a finalidade de sensibilizar sobre seus direitos.

> [...] à universidade brasileira nasceu, tardiamente, na primeira metade do século XX e foi só a partir dos anos 1950 e 1960 que ela despertou para o seu compromisso social, muito por influência dos movimentos sociais [...] (GATODDI, 2017, p.1).

Em meados da década de 1980, com as grandes mudanças ocorridas nas instituições de nosso país, causadas por movimentos sociais e pela redemocratização, a universidade que inicialmente era chamada apenas para a formação de uma elite privilegiada, a partir desse momento, foi pressionada a se inovar e assim surgiu uma nova concepção de extensão, portanto, efetivava-se a extensão com um viés assistencialista, ou seja, o conhecimento partia apenas da universidade de modo que não existisse uma real troca de saberes entre universidade-sociedade, tornando, portanto, um sistema prejudicial afinal impede que a comunidade seja capaz de criar seu próprio conhecimento.

Com o I Encontro Nacional de Pró-reitores de Extensão ocorrido em 1987 estabeleceu-se o tripé entre a extensão, ensino e pesquisa que explicita uma visão transformadora efetiva da sociedade para que ocorra uma melhoria da qualidade de vida dos mesmos. Sendo assim, "essa interação transformadora com a sociedade, somada a indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa, que a constituição de 1988 iria consagrar, apontam para a extensão como o ponto de ligação entre a universidade e a sociedade" (SILVA, 2020, p. 05). Após estas breves considerações sobre o histórico da extensão universitária, apresentamos o projeto de extensão Epedin e o relato da vivência no referido projeto.

2.1 EPEDIN

A extensão universitária compreende-se em um tipo de processo que une os resultados acadêmicos em conjunto com as propostas e demandas da comunidade externa, de modo que ocorra uma relação transformadora daquela região.

Aqui procuramos apresentar o projeto de extensão EPEDIN, juntamente com o relato de vivência e compreender a importância do projeto e a integração de ensino, pesquisa e

ISSN 1982-9183

extensão. Perante o exposto, primeiramente houve a criação do NEPEDIN (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão- Unespar- *Campus* de União da Vitória) em 2012, o qual possuía como coordenadora a Professora Doutora Sandra Salete de Camargo Silva. Porém, em 2019 ocorreu a necessidade de se tornar uma rede colaborativa de modo que houve uma efetivação de ações envolvendo pesquisa e extensão, desse modo, em 2021 se deu a transformação do NEPEDIN para o atualmente EPEDIN.

> O EPEDIN passa a ser o espaço para onde todas as ações e reflexões se encaminham em um movimento de promoção, contando com a participação dos acadêmicos de Pedagogia, docentes [...] familiares, sujeitos de direitos e sociedade em seminários, debates, estudos científicos sobre educação inclusiva" (FOESTCH, 2022, pág.219).

Como a universidade tem por intuito ampliar o diálogo nas escolas, reduzindo o efeito de ações exclusivas, o projeto pretende efetuar "um trabalho colaborativo no contexto da (in)visibilidade do sujeito de direito da Educação Especial na perspectiva inclusiva" (FOESTCH, 2022, p. 220).

> A Universidade tem papel na ampliação do diálogo nas escolas, minimizando o efeito de ações excludentes, desvelando práticas ainda respaldadas por pedagogias tradicionais. Nesse sentido, compreendemos a mediação e a conciliação como caminhos para de apoio equilibrado, utilizando-se de respaldo técnico e metodológico de profissionais da psicologia, do direito e da educação, em que cada área tem seu papel. (FOESTCH, 2022, pág.220).

O projeto apresenta característica preventiva e restaurativa com relação a acontecimentos em escolas envolvendo sujeitos de direitos da educação sob perspectiva Inclusiva. O mesmo possui um respaldo teórico e metodológico, pois ele engloba uma tarefa em rede de colaboração junto com a UNESPAR e o CEJUSC (Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da Comarca de União da Vitória).

O projeto é realizado em plataformas online (Via Google Meet) com encontros quinzenais das 17h 30min. às 18h 30min. onde cada encontro segue uma temática acerca da educação, direito e inclusão que envolvam estudantes. Ele acontece por meio de palestras, grupos de estudos e rodas de discussões de modo que aconteça mediação e interversão pedagógica em situações de exclusão de sujeitos de direito da educação especial.

ISSN 1982-9183

No dia 29 de setembro de 2022 o encontro teve como tema 21/09 – Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência: Precisamos conversar sobre Capacitismo, Violação de Direitos e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n° 13.146/2015 – LBI. Nesse encontro foi discutido sobre o modo que a pessoa portadora com deficiência é vista em nossa sociedade como alguém completamente dependente ou até mesmo como um "coitado" e que isso vem acontecendo a anos e não se tem uma grande mudança no sentido de superação desta mentalidade errônea. Logo em seguida, a mediadora abriu um espaço para que os participantes pudessem tirar suas dúvidas, fazer questionamentos ou até mesmo relatar experiências vividas, tendo na prática um beneficiamento mútuo a partir dessa troca de conhecimento, experiência e aprendizado e com objetivo de promover uma real aproximação e ter um compromisso social da universidade com a sociedade.

O encontro do dia 20 de outubro foi diferente pois se deu a abertura da teia Epediana o qual os participantes deveriam escolher uma sala temática sendo elas: desafios, possibilidades e lutas da inclusão. Após cada participante ir para a sala que escolheram, cada grupo escolheu um coordenador(a) para guiar o trabalho da teia de aranha (o EPEDIN seria a aranha), primeiramente foi levantado 5 problemáticas em cada grupo. Por fim foi organizado um ponto principal que se relacionasse a partir da temática da sala escolhida para que no próximo encontro cada grupo apresentasse. Desse modo o projeto permitiu que os participantes fossem protagonistas de um determinado tema de modo que envolvesse os outros grupos tornando uma conversa fluida.

3 Considerações finais

Conforme o exposto, percebe-se que o projeto de extensão EPEDIN possui uma grande importância, pois através dele ocorre a aproximação entre os conhecimentos científicos com a realidade social, possibilitando, que a universidade de respostas aos problemas reais da sociedade. A partir das análises dos encontros realizados, é evidente que este beneficia grandemente a equipe participante. O projeto apresenta-se como um conjunto de ações de extensão e pesquisa, o qual permite uma redução na precarização de informações qualificadas para a visibilização do sujeito de direito da Educação Especial.

ISSN 1982-9183

Conclui-se que o projeto auxilia no apoio aos sujeitos de direito da Educação Especial na perspectiva Inclusiva de maneira que tenham um suporte e orientações a partir de situações-problemas, contribuindo, portanto, com a construção profissional dos acadêmicos.

Referências

COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. **Em Extensão**, Uberlândia, MG, v. 13, n. 2, p. 11–24, 2015. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26682. Acesso em: 16 jan. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Disponível em: http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

FOETSCH, Alcimara Aparecida. **Extensão Universitária na UNESPAR de União da Vitória:** Ações, Registros e Perspectiva. Curitiba: Editora, 2022.

PIRES DA SILVA, W. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**: Um conceito em Construção. Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22491. Acesso em: 10 jun. 2023.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

MONTESSORI: MÉTODOS E PRINCÍPIOS PARA O PROGRESSO EDUCACIONAL

SATORSKI, Josiane Satorski de Matos Rodrigues [1] – UNESPAR
SCHAITZ, Daniella [2] – UNESPAR
BULATY, Andreia [3] – UNESPAR

RESUMO

Maria Montessori contribuiu significativamente para a prática docente, construindo a ideia de que para obter o desenvolvimento do intelecto, desde cedo é necessário estimular a criança, onde o espaço escolar promove a sua liberdade, contribuindo de forma significativa para o seu saber, e que cada uma tem a, capacidade de criar e conduzir seu aprendizado sendo usada essa pedagogia por educadores na atualidade, e igualmente estudada na formação de professores, buscando compreender o que é a teoria Montessoriana?, tendo como objetivo conhecer a Pedagogia de Maria Montessori e sua contribuição para a educação infantil. Trata-se de um estudo bibliográfico, amparado nos estudos de referenciais realizados na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil no curso de Pedagogia, com base teórica em: Montessori (1965), Rodrigues (2016), Trindade (2018), dentre outros. Como resultado do estudo observamos vastos exemplos de recursos didáticos, que tornam o ensino mais lúdico e significativo e servem como valiosa ferramenta pedagógica (por exemplo o Material Dourado), trouxe a relevância dos jogos e brincadeiras no ensino, exercícios da vida prática como base das práticas de ensino, mobiliários da altura das crianças, e foi a pioneira a pensar nas mesas e cadeiras da sala de aula adequadas ao tamanho das crianças, que utilizamos até hoje. Maria Montessori idealizou que os educadores são sujeitos com capacidade de transformar, que tenha uma visão ampla, conhecendo cada aluno em suas diferentes idades e entender o que ocorre em cada fase da vida, para assim, transformar e contribuir na educação infantil. Isto tudo, justifica o estudo de sua história de vida e obra em favor da educação, das práticas docentes e para a nossa formação.

Palavras-chave: Método Montessori. Desenvolvimento. Ambiente escolar. Materiais. Criança.

Introdução

[1] Acadêmica de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná -UNESPAR – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/2454779954020143, josisatorski@gmail.com
[2] Acadêmica de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/2569512553418994, daniellaschaitz@gmail.com
[3] Pós doutora em Educação, pedagoga, professora do colegiado de Pedagogia UNESPAR – União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, andreiabulat@gmail.com

ISSN 1982-9183

O presente estudo emerge dos estudos realizados em sala de aula, na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, que tem como temática, Maria Tecla Artemisia Montessori, com o objetivo de conhecer a Pedagogia de Maria Montessori e sua contribuição para a educação infantil, visando entender o que é a teoria Montessoriana? apresentando os seus métodos e ideias que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento das crianças. Cada criança é única, tem seus interesses, experiências de vida e suas condições cognitivas, bem como, sua particularidade.

Na interação entre o professor e alunos, o conhecimento destas técnicas é de extrema importância, essa união é uma das ferramentas indispensáveis para que o desenvolvimento aconteça e faça com que a criança sinta-se parte do grupo, a fim de garantir-lhe uma educação de qualidade, onde nitidamente nota-se que os materiais utilizados em sala, e os espaços são os grandes diferenciais deste aprendizado.

Trata-se de um estudo bibliográfico de alguns autores como: Trindade (2018), Montessori (1965), Rodrigues (2016) entre outros.

Desenvolvimento

Maria Tecla Artemísia Montessori, nasceu em Chiaravalle, norte da Itália, no dia 31 de agosto de 1870, filha de Alessandro Montessori, oficial do Ministério das Finanças, e de Renilde Stoppani (TRINDADE, 2018). Contudo, foi a primeira mulher a formar-se em medicina na Universidade na Itália, ingressando como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma (TRINDADE, 2018), mesmo sofrendo resistência do pai, o qual almejava que ela fosse professora, pois nesta época, havia preconceito com relação a mulher exercer a profissão de médica.

Montessori dedicou-se ao estudo e à prática de experiências primeiramente com as crianças que apresentavam distúrbios de comportamento e de aprendizagem, e demonstrou que a falta de materiais de estimulo adequado dificultava a aprendizagem, uma descoberta que mudaria totalmente o cenário educacional, trazendo progressos tanto para a criança, quanto para os educadores.

ISSN 1982-9183

Com base na obra de Édouard Séguin[4], médico e educador francês, ela começou a criar materiais que formariam itens essenciais de seu método. Como destaca Montessori:

> [...] prossegui em Roma minhas experiências com os deficientes mentais, educando-os durante dois anos. Guiava-me pelo livro de Séguin e as experiências de Itard constituíam para mim um verdadeiro tesouro. Além disso, baseada nesses textos fiz fabricar riquíssimo material didático (MONTESSORI, 1965, p. 31).

Posteriormente, em 1907, abriu no bairro pobre de San Lorenzo, sua primeira "Casa dei Bambini"[5] (Casa das Crianças), onde aplicou pela primeira vez seu método completo, o "Método Montessori"[6]. (ROSA, 2020, p.1). Pode-se destacar que os três princípios básicos deste método é: a liberdade, a atividade e a individualidade.

> A partir de então, chegou à conclusão de que este método também poderia ser aplicado a crianças sem deficiências e daí Montessori deu início ao seu próprio método, onde todos são corresponsáveis pelo sucesso da ação do grupo e pelo conhecimento adquirido através das conquistas pessoais e coletivas. Assim, todos habitam o mundo, aprendem e ensinam, todos são capazes de construir uma vida comunitária e livre na interdependência da realização com o outro, desde a infância. (HABOWSKI; CONTE; MARCHESE, 2019, p.3)

Montessori seguia o seu lema "Educar para a Vida", pois "o conceito de educação está relacionado com o conceito de criança" (RODRIGUES, 2016, p.1). Ela afirma que: "As crianças são investidas de poderes não conhecidos, que podem ser as chaves de um futuro melhor" (RODRIGUES, 2016, p.1), demonstrando, o quão importante a criança é, que precisa ter autonomia e liberdade para aprender, respeitando o tempo e ritmo, personalidade, liberdade e individualidade de cada uma, tudo isso com limite e respeito.

Deste modo, percebeu a importância da utilização dos materiais, que poderiam ser utilizados como ferramentas fundamentais para estimular as crianças, devido as características importantíssimas que continham materiais manipulativos, sensoriais, lúdicos, progressivos dentre outras qualidades, que visam a necessidade da criança e seu aprendizado. Esses

[4] Para conhecer melhor a obra, acesse: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37881
[5] Para conhecer a Casa dei Bambini, acesse: https://cliohistoriaeliteratura.com/2020/01/06/inauguracao-da-primeira-casa-dei-bambini-hoje-na-historia/
[6] Conheça os métodos acessando: https://larmontessori.com/o-metodo /

ISSN 1982-9183

materiais eram fabricados em madeira, de fácil manuseio das crianças, elaborados seguindo pontos para o desenvolvimento infantil, os quais foram divididos com base nas áreas do método: vida prática, sensorial, linguagem, matemática e educação cósmica[7]. Dentre os diversos materiais criados por Montessori, destacam-se o Material Dourado[8], caixa de cores, alfabeto móvel, caixa com cartões de números, blocos lógicos, e outros, que estão presente em diversos ambientes escolares até hoje.

Montessori cuidava da organização do lugar, bem como da criação dos materiais direcionando as atividades educativas, e com o tempo observou que as crianças priorizavam atividades práticas e prestavam mais atenção a materiais com os quais pudessem interagir, montando, encaixando e moldando brinquedos.

> O material Montessori foi desenhado cientificamente para um contexto experimental dentro da sala de aula, tendo em conta os interesses das crianças e sua etapa evolutiva. Logo, os materiais Montessori não são brinquedos. Mais bem, se trata de ferramentas para desenvolver o conhecimento e o pensamento abstrato da criança (EDUCLUB, 2021, p.1).

Com essa Pedagogia, iniciou a transformação nas salas de aulas de educação infantil, segundo Montessori (1965) trocando os móveis pesados, por materiais leves, com o objetivo de que as crianças desenvolvessem sua autonomia e pudessem ter o contato de forma rápida e prática com materiais estimuladores, manipuláveis e construtores de conhecimento.

Os materiais utilizados nas aulas de educação infantil são "o mundo da imaginação", e o ambiente preparado abre o desejo para novos conhecimentos e aprendizados, onde os mesmos acontecem por fases, chamados assim de períodos sensíveis[9] como destaca Montessori (1965) subdivididos em Mente Absorvente Inconsciente e Mentes Absorvente Consciente, com base nas idades das crianças, contudo não começam e terminam em idades exatas, pois cada criança é única, e estes períodos podem acontecer antes ou depois.

Considerações Finais

[7] Para conhecer melhor a classificação dos materiais acesse: https://www.educlub.com.br/material-montessori-e-uma-ferramenta-nao-um-brinquedo/
[8] Acesse e conheça o Material Dourado criado por Montessori: https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/utilizando-material-dourado-na-adicao.htm
[9] Aprofunde-se mais no períodos sensíveis acessando: https://metodomontessoriano.com/periodos-sensiveis-montessori/

ISSN 1982-9183

Maria Montessori foi uma educadora que preocupava-se com a educação de crianças, e por mais que em sua época as dificuldades eram intensas, encontrou na educação formas que possibilitassem a aprendizagem dos alunos, pensando desde a organização do espaço da sala de aula ao ato educativo. A Teoria Montessoriana, portanto, se conceitua na construção da liberdade e autonomia de cada indivíduo, respeitando seu tempo e seus limites, com uso de uma pedagogia na qual o ambiente, o mobiliário e os materiais para o ensino sejam adaptados e pensados para a criança.

Demonstramos assim, a importância do trabalho realizado em conjunto, família, escola e sociedade, com base no respeito e nas diferenças, pode-se obter um resultado significativo. É fundamental que o professor promova atividades que torne a criança independente, estimulando a sua autoestima, focando nas potencialidades individuais e coletivas.

Montessori nos deixa um grande legado e um exemplo de vida e profissionalismo, nos levando a refletir e colocar em prática todos os seus ensinamentos, a fim de promover a interação dentro da sala de aula entre os estudantes, para criar um ambiente confortável, acolhedor e com isso proporcionar uma troca importante de saberes, só assim estaremos contribuindo também para uma educação de qualidade.

Referências

EDUCLUB**. Material Montessori é uma ferramenta, não um brinquedo**. 2021. Disponível em: https://www.educlub.com.br/material-montessori-e-uma-ferramenta-nao-um-brinquedo/. Acesso em: 01 jul. 2022.

HOBOWISKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; MARCHESE, Ederson. O método Montessori na educação e as novas formas de sociabilidade. **IV SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação**. Porto Alegre – RS: EDIPUCRS, p.1-10, 2019. Disponível em: https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/2.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

LAR MONTESSORI A EDUCAÇÃO COMO AJUDA À VIDA. **Método Montessori.** Disponível em: https://larmontessori.com/o-metodo/. Acesso em: 12 jun. 2022.

LAR MONTESSORI A EDUCAÇÃO COMO AJUDA À VIDA. **Períodos Sensíveis:** As chaves para o desenvolvimento da criança. Disponível em: https://metodomontessoriano.com/periodos-sensiveis-montessori/. Acesso em 12 jun. 2022.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica:** a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

ISSN 1982-9183

RODRIGUES, José Paz. **Maria Montessori, pedagoga da escola infantil** (documentário da série 'Grandes Educadores'). 2016. Disponível em: https://pgl.gal/maria-montessori-pedagoga-da-escola-infantil-documentario-da-serie-grandes-educadores/. Acesso em: 12 jun. 2022.

ROSA, Bruno. **Inauguração da Primeira Casa dei Bambini**. 2020. Hoje Na História. Disponível em: https://cliohistoriaeliteratura.com/2020/01/06/inauguracao-da-primeira-casa-dei-bambini-hoje-na-historia/. Acesso em: 12 jun. 2022.

TRINDADE, Rui. **Maria Montessori:** educação, ciência e catolicismo. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102018000300236&lng=en&nrm=iso&tlng=pt**.** Acesso em: 12 jun. 2022.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PRÁXIS PEDAGÓGICA NO COMPONENTE CURRICULAR DE PRÁTICA DE FORMAÇÃO

PRESLAK, Katia Aparecida Sabai [1] – Colégio Estadual Barão do Cerro Azul

RESUMO

A presente pesquisa pretende abordar um relato de experiência de uma ação propositiva desenvolvida no componente curricular de Prática de Formação no curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Barão do Cerro Azul do município de Cruz Machado-Pr. A ação consiste em uma mostra de curso desenvolvida anualmente na instituição com o intuito de proporcionar aos discentes um rico momento de práxis pedagógica, bem como, é uma forma de instigar o interesse de alunos das turmas do 9° ano a virem fazer parte do curso no ano seguinte. A mostra desenvolvida no ano de 2022 foi proposta a partir da dinâmica de rotação por estações, propondo seções de apresentação de teatro, sala de jogos, sala de oficinas e exposição de materiais produzidos ao longo do ano nas disciplinas específicas. A mostra é uma forma de proporcionar aos alunos do curso um momento de contato com a prática de sala de aula, visto que a ementa do componente de Prática de formação preza pelo trabalho entrelaçado entre as teorias estudadas em todas as disciplinas especificas e as práticas em campo de atuação. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se como base a Proposta pedagógica curricular do Curso de formação de docentes, 2021, autores que retratam da práxis pedagógica e autores que enfatizam o trabalho através da rotação por estações.

Palavras-chave: Práxis pedagógica. Prática de formação. Rotação por estações.

Introdução

A presente pesquisa pretende abordar um relato de experiência de uma Mostra de curso, desenvolvida no componente curricular de Prática de Formação com as turmas de 1° ano, 3° ano e 4° ano, do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Barão do Cerro Azul do município de Cruz Machado, Paraná.

O Curso de Formação de Docentes, tem por objetivo formar profissionais docentes para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e para tanto, a práxis pedagógica é de extrema importância para que os conteúdos abordados durante a formação, sejam também desenvolvidos na prática.

[1] Graduada em Pedagogia pela UNESPAR/UV, Pós-graduada em Gestão escolar e Coordenação pedagógica, Pós-graduada em Ludopedagogia e literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais e Pós-graduanda em Educação Especial- Altas habilidades/superdotação ambas pela FAVENI, professora na rede Estadual de ensino do Paraná, no Colégio Estadual Barão do Cerro Azul http://lattes.cnpq.br/6163226478013162 , https://orcid.org/0000-0003-2573-9322 , katiasabai12@gmail.com

ISSN 1982-9183

Enfatizando o trabalho com a práxis pedagógica no decorrer do curso, anualmente é desenvolvido em parceria com todas as turmas do Curso de Formação do Docentes da instituição, uma mostra de curso, na qual, oportuniza-se a exposição de materiais desenvolvidos pelos alunos no decorrer das aulas, bem como proporciona um momento ímpar de contato com as crianças através de contação de histórias, brincadeiras, jogos e oficinas. A mostra também funciona como uma forma de instigar os alunos das turmas de 9° ano a interessarem-se pelo curso e virem a fazer parte no ano seguinte.

O presente relato de experiência pretende relatar como ocorreu a Mostra de curso no ano de 2022, através da metodologia de rotação por estações e de que forma proporcionou momentos significativos de práxis pedagógica aos alunos do curso. Para tanto, fundamenta-se em Bandeira (2014) ao tratar da práxis, Borges (2021) para destacar a metodologia de rotação por estações e SEED (2021) com a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes.

Desenvolvimento

O Curso de Formação de Docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio integrado ao ensino médio, foi implantado no Colégio Barão do Cerro Azul no ano de 2016 e já formou cerca de 280 alunos. Tem por objetivo formar profissionais da educação que possam atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais, atende alunos que saíram do 9° ano e ingressaram no 1° ano do Ensino Médio.

O Componente Curricular de Prática de Formação, foco deste relato de experiência, tem por objetivo

> [...] trazer a materialização dos conhecimentos trabalhados em todas as disciplinas. De caráter integrador às demais, ela se relaciona com todas ao longo dos três anos do curso em um processo contínuo de planejamento interdisciplinar, sustentada por sua essência que é a indissociabilidade entre teoria e prática. (SEED/PR, 2022, p.11)

Portanto, o trabalho desenvolvido neste componente enfatiza a práxis pedagógica, visto que a mesma contribui significativamente para o processo de formação de um profissional da educação relacionando a teoria estudada com a prática desenvolvida em campo.

ISSN 1982-9183

A prática de formação,

> Constitui-se como eixo integrador que efetiva a inserção do estudante na realidade educacional, com o devido acompanhamento dos profissionais do curso em suas diferentes etapas, visando garantir o bom aproveitamento por parte do estudante, que por sua vez, deve desenvolver sua postura de comprometimento e responsabilidade, que são características próprias de sua futura profissão. Além disso, o estudante precisa estar consciente de que deverá cumprir toda a carga horária proposta de forma integral. Tanto no que diz respeito às atividades propostas para a parte teórica quanto para a parte prática, devido à natureza e especificidades do ofício a que se destina este curso. (SEED/PR, 2022, p.11)

O desenvolvimento da carga horária integral destina-se as atividades teóricas e práticas do decorrer do curso, visto que para formar docentes é necessário exímio contato com a práxis pedagógica a fim de proporcionar momentos de significativa reflexão. Assim, concorda-se com Bandeira e Ibiapina (2014, pág. 01), os quais destacam que a práxis é "entendida como relação intrínseca entre teoria e prática constitui a possibilidade emergente da prática transformadora".

Ao considerar a importância de desenvolver a teoria atrelada a prática, por conseguinte, pretende-se realizar um relato de experiência de uma ação anual desenvolvida pelos discentes do Curso em questão nas dependências do Colégio, atendendo alunos da rede municipal de ensino da Prefeitura de Cruz Machado-Pr, e alunos das turmas de 9° ano do mesmo Colégio, na qual, faz-se o uso da práxis pedagógica.

Esta ação é a Mostra de Curso, cuja acontece no mês de outubro ou novembro de cada ano com o intuito de apresentar o trabalho desenvolvido pelos alunos do curso, bem como proporcionar um momento de práxis pedagógica, na qual, os discentes desenvolvem com as crianças diversas atividades, colocando em prática o que aprendem nas disciplinas específicas em interdisciplinaridade com a Prática de formação.

Anualmente, os professores do curso e os discentes de todas as turmas, realizam em parceria com a Prática de Formação a Mostra de Curso, na qual, são desenvolvidas práticas com as crianças e com os alunos dos 9° anos, como uma forma de também mostrar as ações que os alunos desenvolvem no decorrer do curso, expondo materiais produzidos por eles, desenvolvendo atividades com os visitantes, sendo uma forma de instigar o interesse destes alunos que estão no 9° ano a virem no ano consecutivo a fazer parte deste curso.

No ano de 2022, a Mostra de curso deu-se da seguinte maneira, inicialmente foi definido um tema, "Diversidade", com ajuda dos alunos foi escolhida uma história para ser a

ISSN 1982-9183

base da Mostra, a história escolhida foi, Elmer, o elefante xadrez do autor David McKee. Em seguida, os alunos das três turmas do Curso foram organizados para desenvolverem alguma ação e contribuírem para a organização do evento, alguns ficaram responsáveis pela apresentação da história por meio de teatro, outros pela composição do material que seria utilizado no teatro, outros pela ornamentação das salas que seriam utilizadas, outros ainda, responsáveis em criar materiais para desenvolver oficinas e jogos relacionados ao tema.

Para o desenvolvimento da Mostra, utilizou-se a metodologia ativa chamada Rotação por estações, inicialmente vamos entender como funciona esta dinâmica e por conseguinte abordaremos como a mostra aconteceu.

De acordo com Borges (2021, p.91)

> A rotação por estações permite personalizar o ensino, pois oferece diferentes maneiras de estar em contato com determinado conteúdo através da criação de espaços, denominados estações de aprendizagem. Os alunos são convidados a participar dessas estações, preestabelecidas pelo professor através de um circuito no interior da sala de aula. Essa participação pode ser individual ou coletiva.

As estações desenvolvidas na mostra de curso foram organizadas para alunos menores (4 a 6 anos) e estações organizadas para alunos maiores (7 a 10 anos).

Nas seções planejadas para os alunos menores (4 a 6 anos), a primeira estação iniciava com a apresentação da história "Elmer, o elefante xadrez" em forma de teatro, em outra estação uma oficina, na qual os alunos refletiam sobre a história e produziam um elefante com língua de sogra, outra estação com uma sala de jogos, produzidos exclusivamente com o tema do teatro, envolvendo jogo da argola, bola ao alvo, quebra-cabeça, acerte a tromba do elefante e jogo da memória, finalizando a rotação por estações com uma visita a exposição de materiais produzidos pelos alunos do curso ao longo do ano nas disciplinas específicas.

Abaixo seguem algumas imagens que ilustram o desenvolvimento das ações:

ISSN 1982-9183



Figura 1 – Teatro: Elmer, o elefante xadrez.
Fonte: Arquivo próprio da autora



Figura 2 – Oficina 1: para alunos menores (4 - 6 anos).
Fonte: Arquivo próprio da autora

ISSN 1982-9183



Figura 3 – Sala de jogos 1: para alunos menores (4-6 anos).
Fonte: Arquivo próprio da autora



Figura 4 - Sala de exposição de materiais
Fonte: Arquivo próprio da autora

Nas seções planejadas para os alunos maiores (7 a 10 anos), eles também iniciavam assistindo a apresentação da história "Elmer, o elefante xadrez" em forma de teatro, seguiam para a segunda estação, que era a sala de oficina, na qual refletiam sobre a história e

ISSN 1982-9183

seguidamente produziam elefantes de dobraduras, perpassando também pela estação de jogos produzidos com a temática, porém, estes abordando questões mais complexas, tabuada, formação de palavras, bingo e tangram, finalizando a rotação por estações com uma visita a exposição de materiais produzidos pelos alunos do curso ao longo do ano nas disciplinas específicas.

Abaixo seguem algumas imagens que ilustram as seções da rotação por estação desenvolvida:



Figura 5 - Apresentação antes do Teatro
Fonte: Arquivo próprio da autora



ISSN 1982-9183

Figura 6 – Oficina 2: Para alunos maiores (7-10anos)
Fonte: Arquivo próprio da autora



Figura 7 – Sala de jogos 2: Para alunos maiores (7-10anos)
Fonte: Arquivo próprio da autora



Figura 6 – Sala de exposição de materiais.
Fonte: Arquivo próprio da autora

Desenvolver a Mostra de curso a cada ano de uma forma diferente, proporciona aos alunos do curso um momento significativo de aprendizagem atrelando as teorias estudadas ao longo do curso à prática de sala de aula.

ISSN 1982-9183

Considerações Finais

Realizar a Mostra de curso é uma ação muito propositiva para instigar os alunos a utilizar sua imaginação e criatividade no planejamento e execução das atividades, visto que os mesmos, estão em contato com a práxis pedagógica aperfeiçoando-se ainda mais para posterior atuação na área educacional.

O componente curricular de Prática de formação tem como principal objetivo atrelar os conteúdos teóricos das demais disciplinas específicas do curso com o trabalho prático, visto que teoria e prática são indissociáveis e necessitam de igual valor no trabalho com os discentes do curso, pois um professor não se forma apenas na teoria, é de extrema importância o conhecimento da prática para uma formação de qualidade.

Proporcionar momentos de aprendizagem significativa através da práxis é fundamental para uma formação integral e podemos dizer que uma formação real, pois o contato com o ambiente e as situações da prática contribuem para perceber quais suas potencialidades e dificuldades no contato com a área de atuação a fim de melhorar a prática e formar um profissional de qualidade.

Para os discentes, a mostra de curso foi um momento ímpar de estar em contato direto com a prática docente, oportunizando-os um espaço de colocar em prática conhecimentos e técnicas estudadas no curso aplicando nas oficinas, nos jogos e na apresentação teatral.

Referências

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. In: **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade,** v. 23, nº. 42. p.107-117, 2014. Disponível em: https://homologacao.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1031 Acessado em: 05 Jun. 2023.

BORGES, Vanessa Sant'ana. **Rotação por estações de aprendizagem:** possibilidades e desafios na pré-escola. Uberlândia, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31470 Acessado em: 05 Jun. 2023.

ISSN 1982-9183

SEED, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Proposta Pedagógica Curricular Curso:** Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na modalidade normal, em nível médio. Seed, 2021.

A REDESOL E O ENFRENTAMENTO AO PATRIARCADO

KUKUL, Lucelena[1] – UNESPAR
NEVES, Kerollaine Alexia[2] – UNESPAR
SCHNORR, Giselle Moura[3] – UNESPAR

RESUMO

O presente resumo tem como objetivo apresentar o projeto REDESOL - Mulheres no Contestado Tecendo Economia Solidária e Feminista, em que coloca a universidade diretamente em contato com mulheres, em especial, que vivem no campo, com o objetivo de tecer em comunidade uma economia feminista e solidária, visando o empoderamento econômico e político dessas mulheres. Através de estudo teórico-bibliográfico problematizamos a desigualdade de gênero no mundo do trabalho, em especial no campo. É notória a necessidade da inserção produtiva das mulheres, a economia solidária feminista é um caminho como uma alternativa à organização capitalista e como uma possibilidade saudável às mulheres no que diz respeito aos benefícios econômicos e sociais na luta pela igualdade de direitos. Concluímos que o objetivo do projeto é buscar atividades através de um trabalho compartilhado que vise a autossuficiência econômica de mulheres (bell hooks, 2018), visto que o projeto pode ser considerado inicial, experiências positivas já foram postas em prática demonstrando um futuro esperançoso. Outros autores como Fonseca e Gemelli (2017), Moraes et al. (2021) e Quintela (2006) que nos auxiliam nessa construção.

Palavras-chave: RedeSol. Mulher. Economia Solidária.

Introdução

O presente trabalho pretende apresentar o projeto REDESOL: Mulheres no Território Contestado Tecendo Economia Solidária e Feminista, Fundação Araucária/UNESPAR, vinculado ao Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura,

[1] Licenciada em Pedagogia - UNESPAR, pós graduanda em Gênero, Diversidade e Violência - UNESPAR, bolsista de Apoio Técnico/Fundação Araucária - Projeto "REDESOL - Mulheres no Território Contestado Tecendo Economia Feminista e Solidária" - UNESPAR, Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9739219393707283 lucelenakukul@gmail.com.

[2] Graduanda em Geografia - UNESPAR, bolsista PIBIS/Fundação Araucária - Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura - UNESPAR. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1647621106508744. E-mail: kerollaineneves22@gmail.com.

[3] Doutora em Educação, professora adjunta Colegiado de Pedagogia, coordenadora do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação de Cultura. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7136004914851928. E-mail: giselle.schnorr@unespar.edu.br.

da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de União da Vitória/Paraná. O projeto trata-se de uma proposta aprovada na Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA), no ano de 2022, que tem como autoras a Professora Draª. Giselle Moura Schnorr e a Professora Dra.ª Diane Daniela Gemelli.

Esse tema é relevante no que se refere às relações de gênero, narrativas de vida, violência, economia feminista e solidária e as dinâmicas do território. No que diz respeito aos objetivos específicos, busca-se identificar as potencialidades do projeto REDESOL a longo prazo na realidade concreta de mulheres camponesas do território Contestado, visto que o Projeto está em fase inicial de execução.

Dessa maneira, o projeto REDESOL intenciona corroborar para o desenvolvimento de ações com a comunidade, com viés humanizador e popular, além de uma tendência descolonial, intercultural e emancipadora, tomando a união com grupos de mulheres como pressuposto para democratização do conhecimento, encontro de saberes, justiça cognitiva, equidade política e sustentabilidade socioambiental, de modo a enfatizar a importância do comprometimento com movimentos sociais, a luta pelo acesso e permanência na terra, a valorização da educação popular e a fomentação da construção coletiva e individual da concepção de que mesmo sendo sujeitos com particularidades e potencialidades diferentes temos os mesmos direitos assegurados perante a lei.

Nessa perspectiva, a pesquisa se pautará na revisão bibliográfica de autores acerca do tema abordado, buscando-se fazer uma ligação entre o referencial teórico e o anseio pela concretização a longo prazo das ações almejadas. Para tanto realizou-se uma revisão bibliográfica e a análise documental do Projeto REDESOL: Mulheres no Território Contestado Tecendo Economia Solidária e Feminista. Por meio desta metodologia visa-se construir reflexões a respeito da temática em questão.

REDESOL: Mulheres no Território Contestado Tecendo Economia Feminista e Solidária

O Projeto RedeSol, indica o território Contestado, pois é onde está situado. Quando falamos no território Contestado precisamos compreender este como um espaço delimitado, marcado por relações de poder, apropriado por um ou mais grupos, mas acima de tudo o território como um espaço de luta e resistência pelo direito de acesso e permanência na terra.

São municípios entre sul/sudeste paranaense e que, se estende pelo planalto norte, oeste e região serrana de Santa Catarina, que possuem a Guerra do Contestado (1912-1916) como elemento fundante do processo de formação sócio- espacial, em que a história predominante é somente dos vencedores. A Guerra do Contestado teve como centralidade os conflitos que emergiram por terra-território, mas também o conflito entre a população cabocla, não branca, contra o Estado Brasileiro e a capital nacional.

A Guerra explica o atual cenário em que vivemos, marcado pelo fazer hegemônico das relações de produção capitalistas, a apropriação privada da terra, a produção de monoculturas, a negação à terra-território, bem como a precarização das condições de vida e de trabalho, como afirma Quintela (2006, p. 29) "No sistema do capital a massa dos trabalhadores e trabalhadoras estará fadada a ser matéria- prima para a máquina de jogar gente no lixo.".

No Território Contestado foram treze combates entre caboclos e forças armadas, mais de 10 mil vidas ceifadas, então faz-se necessário nos questionarmos: Ainda estamos em guerra? Qual o sentido da terra na atualidade? Somente partindo dessa visão podemos compreender a constituição do território em que estamos localizados. Deste modo, faz-se necessário reencontrar-se historicamente com as populações que aqui viviam compreendendo que mesmo diante das mudanças temporais essa população cabocla não foi extinta, ela vive, ela permanece territorialmente mesmo que de forma invisibilizada. (FONSECA; GEMELLI, 2017)

Neste contexto, o projeto articula em rede com a comunidade interna e externa da universidade, tendo como fio condutor o desenvolvimento de Investigação-Ação-Participativa (IAP), tecendo atividades de formação e de geração de trabalho e renda, na perspectiva da economia feminista e solidária, com mulheres

de diferentes grupos. Alguns dos grupos de mulheres participantes são: do Acampamento Reduto do Caraguatá do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) de Paula Freitas - PR, do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) de Bituruna - PR, do Círculo de Cultura Leia Mulheres e do grupo de Funcionárias Terceirizadas da UNESPAR de União da Vitória - PR. O projeto se articula à iniciativas no âmbito do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, Unespar, campus de União da Vitória, este que já tem outras experiências no desenvolvimento de ações educativas voltadas para construção colaborativa de iniciativas extensionistas numa perspectiva libertadora, intercultural edescolonial.

Trabalho no campo e gênero

O debate voltado a questões do trabalho e o papel que a mulher desempenha no campo deve evidenciar a relevância e magnitude da sua função, seu reconhecimento e a busca constante por promover a equidade de gênero nas áreas rurais. O debate dessa temática na universidade, anseia despertar uma visão crítica sobre relações de gênero no campo, desconstruindo as concepções de "trabalhos de homens e trabalhos de mulheres", além de evidenciar as práticas e atividades de mulheres seja no trabalho doméstico, na agricultura ou pecuária.

A desigualdade de gênero no mundo do trabalho ocorre, frequentemente, quando se invalidam suas práticas, se questiona a qualidade, o desempenho e aptidão das mulheres nas atividades e ainda quando subestimam-se suas lutas e anseios por melhorias nas condições de trabalho e qualidade de vida. Assim, a RedeSol ressalta a importância de ressignificar essas situações de desigualdades, questionamentos, invalidações e de subestimação vivenciadas por mulheres. "A cultura do dominador promove um objetivismo calculado que é desumanizante. Por outro lado, um modelo de parceria mútua promove um engajamento do Eu que humaniza, que torna o amor possível." (hooks, 2021, p. 147)

Historicamente, a discriminação no mercado de trabalho destinou às mulheres empregos mais instáveis em relação aos dos homens, com salários mais baixos e com problemas de acesso aos direitos trabalhistas. Corroborando na reprodução do patriarcado, a profissão das mulheres é sempre vista como complementar ao trabalho doméstico - este que não é considerado trabalho pois não é emprego, o qual é visto socialmente como seu dever, como afirma Moraes et al. (2021, p. 175):

> […] é uma das áreas na qual se observa com mais clareza esta desigualdade, através do desequilíbrio na divisão das responsabilidades do lar, provocando limitações no acesso à educação formal e aos empregos formais, que, consequentemente, interferem no acesso das mulheres às políticas de seguridade social.

Outra situação, muito comum em diferentes núcleos familiares, é a dependência financeira, em que mulheres sentem-se acuadas por seus companheiros, gerando nas mesmas o medo de denunciar abuso físico, psicológico e emocional. Esse tipo de abuso financeiro, assim como outros enfrentamentos e violências, provocam diversas consequências, como a baixa autoestima, depressão e vários outros problemas de saúde entre as mulheres. Nas áreas rurais, essas situações de violência se intensificam ainda mais por diversos fatores.

> No caso das mulheres rurais afirmamos o que se constitui numa dupla invisibilidade do trabalho por se tratar de um processo cotidiano de apagamento da centralidade das tarefas femininas na produção agropecuária, considerada frequentemente como 'ajuda' ao que se considera como 'trabalho de homens na roça', por meio da subjugação do trabalho doméstico e de cuidados à categoria do não trabalho." (MORAES et al., 2021, p. 175-176)

bell hooks[4] (2018), destaca que o trabalho não liberta mulheres da dominação masculina, mas a autossuficiência financeira é importante para a conquista desse objetivo. Ainda, segundo bell hooks (2018, p. 66):

[4] bell hooks pseudônimo de Gloria Jean Watkins, é grafado em letras minúsculas primeiramente paradistinguir seu pseudônimo de sua avó Bell Hooks, a qual foi homenageada pela neta com o mesmo nome, e em segundo lugar, para indicar a importância do texto e não da biografia da autora.

> O caminho para uma autossuficiência econômica maior necessariamente levará a estilos de vida alternativos opostos à imagem da vida boa que nos é apresentada pela mídia de massa patriarcal capitalista de supremacia branca. Para viver plenamente e bem, para trabalhar em algo que aumenta a autoestima e o autorrespeito, recebendo um salário digno, precisaremos de programas de trabalho compartilhado.

É explícita a necessidade da inserção produtiva das mulheres, articulada à auto-emancipação e à emancipação coletiva das mesmas. Posto isso, considera-se a economia solidária feminista como uma alternativa à organização capitalista e como uma possibilidade saudável às mulheres no que diz respeito aos benefícios econômicos e sociais na luta pela igualdade de direitos.

Considerações Finais

Na trajetória do presente resumo, buscamos analisar e caracterizar o projeto REDESOL - Mulheres no Contestado Tecendo Economia Solidária e Feminista no processo de construção alternativa para geração de trabalho e renda de mulheres no território contestado. Sua efetividade na vida cotidiana das mulheres vai muito além de renda e dos benefícios do capital, busca-se, através do mesmo, uma maior qualidade de vida por meio de ações potencialmente sustentáveis e contrárias ao atual sistema exaustivo e explorador.

Referências

DA FONSECA, Silas Rafael; GEMELLI, Diane Daniela. **O Contestado:** As Marcas da Guerra e do Processo de Violência. Geographia Opportuno Tempore, Londrina, v. 3, n. 3, p.22 – 35, 2017.

hooks, bell. **Ensinando comunidade :** uma pedagogia da esperança. Tradução: KeniaCardoso. — São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 1ª ed. Rio deJaneiro: Rosa dos Tempos, 2018. E-book.

MORAES, Lorena Lima de. et al. Metodologias, Trabalho e Uso do tempo: compreendendo

ISSN 1982-9183

a rotina de mulheres rurais. p. 235-372. In: MELO, Hildete Pereira de (org.); MORAES, Lorena Lima de (org.). **A arte de tecer o tempo:** Perspectivas feminista. 1. ed.– Campinas,SP : Pontes Editores, 2021. 383 p.;

QUINTELA, Sandra. **Economia Feminista e Economia Solidária:** sinais de outra economia. Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul - PACS. v.5, 2006.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O CÍRCULO DE CULTURA COMO POSSIBILIDADE DE REFLETIR SOBRE O DIREITO AO BRINCAR

MACEDO, Priscila Pontes [1] - UNESPAR
SCHNORR, Giselle Moura[2] - UNESPAR
ZACHARIAS, Mariana Rocha [3] - UNESPAR

RESUMO

Este trabalho se refere a vivências com crianças de 2° e 3° ano de Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Educação de União da Vitória-PR. A escrita dialoga sobre o direito e a importância do brincar no desenvolvimento e na livre expressão infantil, bem como, problematiza concepções e possibilidades de ensino-aprendizagem a partir dos Círculos de Cultura. A problemática se desenvolveu na busca em compreender como se dá o acesso ao brincar nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, foram utilizados como base diversos autores/as, entre eles: Machado (2023) e Freire (2020, 2021), os quais contribuíram para a problematização do vivenciado. A abordagem metodológica teve um caráter qualitativo, num movimento teórico-prático (práxis), de estudos bibliográficos, planejamento e participação no contexto escolar de modo que as crianças envolvidas são entendidas como sujeitos das vivências pedagógicas e epistêmicas. Ao longo de um ano de trabalho com as crianças foi possível perceber que os espaços destinados ao brincar nos anos iniciais são restritos, ficando evidente a necessidade por mais espaços de brincadeiras, escuta, acolhimento e protagonismo das crianças.

Palavras-chave: Direito ao brincar. Círculo de Cultura. Infância.

Introdução

O brincar possibilita um espaço de liberdade, no qual a criatividade, a experimentação e a descoberta ganham vez. Propiciando novas leituras de mundo, bem como a compreensão de si, de sua cultura e do ambiente em que se está inserido. Deste modo, o brincar mostra-se essencial para o bem viver e desenvolvimento das crianças, sendo inclusive um direito legal conquistado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

[1] Graduanda de Pedagogia, bolsista PIBEX pela fundação Araucária do programa de extensão Coletivo Paulo Freire, Currículo lattes: https://lattes.cnpq.br/7477117366556830, e-mail: mpontes.priscila@gmail.com
[2] Doutora em Educação, professora adjunta do Colegiado de Pedagogia, coordenadora do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura, orientadora PIBEX/Fundação Araucária, UNESPAR, campus de União da Vitória. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7136004914851928 E-mail: giselle.schnorr@unespar.edu.br.
[3] Mestre em Educação, professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória http://lattes.cnpq.br/5271736676497097, https://orcid.org/0000-0002-8560-3075, e-mail mariana.zacharias@unespar.edu.br.

ISSN 1982-9183

Contudo, observando espaços escolares, local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, percebe-se uma grande carência do lugar do brincar. É contraditório o fato que, mesmo havendo a seguridade legal, os currículos escolares não sejam pensados com as crianças, inibindo-se sua autonomia, imaginação e o direito ao brincar. Pois "é pelo brincar que a criança tem o direito de compreender o mundo, se expressar, conhecer a si e o outro" (MACHADO, 2023).

Deste modo, o Círculo de Cultura (FREIRE, 2021) é uma possibilidade na garantia do diálogo horizontal, onde as crianças podem trazer seus anseios, sonhos, questionamentos, experiências, memórias e tantas outras questões no exercício do direito a palavra. O ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, é construído coletivamente, tendo como base a realidade local, as expressões e as demandas das crianças, oportunizando, assim, a autonomia, o protagonismo de educadores/as e educandos/as na realização da práxis educativa comprometida com a transformação de si e do mundo.

Este texto apresenta um pouco da experiência vivenciada no Círculo de Cultura: Brincar, Imaginar e Sonhar (BIS), que ocorreu em uma Escola de Ensino Fundamental do município de União da Vitória-PR, ao longo do ano de 2022. Além do relato da experiência e seus desdobramentos, o texto se pautou em artigos e livros de pesquisadores/as acerca do tema abordado, buscando trazer um referencial teórico para dialogar com a experiência.

Direito ao brincar

É preciso compreender a criança como sujeito de direitos. O prisma com que a infância é olhada é diferente a depender da época e da cultura que está inserida, influenciando diretamente em como a sociedade a concebe. No Brasil, nos desafios da construção do Estado Democrático de Direito, temos conquistas na legislação, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Aprovado em 13 de julho de 1990, lei n° 8.069, traz em seu capítulo II, artigo 16 o direito ao "brincar, praticar esportes e divertir-se;" (BRASIL, 1990) enfatizando assim a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança (CUSTÓDIO; ZARO. 2020).

Apesar das conquistas na legislação, o direito ao brincar nem sempre é levado em conta nos diversos espaços em que a criança está inserida. No ambiente escolar, é possível perceber

ISSN 1982-9183

a ludicidade sendo mais valorizada na Educação Infantil, mas o mesmo não se pode afirmar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Xavier e Oliveira (2022, p.40) a partir de suas observações, relatam:

> [...] ao ingressar no Ensino Fundamental a criança se depara com uma realidade distinta da Educação infantil, na qual ela fica presa às cadeiras enfileiradas, o ensino é dividido por disciplinas com avaliações bimestrais, o tempo de socialização com os amigos é reduzido.

Ao chegarem no Ensino Fundamental as crianças se deparam com um corte abrupto dos momentos destinados à brincadeira. Segundo Barros (2009, p. 34), a escola como está posta hoje, "parece desconsiderar as suas especificidades e seu desenvolvimento, passando a vê-las não mais como crianças, mas como apenas alunos".

É essencial que políticas educacionais, currículos, estruturas das escolas, bem como a formação inicial e continuada de docentes, tomem as prerrogativas do direito ao brincar como eixo constitutivo da cultura escolar. Levando em conta que através do lúdico, as crianças se expressam, compreendem e se entendem no mundo. Além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e cognitivas (MACHADO, 2023).

O que é um Círculo de Cultura?

Os Círculos de Cultura surgiram no contexto do Movimento de Cultura Popular e das vivências de alfabetização de trabalhadores/as, sendo encampado por Elza Freire e Paulo Freire nos anos de 1960. Esta concepção assume a educação que tem o diálogo como princípio, na horizontalidade, pautando-se na realidade cultural dos sujeitos, onde todos os partícipes podem compartilhar, aprender e intervir na realidade. Esse processo, tendo como ponto de partida a concretude dos envolvidos, propicia uma melhor percepção da realidade, estimulando assim o pensamento crítico e possibilitando "[...] que homens e mulheres se percebam sujeitos históricos, o que implica a esperança de que, nesse encontro pedagógico, sejam vislumbradas formas de pensar um mundo melhor para todos" (DANTAS; LINHARES, 2014).

Schnorr, Vaz e Rodrigues (2021, p. 16-17), trazem a definição das palavras que compõe o termo Círculo de Cultura, com base na perspectiva freiriana:

ISSN 1982-9183

> Quando Freire fala "cultura", diz respeito a ações do cotidiano, ou seja, a cultura é exatamente o cotidiano das pessoas e seus modos concretos de estar no mundo. A circularidade nos remete à possibilidade ininterrupta de que os conhecimentos circulem, dialoguem, se contraponham e que sempre recomecem outros estágios de permanente recomposição.

Em consonância com Padilha (s.d.), o objetivo proposto pelos Círculos de Cultura está diretamente ligado com o processo de ensino e aprendizagem. Nesse agrupamento, as pessoas que dele fazem parte compartilham diversas vivências e trocas, gerando um trabalho didático-pedagógico que inclui os/as envolvidos/as, sendo um espaço enriquecedor, tanto no aspecto cultural quanto educacional.

Conforme afirma Freire em Cartas a Cristina (2020, p. 201):

> Os Círculos de cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador ao ou sobre o educando.

Assim, é possível perceber a importância do diálogo no Círculo de Cultura, bem como do olhar sensível para os sujeitos e para a realidade que os envolve, criando-se, possibilidades de ensino-aprendizagem através de uma construção coletiva e democrática.

Brincar, Imaginar e Sonhar: A vivência de um Círculo de Cultura

Durante o ano de 2022, tivemos a oportunidade de participar do Projeto de Extensão Círculo de Cultura – Brincar, Imaginar e Sonhar - BIS. Essa ação faz parte do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire, de Filosofia, Educação e Cultura, desenvolvido na Universidade Estadual do Paraná no Campus de União da Vitória. O Programa, busca "desenvolver ações educativas e culturais com estudantes de graduação, pós-graduação e egressos para a efetivação da educação numa perspectiva libertadora e descolonial" (RODRIGUES et. al., 2022, p. 83).

No que se refere ao BIS, sua proposta ao longo de 2022 foi realizar atividades com crianças de uma escola municipal, na cidade de União da Vitória-PR. Os trabalhos se deram com duas turmas, uma de 2° e outra de 3° ano do Ensino Fundamental, sendo que em um dia, excepcionalmente, a atividade se estendeu para toda a escola. Os encontros tinham como

ISSN 1982-9183

objetivo dialogar com as crianças, propondo ações a partir de suas leituras de mundo. A escuta atenta possibilitou o diálogo sobre sonhos, angústias, memórias, cultura, arte e principalmente brincadeiras livres.

O desejo e a urgência das crianças pelo brincar, foi algo que se mostrou perceptível desde o início do projeto. Especialmente no dia em que o BIS se estendeu a toda instituição, quando realizamos um circuito com diversas brincadeiras na quadra de esportes, onde as crianças tinham a liberdade de escolher do que queriam participar e o tempo que permaneciam em cada brincadeira proposta.

Percebemos, que adolescentes de turmas das séries finais do Ensino Fundamental ficaram um bom tempo observando, até que pediram para participar. Isso nos fez refletir sobre como as brincadeiras, no geral, são destinadas apenas aos pequenos, de tal modo que o lúdico vai sendo deixado de lado e a escola se restringindo a um espaço no qual os estudantes precisam se manter contidos. Nesse sentido, Lopes, Martelli e Schroeder (2014, p. 8) evidenciam:

> Por meio da disciplina corporal os alunos adquirem a capacidade de permanecerem sentados por algumas horas, também aprendem a expressão de gestos que denotam interesse, mesmo que sejam simulações. A disciplina, em ambiente escolar, é frequentemente construída por meio da imposição contínua de silêncios [...].

São ínfimos os momentos de manifestação livre do corpo no espaço escolar, o que se espera dele é que se mantenha calado e quieto, respondendo apenas quando lhe for indagado ou permitido. Uma sala de aula em que a turma está toda em silêncio e apenas o professor fala, muitas vezes é vista com orgulho, espaço onde se tem o domínio da turma. Contudo, nessa lógica de educação bancária, as crianças são desprovidas de saber, são silenciadas, pois como diz Paulo Freire (2021, p.81) "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros".

Considerações Finais

Essa vivência possibilitou a percepção de que o tempo destinado ao brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é insatisfatório do ponto de vista das crianças, as quais demostram enorme satisfação quando tem a oportunidade de brincar livremente. O movimento corporal acontece geralmente apenas nos momentos de recreio e nas aulas de Educação Física.

ISSN 1982-9183

Outro ponto observado é a disciplinarização dos corpos, pois as crianças estarem em silêncio e contidas é visto como algo positivo. Sendo possível percebermos certo desagrado em relação ao método de comunicação dialógica utilizado nas atividades do projeto, a exemplo das carteiras e corpos fora de lugar quando o proposto são corpos em círculos, em movimento.

Contudo, em relação às crianças, a receptividade foi intensa, pois sempre demostraram alegria com nossa presença, sendo possível estabelecer laços de afeto, confiança e construção de saberes registrados em imagens fotográficas, diários de aprendizagens, desenhos, pinturas, pequenos escritos das crianças e sistematização feita pela equipe envolvida. As brincadeiras, na medida do possível, eram pensadas a partir de diálogos anteriores, atentando aos sonhos, desejos, memórias e ânsias das crianças. A escuta das crianças contribuiu com elementos que possibilitariam repensar aspectos pedagógicos no cotidiano escolar.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 03 jun. 2023.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215. Disponível em: https://books.scielo.org/id/bdcnk Acesso em: 02 jun. 2023.

CUSTÓDIO, André Viana; ZARO, Jadir. O direito de brincar da criança e a exploração do trabalho infantil: destacando valores e superando mitos em vista da formação e do desenvolvimento integral. Licere, **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer - UFMG** Belo Horizonte, v.23, n.4, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/26881 Acesso em: 03 jun. 2023.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Angela Maria Bessa. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. **II Cadernos de Educação Popular em Saúde.** Brasília, p. 73-76, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/2_caderno_educacao_popular_saude.pdf Acesso em: 02 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 77. Ed., Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

ISSN 1982-9183

LOPES, Fabio Alves; MARTELLI, Andréa Cristina; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia. O corpo, a escola e a disciplina: a pertinência e a atualidade de Michel Foucault. **Revista Unioeste**, vol. 8, 2014. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10936 Acesso em: 05 jun. 2023.

MACHADO, Magali Dias da Conceição. Tia, ainda posso brincar? O que revelam as crianças do quinto ano do ensino fundamental. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas – TO, v.10, n.02, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8401 Acesso em: 01 jun. 2023.

PADILHA, Paulo Roberto. **O "Círculo de Cultura" na perspectiva da intertransculturalidade.** Acervo Paulo Freire. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1646 Acesso em 03 jun. 2023.

RODRIGUES, Almir Sandro; et al. **Vivências Da Pedagogia Libertadora De Paulo Freire Na Extensão Universitária**. Extensão Universitária Na Unespar de União Da Vitória: Ações, Registros e Perspectivas. Curitiba., p.81-91, 2022. Disponível em: https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36813-crv Acesso em: 04 jun. 2023.

SCHNORR, G. M.; VAZ, J. D.; RODRIGUES, A. S. Educação e vivências interculturais: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-27, e-16773.018, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16773/209209215674 Acesso em: 03 jun. 2023.

XAVIER, Elaine Fabre; OLIVEIRA, Paloma Rezende de. O espaço do brincar na educação infantil e ensino fundamental: rupturas e continuidades. **Revista Lex Cult,** Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 37-56, maio/ago. 2022. Disponível em: http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/629 Acesso em: 01 jun. 2023.



ARTIGOS COMPLETO

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

RELIGANDO SABERES ENTRE PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA

Andressa Cristina Machnicki[1] – UNESPAR.
Rejane Steidel[2]– UNESPAR.

RESUMO

O presente artigo pretende conceituar as concepções acerca do ensino e aprendizagem na educação brasileira tendo por base um aporte psicopedagógico, o qual vê o aluno como parte ativa do processo de ensino e aprendizagem. Diante de tanto desenvolvimento intelectual, político, social e tecnológico, percebemos infelizmente que a escola não vem evoluindo com a mesma intensidade. Ela é parte de um processo e não pode ser desvinculada deste. A relação que temos com o contexto contemporâneo permite-nos referir às novas territorialidades educacionais, novas formas de ver e de pensar a educação e seu processo de ensino e aprendizagem. Ao refletir sobre as ações cotidianas na escola, nas quais envolvem o ensino e aprendizagem a partir de planos de ensino, avaliação, metodologias e didáticas, bem como no que é ensinado para o aluno e o que ele vai aprender, questiona-se sobre em que medida, os métodos propostos pela psicopedagogia podem contribuir como aporte didático ao docente. Esta pesquisa tem por objetivo apreender o que é a psicopedagogia e como esta pode auxiliar o professor-pedagogo em sala de aula, construindo um olhar sensível acerca do seu aluno e o processo de aprendizagem, bem como discorrer sobre concepções de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva de David Ausubel e Jean Piaget e ainda tem por objetivo apresentar argumentos acerca da importância da formação continuada em psicopedagogia. Para a coleta de dados utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Alguns dos autores utilizados nesta pesquisa foram: SCOZ (2007); BARBOSA (2001) e OLIVEIRA (2014). A partir da pesquisa bibliográfica, chegou-se à conclusão de que é importante e necessária a formação continuada do professor-pedagogo para compreender o processo de aprendizagem dos alunos. Cada criança é única e as formas como as dificuldades de aprendizagem se apresentam estão relacionadas à individualidade de cada um, sendo assim, não existem causas únicas e muito menos tratamentos iguais. Cada sujeito tem reações diferentes aos processos de aprendizagem, por isso é importante olhar e compreender individualmente cada aluno.

Palavras-chave: Aprendizagem. Pedagogia. Saberes. Conhecimento. Psicopedagogia.

Introdução

Vivemos em um mundo em constante processo de evolução e precisamos nos adequar a essas mudanças. No contexto educacional, surgem questionamentos acerca da

[1]Acadêmica do 4° ano do Curso de Pedagogia, estagiária, https://lattes.cnpq.br/9614150571646531, ORCID/0009-0000-4774-6633. E-mail: amachiniski@gmail.com.
[2] Pedagoga, Mestre Em Educação, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/4146708104196078 ORCID/0000-0003-2911-9657 E-mail: rejane.steidel@ies.unespar.edu.br; rejane.steidel@gmail.com

ISSN 1982-9183

importância de se promover o acesso a novas tecnologias[3] e a produção de conhecimento são elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural do indivíduo e da sociedade.

Um indivíduo que domina o conhecimento e o utiliza de forma correta e adequada, modifica sua realidade e torna sua vida mais significativa, tendo a sensação de pertencimento ao meio onde convive. Sendo assim é indispensável a discussão acerca do tema e dever da escola promover a democratização a esse acesso, que muitas vezes encontra barreiras. O conhecimento é um dos fatores primordiais para o desenvolvimento de qualquer sociedade.

Com o passar do tempo, a educação foi se popularizando e com o advento da Constituição Federal de 1988, o Brasil tornou-se um País democrático de direito, e um dos direitos e garantias fundamentais que foi concedido ao cidadão, é o direito à educação. Em seu artigo 205 a Constituição Federal de 1988 determina que:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda de acordo com o disposto no art. 5º e 6º da mesma constituição é determinado que:

> Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade (...)
> Art. 6.º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Sendo assim é um direito inerente a todos nós brasileiros desde crianças, dever do Estado e da família e ainda da sociedade promover o acesso do indivíduo a escolas e o ensino

[3]Precisamos estar atentos para o que as novas tecnologias nos proporcionam e nos conclamam, ou seja, as mudanças nas instituições de ensino com o objetivo de superar a fragmentação curricular que tanto limita as relações estabelecidas dentro e fora do espaço escolar pelas novas gerações norteadas por um modelo educacional, que não atende às suas expectativas e as afasta de um universo holístico relacional e em constante dinâmica, no qual estamos inseridos. (ABREU, 2002, p.04)

ISSN 1982-9183

e aprendizagem de qualidade.

O processo de ensino compreende o ensinar e o aprender[4], sendo o primeiro a capacidade de identificar e de acompanhar a constante inquietação do homem, despertando sua curiosidade, sua busca por sua liberdade e autonomia.

Educar não se resume a instruir, a transmitir informação; educar também significa transmissão e construção de cultura. É uma ferramenta através da qual nós enquanto profissionais contribuímos para a construção do saber do aluno e ainda de sua identidade como indivíduo social.

Quando pensamos acerca do processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva da educação brasileira, pressupõe-se que existem muitas dificuldades encontradas. Neste contexto, surge a inquietação em pesquisar sobre a psicopedagogia e o papel do professor-pedagogo diante os diversos problemas de ensino e aprendizagem.

Os professores precisam dar conta do ensino e aprendizagem sem desconsiderar questões que podem vir a interferir no desenvolvimento social e intelectual da criança. Aqui se ressalta o papel da psicopedagogia, a qual surge como uma possibilidade de auxiliar na instigante tarefa de educar.

Ao refletir sobre as ações cotidianas na escola, nas quais envolvem o ensino e aprendizagem a partir de planos de ensino, avaliação, metodologias e didáticas, bem como no que é ensinado para o aluno e o que ele vai aprender, questiona-se sobre em que medida, os métodos propostos pela psicopedagogia podem contribuir como aporte didático ao docente?

Diante destes apontamentos, a psicopedagogia tem um importante papel, o qual é responsável por investigar os fatores de ensino na aprendizagem das crianças, bem como melhorar e aumentar as potencialidades dos educadores, orientando-os em diferentes caminhos e auxiliando-os em sala de aula.

Nesta pesquisa, o principal objetivo é desenvolver reflexões acerca das contribuições da psicopedagogia para o ensino e aprendizagem dos alunos e a sua relação prática com os

[4]"Apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento; é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. Os significados constituem, pois, feixes de relações que por sua vez se entretecem, se articulam em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, em permanente estado de atualização." (ANASTASIOU, 2003, p. 16).

ISSN 1982-9183

educadores, conceituando o seu importante papel para a escola[5] de educação básica, o qual se justifica pelo aporte ao professor e ao aluno frente o ensino e aprendizagem em sala de aula.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico em artigos científicos como artigos, teses e dissertações, ebooks e documentos oficiais que discutem sobre o tema estudado.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003) o levantamento bibliográfico tem como objetivo colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

Este trabalho procurou estabelecer uma pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de obras que indagam sobre a psicopedagogia na instituição de ensino. Foram utilizados autores como Barbosa (2001) a qual discorre sobre a psicopedagogia, Scoz (2007) que acentua a importância da psicopedagogia nas instituições escolares e Jean Piaget e David Ausubel, autores que nos apresentam teorias do desenvolvimento da aprendizagem significativa para o ensino.

1 Conceituando a psicopedagogia

O termo psicopedagogia é de difícil definição, historicamente, sabe-se que este termo surgiu da união de conceitos pedagógicos e conceitos psicológicos. Porém, está acaba distinguindo-se de ambas as ciências, pois apresenta um campo de estudos específico, voltado para as dificuldades de ensino-aprendizagem, bem como é possível observar que outras ciências contribuíram para a sua construção teórica, como a Sociologia e a Epistemologia.

> Seria ingenuidade, portanto, admitirmos que a psicopedagogia se concentra na pedagogia e na psicologia. É mais promissor pensar que ela se interliga com as ciências que se preocupam com as situações escolares nas quais a aprendizagem se faz presente. (NOFFS, 2003, p. 52)

De acordo com a Associação Brasileira de Psicopedagogia - ABPp (2019) a psicopedagogia é definida como "um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em

[5]"A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida" (CHARLOT, 2000, p.67).

ISSN 1982-9183

Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades."

Essa área do conhecimento pode voltar-se ao interesse de profissionais da educação, principalmente quando relacionada aos problemas de ensino e aprendizagem, pois esta possibilita a análise entre as relações que envolvem o processo do ensino-aprendizagem em termos de adequações do professor para as intervenções necessárias.

> Também podemos destacar que a base da prática psicopedagógica não é formada apenas pelo conhecimento teórico sobre psicologia da aprendizagem, psicologia genética, teorias da aprendizagem, pedagogia, teorias da personalidade e outras áreas afins, mas especialmente pela capacidade de associar esses conhecimentos na prática e na investigação científica do processo de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2014, p. 32)

Atualmente, a psicopedagogia está subdividida em duas áreas, clínica e institucional. O termo psicopedagogia tem sua construção inicial em torno de ações terapêuticas, e com a evolução, ela começa a ser empregada nos espaços escolares, conforme aponta NOFFS:

> A Psicopedagogia é uma única área do conhecimento. Sua atuação ocorre em diferentes locais. O local escola, usualmente, é chamado de institucional. [...] O que precisamos, é ter clareza dos princípios norteadores dessa ação: clínica e/ou institucional. (NOFFS, 2003, p. 25)

Nesta pesquisa será abordada a psicopedagogia institucional, a qual está associada à escola e exerce um papel fundamental, tendo por objetivo prevenir as dificuldades de aprendizagem que possam ser desenvolvidas pelos alunos no decorrer do processo de aprendizagem.

1.2 A psicopedagogia no Brasil

No Brasil, a psicopedagogia tem origem na década de 70 e tem a sua construção demarcada por autores estrangeiros como Jorge Visca e Alicia Fernandez, e autores brasileiros como Nádia Bossa, Laura Mont Serrat Barbosa e Neide Aquino Noffs.

Inicialmente a psicopedagogia era destinada ao atendimento de seres humanos com dificuldades de aprendizagem, conforme argumenta Laura Mont Serrat Barbosa, e teve sua aplicação prática em consultórios, voltando-se para trabalhos terapêuticos.

ISSN 1982-9183

No final da década de 70, Jorge Visca apresenta uma contribuição que marcaria a consolidação da psicopedagogia, trazendo o fundamento de Epistemologia Convergente. Neste momento, surgem os primeiros cursos livres de especialização em psicopedagogia, ministrados por Jorge Visca, no Rio de Janeiro.

Ao longo da sua institucionalização da psicopedagogia, acredita-se que esta não poderia voltar-se apenas para os problemas voltados para os consultórios, e assim, buscar uma psicopedagogia na e para a escola.

> Deveríamos alçar um novo voo, sustentado pelos conhecimentos da Psicanálise, da Psicologia Genética, da Filosofia, da Antropologia, da Pedagogia e da realidade sociocultural, a fim de que pudéssemos valorizar o espaço e o tempo daquele que aprende (BORGES, 1994, Apud BARBOSA, 2001, p. 20)

Nesta perspectiva, na década de 80, consolida-se um marco importante para a psicopedagogia, no qual é criada a Associação Paulista de Psicopedagogos, que se transformou na Associação Brasileira de Psicopedagogos (ABPp), sendo definida como uma "associação de direito privado, de âmbito nacional, não possui fins lucrativos e econômicos, possui caráter técnico, científico e social, com foco preponderante nas atividades de psicopedagogia" (ABPp, 2013, p. 1)

Barbosa (2001) argumenta que na criação da ABPp, esta inicialmente não tinha uma função normativa, porém, sentiu-se obrigada a corresponder com as demandas advindas, organizando documentos com o fim de organização e regulamentação.

> Um dos documentos construídos foi o Código de Ética da ABPp, em 1992, que surgiu como auxiliar para que os profissionais da área, mesmo ainda não sendo oficialmente reconhecidos como tal, pudessem manter a unidade de princípios, objetivos e ação. (BARBOSA, 2011, p. 22)

Blaszko (2021) expõem que foi criado em 1983 o "Núcleo de Orientação e Aconselhamento Psicopedagógico (NOAP) do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro", tendo em vista o acolhimento para com as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O trabalho efetivado nesse núcleo procurava integrar a universidade, a comunidade e a escola, desenvolvendo ações no e do próprio contexto escolar.

ISSN 1982-9183

O surgimento da psicopedagogia no mundo, e principalmente no Brasil, é marcado pela "criação e funcionamento de órgãos representativos, movimentos e conquistas que fortalecem essa área" (BLASZKO, 2021, p. 10)

Ao conceituar o que é a psicopedagogia é importante discorrer sobre o que é a aprendizagem para assim compreender o papel da psicopedagogia nas instituições escolares, os quais serão desenvolvidos nos próximos tópicos desta escrita.

2 A aprendizagem

A aprendizagem é um processo contínuo, o qual ocorre ao longo da vida, desde a mais tenra infância até a maturidade. Quando somos crianças, primeiramente precisamos aprender a andar e falar, ler e escrever para que seja possível exercer a cidadania ativa. Quando somos adultos, nossas responsabilidades aumentam, e é preciso aprender habilidades ligadas ao mercado de trabalho e nossas necessidades pessoais, que garantam o sustento. As pessoas idosas também continuam aprendendo e construindo novos caminhos.

Todos os estágios de vida são marcados por inúmeros momentos de aprendizagem, conforme o ditado popular "vivendo e aprendendo". Deste modo, o processo de aprendizagem permite aos sujeitos compreender as coisas que estão à nossa volta e que fazem parte do nosso dia a dia.

A aprendizagem trata-se de um processo no qual ocorre a mudança do comportamento, sendo adquirida através de experiências construídas ao longo da vida cotidiana, portanto, o aprender está interligado às estruturas mentais e ao meio ambiente. De acordo com a definição do dicionário MICHAELIS, a palavra APRENDIZAGEM refere-se a aprendizado, o ato ou efeito de aprender.

Aprender é o resultado de interações entre as estruturas mentais e o ambiente no qual se está inserido, ou seja, a sociedade. De acordo com Amélia Hamze, pedagoga e colunista do site Brasil Escola, em seu artigo "o que é aprendizagem" argumenta que a educação vista sobre o prisma da aprendizagem, "representa a vez da voz, o resgate da vez e a oportunidade de ser levado em consideração."

ISSN 1982-9183

Ao falar sobre aprendizagem, rapidamente nos vêm à mente as instituições escolares. Na escola, a aprendizagem é um dos principais objetivos da prática[6] pedagógica, porém, é preciso ter uma compreensão do que é aprender, possibilitando assim a construção de práticas pedagógicas transformadoras.

Para compreender a aprendizagem e como esta ocorre é preciso retomar as concepções de alguns teóricos como David Ausubel e Jean Piaget. É certo que cada um tem uma visão diferente acerca de como a criança aprende, porém, estas são necessárias para que assim o professor saiba como trabalhar com a diversidade que encontra em sala de aula, tendo em vista que cada um aprende de um jeito.

2.1 Teorias da aprendizagem

Como aprendemos? Como se dá em sala o processo de ensino e aprendizagem? Estas questões e muitas outras são preocupações que perpassam diariamente as instituições escolares e são teorizadas por inúmeros intelectuais de várias áreas.

> As teorias de aprendizagem têm sido utilizadas para compreender e trazer melhorias para o processo de ensino aprendizagem. Elas servem de base para o professor e podem o auxiliar, tornando as aulas mais dinâmicas e ativas. (TAVARES, 2020, p. 55916)

Aqui serão utilizados dois teóricos para compreender o processo de ensino e aprendizagem conceituando como ela ocorre, um dos teóricos é David Ausubel com a teoria da aprendizagem significativa, e Jean Piaget e a teoria do desenvolvimento cognitivo.

Neste contexto, apresenta-se a teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel no ano de 1963 em sua obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning.* De acordo com Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando as ideias são expressadas de forma simbólica e interagem com o sujeito aprendente e o seu contexto.

[6]Nas palavras de Konder (1992, p. 115): a prática é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando- se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

ISSN 1982-9183

> Segundo Ausubel, este tipo de aprendizagem é, por excelência, o mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de informações de um corpo de conhecimentos. Ausubel destaca o processo de aprendizagem significativa como o mais importante na aprendizagem escolar. (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 35)

Portanto, o conceito de aprendizagem significativa para Ausubel não quer dizer que todo o conhecimento que a criança adquire deve ser condizente ao conhecimento formal e validado. A aprendizagem significativa é quando o sujeito atribui conhecimentos específicos aos seus conhecimentos prévios, o qual estabelece a aprendizagem significativa.

> Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe (MOREIRA e OSTERMANN, 1999, p. 45, Apud. OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011p. 35)

Em contraponto a aprendizagem significativa, Ausubel define a aprendizagem mecânica, onde os alunos armazenam as informações de modo arbitrário, que não interage com os conhecimentos prévios dos alunos, e pouco ou nada contribui para a elaboração do conhecimento.

Mas de fato, o que essa aprendizagem tem a ver com o conhecimento escolar? As crianças ao terem contato com um conteúdo distante, acabam tendo dificuldades para compreendê-lo, pois não faz parte da sua realidade, entretanto, o professor pode trabalhar com atividades e planejamentos que levem em conta esse conteúdo, e assim construir um planejamento similar com o contexto dos seus alunos ou que proporcione sentido para a criança, favorecendo a aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que a teoria da aprendizagem significativa pode ser um embasamento para o professor, ela não garante que seja uma variável facilitadora do conhecimento escolar, pois nem todos os alunos vivem a mesma realidade, conforme escrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), "O material e a mediação são fundamentais, visto que o estudante pode não ter conhecimentos prévios adequados para atribuir os significados aceitos no contexto do componente." (BRASIL, 2018.)

Por fim, compreende-se que não basta apenas tratar dos conteúdos como parte dos conhecimentos prévios dos alunos, é necessário que o professor ofereça as condições por meio de materiais e estratégias de ensino, ou seja, mesmo que a abordagem lúdica seja um

ISSN 1982-9183

bom caminho, ela por si só não vai garantir a aprendizagem significativa, é necessário e importante promover nos alunos a reflexão e negociação de significados.

Jean Piaget também oferece excelentes subsídios para abranger a aprendizagem. A partir da teoria piagetiana é possível compreendermos melhor o processo de construção do conhecimento dos indivíduos.

De acordo com esse teórico, as crianças exercem um papel ativo para a construção do conhecimento. Piaget define a aprendizagem como "modificação duradoura (equilibrada) do comportamento, em função das aquisições devidas à experiência" (PIAGET, 2002, p. 90, apud CASTRO, 2016, p. 235)

Sua teoria não é propriamente uma teoria da aprendizagem, mas sim uma teoria do desenvolvimento cognitivo, o qual é a base da aprendizagem e se dá pela assimilação, acomodação e equilibração, sendo organizada de acordo com quatro fases do desenvolvimento: sensório-motor que vai do nascimento até os dois anos de idade e é marcado pelo egocentrismo da criança; pré-operacional, estágio no qual vai dos dois aos seis anos e é marcado pela linguagem, símbolos e imagens mentais; o estágio operacional-concreto dos sete anos de idade até os onze ou doze anos, onde o pensamento da criança começa a se organizar; e o estágio operacional-formal que acontece ao longo da vida.

De acordo com Castro (2016) a acomodação, é a transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente. Quanto à assimilação, é o processo cognitivo pelo qual o indivíduo concebe um novo dado motor ou conceitual no seu conhecimento existente. "Uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado. Vemos, então, que a acomodação é subordinada à assimilação - a segunda é sempre o fim, o produto." (CASTRO, 2016, p. 236)

Quanto à equilibração, trata-se de um processo ativo, uma passagem do desequilíbrio até chegar ao equilíbrio, é um estado de balanço entre a assimilação e a acomodação e sem ele não ocorre o crescimento e o desenvolvimento cognitivo. é o processo de equilibração que permite aos sujeitos que a experiência/saber interno seja incorporado às experiências internas, definidos como esquemas.

É certo que sua teoria é voltada para a área psicológica, porém, Piaget ao desenvolver sua teoria utiliza o conceito de "aumento do conhecimento" buscando analisar como se dá o conhecimento. Portanto, na teoria Piagetiana o pensamento é a interiorização da

ISSN 1982-9183

ação, ou seja, só ocorre a aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre a acomodação.

> Nesse sentido, o conflito cognitivo só pode ser superado por atividade, ou seja, ao máximo de equilíbrio corresponderá ao máximo de atividade do sujeito. A equilibração é, portanto, um processo ativo, uma passagem do desequilíbrio ao equilíbrio, que permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna – nos esquemas. (CASTRO, 2016, p. 237)

Voltando-se para as instituições de ensino, é a escola quem deve ativar nos seus alunos o mecanismo de aprender, o qual trata-se da capacidade de reestruturar-se mentalmente buscando um novo equilíbrio, ou seja, "a escola deve voltar sua atenção para o mecanismo da desequilibração, criando desequilíbrios que levem a inteligência a se desenvolver" (CASTRO, 2016, p. 237)

O professor deve criar situações de ensino desafiadoras para seus alunos, e não relações que sejam de transmissão de informações, onde os alunos são apenas receptores do conhecimento.

> O professor que pauta suas ações nestes princípios dá condições a seus alunos de construir seu próprio conhecimento, estimulando sua própria capacidade de problematizar situações novas, através da ação (LIMA, 1984; Apud CASTRO, 2016, p. 239)

O ato de aprender não é copiar o conhecimento, aprender é construir ou reconstruir o conhecimento, o qual se dá por meio dos esquemas de assimilação e acomodação. A partir da perspectiva de Piaget podemos compreender que o conhecimento não se transmite e muito menos está pronto, pelo contrário, o conhecimento é construído pelos próprios sujeitos e a força da ação sobre o objeto.

2.2 A aprendizagem hoje

Cada vez mais as dificuldades e problemas encontrados nas instituições escolares vêm aumentando, como por exemplo, a falta de financiamento, apoio e liderança, dentre muitos outros. Por consequência, muitos dos problemas acabam recaindo sobre os educadores e o seu ensino, que de acordo com Barbosa (2001) em uma pesquisa realizada, aponta que os

ISSN 1982-9183

professores se encontram "Inseguros em como realizar sua ação, e os teóricos e técnicos que se propõem a ajudá-los repetem em seus discursos que não há receita pronta" (p. 62)

É certo que não existe uma receita pronta, contudo, existem caminhos possíveis para serem seguidos, conforme expõem Barbosa (2001):

> Muitas vezes eles não podem construir uma ação inovadora por falta de referencial, ou seja, de uma "receita" que não precise estar pronta e acabada, mas que possa gerar reflexões, questionamentos e adaptações necessárias após a consideração dos ingredientes disponíveis. (p. 62)

Neste contexto, surge a psicopedagogia, embora seja evidente que a solução dos problemas não esteja pautada em um único método, a psicopedagogia apresenta-se como a área de estudo e atuação voltada para a aprendizagem e as dificuldades que surgem no decorrer deste processo, colaborando, aperfeiçoando e ampliando as qualidades da escola.

Ao referir-se sobre os problemas de aprendizagem, vem à mente o ambiente escolar. É certo que a escola tem um papel muito importante na vida dos seres humanos e é responsável por grande parte da aprendizagem.

Porém, na escola também pode-se observar um número expressivo de alunos com dificuldades de aprendizagem. Educadores ao se depararem com essa realidade ficam sem saber como prosseguir.

> As concepções psicopedagógicas são voltadas para lidar com problemas de aprendizagem escolar, diagnosticando, prevenindo e criando planos de intervenção que colaboram para uma melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem. (ARAÚJO, 2014, p. 24)

É a partir das concepções psicopedagógicas que o professor pode refletir sobre o seu ensino e método em sala de aula, buscando por planos de intervenção para com os alunos que apresentem dificuldades, e assim, efetivar a melhora do seu ensino e o alcance da aprendizagem. Conforme argumenta Noffs (2003), a psicopedagogia escolar volta-se para as modalidades de ensino e aprendizagem desencadeadas ou possibilitadas pela escola.

Ainda tendo por base Noffs (2003), a psicopedagogia não se destina somente aos professores, e sim a todos que cuidam da escola, "Diretores, orientadores educacionais e pedagogos, desde que conheçam a pedagogia e se proponham a inter-relacionar a informação e o conhecimento que se aproxima em direção ao encontro do saber." (NOFFS, 2003, p. 31).

ISSN 1982-9183

Neste contexto, é possível refletir em torno da comunidade escolar, a qual precisa estar em equilíbrio, contribuindo assim para a efetivação da aprendizagem. Pois, uma escola organizada e bem estruturada exerce grande influência sobre a aprendizagem, visto que esta não depende somente do professor.

É certo que a aprendizagem não depende somente do aluno e a sua vontade em aprender, existe todo um processo em torno. É preciso compreender a instituição escolar como um todo, considerando a gama de relações existentes no âmbito escolar e propondo projetos que envolvam toda a comunidade em busca de melhorias e evoluções.

> É preciso conceber a realidade como inteira e tratar os problemas individuais em relação ao contexto em que são produzidos, além de compreender sua natureza interativa. Em uma instituição social, o problema não pode ser de responsabilidade de uma só pessoa, de um só grupo ou de um determinado setor. Por exemplo: se alguém não aprende, é preciso verificar também a ação de ensinar; se alguém não consegue ensinar, é preciso analisar este fato em relação à concepção de ensinar e aprender que se encontra latente no movimento da instituição (BARBOSA, 2001, p. 64).

A escola acolhe diariamente uma diversidade enorme de relações culturais, sociais, políticas e educacionais. Essas relações podem interferir diretamente no movimento da escola podendo ser consideradas negativas ou positivas. O que quer ser explícito aqui, na verdade, é que todas essas relações influenciam na estrutura da comunidade escolar, conforme expõem Barbosa (2001) em um relato seu:

> Temos visto, em alguns locais, diretores acumulando funções, pedagogos realizando atividades de secretaria, atendentes tendo papel de mando, pais interferindo em assuntos técnicos e etc. e, como consequência, queixas de indisciplina de uma determinada turma ou de dificuldades de aprendizagem de uma classe ou parte dela. (p. 64)

Nesta perspectiva, busca-se refletir sobre qual é a fundamentação dos problemas de ensino e aprendizagem, será que estes são apenas de responsabilidade do professor-aluno? Ou envolve a comunidade escolar como um todo? Neste caso, para lidar com os "problemas" de ensino e aprendizagem de uma turma, é preciso antes ver o entorno da escola, apreendendo todas as outras relações.

> Faz parte da investigação psicopedagógica da instituição escolar conhecer seu funcionamento como um todo para poder indicar formas de atuação

ISSN 1982-9183

> passíveis de solução dos sintomas que incomodam o entorno. (BARBOSA, 2001, p. 65.)

Porém, a partir desta perspectiva questiona-se sobre como "prevenir" os problemas de ensino e aprendizagem. De acordo com Barbosa (2001) é preciso pensar a escola à luz da Psicopedagogia, a qual preocupa-se com a formação dos professores, no sentido de encontrar modalidades de ações pedagógicas eficientes.

> Uma forma de prevenir dificuldades de aprendizagem seria investir no aperfeiçoamento de professores, objetivando uma relação madura e saudável entre eles e seus alunos e oferecendo condições de reflexão sobre a prática e de aplicação prática das reflexões (BARBOSA, 2001, p. 67)

Assim pode-se compreender que a partir da revisão do professor sobre o seu aprender, é possível adquirir a concepção de como os seus alunos aprendem, e assim intervir no ensino e aprendizagem, conforme afirma Barbosa (2001):

> O homem, ser biológico, em contato com a sua cultura, vai aprendendo a realidade e desenvolvendo-se afetivamente, cognitivamente e socialmente. Ao nascer, possui necessidades básicas que são satisfeitas através do outro. Na interação com esse outro, que media a sua relação com o mundo, o homem vai se modificando apropriando-se de conhecimentos, desenvolvendo sua autonomia e tornando-se autor da sua história e da história humana. Aprender, portanto, é uma ação que modifica o estado anterior e se dá em forma de processo (p. 125)

A escola é caracterizada como um espaço de realização do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento construído historicamente. Por muito tempo, a aprendizagem[7] foi vista como um mal necessário, afastando os alunos da escola.

Atualmente, dentre tantos desafios encontrados nas instituições escolares, um dos principais desafios nas escolas hoje é despertar em seus alunos o desejo de aprender, e ainda, saber como despertar esse desejo.

> Quando nos percebemos aprendendo, apropriando-se de um conhecimento, que anteriormente não fazia parte do nosso saber, sentimos muito prazer, mesmo que durante o processo tenhamos de enfrentar dificuldades próprias daquele aprender. (BARBOSA, 2001, p. 127)

[7] Trazendo a discussão para o contexto atual, vale dizer que se referindo também ao conceito de aprendizagem, OLIVEIRA (1993) discorre sobre a aprendizagem tendo por base a definição de Vygotsky, como sendo o processo de aquisição de conhecimentos ou ações a partir da interação com o meio ambiente e com o social.

ISSN 1982-9183

Neste momento é possível refletir que existe toda uma caminhada, a qual vai despertar no aluno o prazer em aprender, que ao despertar este prazer, as dificuldades de aprendizagem acabam sendo supridas.

O professor como mediador[8] desse processo de ensino e aprendizagem, deve despertar em seus alunos o desejo e a curiosidade em aprender, provocando-os para a busca do saber em suas variadas vertentes, porém, o professor também precisa de apoio, o qual encontra-se um caminho possível pela formação continuada em psicopedagogia, que será abordado no próximo tópico.

3 A formação continuada

A formação de professores[9] tem sido um dos temas mais abordados e discutidos atualmente na educação. Ao refletir sobre a formação de professores nos cursos de pedagogia, implica-se pensar no sistema escolar, o contexto social e político, e ainda, sobre o sujeito, profissional e cidadão que se deseja formar.

> A formação em nível superior para o exercício da docência deve possibilitar ao futuro professor, acesso aos saberes das ciências da educação que, embora não auxiliem o ato de ensinar, ofereçam subsídios e fundamentos sólidos para tratar as diversas situações da sala de aula. (TAVARES, 2013, p. 04)

O professor ao iniciar sua carreira na escola, pode apresentar certa insegurança ao deparar-se com a sala de aula e toda diversidade nela existente. Quando ele tenta aplicar na

[8] "O papel de um mediador é importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura. Capaz também de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz. Pois, o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas sim que eles possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte." (MARTINS, 2005, p. 17)

[9] "No campo da reflexão sobre o que deve ser um professor no contexto social atual, de como deve ser sua formação para cumprir as tarefas sociais que lhe são exigidas, destacam-se: o processo de formação é de fato um processo de autoformação; a formação é um processo contínuo; a formação inicial e continuada tem como princípio a articulação ensino-pesquisa, ação-reflexão; o exercício da atividade profissional tem como base a reflexão crítica do professor. Outro elemento que tem sido considerado importante na formação do professor é o da construção da identidade profissional e seu papel nessa formação" (CAVALCANTI, 2003, p. 195).

ISSN 1982-9183

prática a teoria aprendida em sua formação[10] e está não tem um bom alcance, surgem inúmeras dúvidas e incertezas sobre como e o que ensinar para os seus alunos.

A formação continuada de professores trata-se de um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes que perpassam à atividade profissional, esta modalidade de formação é realizada após a formação inicial, e tem por objetivo assegurar um ensino de qualidade aos educandos.

De acordo com Freire (2015, p. 23) durante o processo de ensino aprendizagem "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Então, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem que poderá vir a encontrar, visto que a falta de informação acaba impossibilitando o professor de ter um olhar sobre os seus alunos.

A situação tende a se agravar ainda mais, o aluno ao não aprender acaba sendo culpabilizado pelo professor por não aprender.

Neste contexto, reflete-se sobre o professor com formação psicopedagógica, que a partir desta formação passa a compreender e respeitar as dificuldades apresentadas por seus alunos.

> Desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para seus problemas, tornando-o responsável e, consequentemente, agente de sua própria aprendizagem.(DROUET, 1995, p. 13 Apud TAVARES, 2013, p. 05)

O professor com a formação em psicopedagogia é capaz de perceber e ouvir as necessidades de seus alunos. Estes professores buscam estreitar os laços afetivos com seus alunos, tornando o ambiente-sala de aula, um lugar acolhedor e facilitador do ensino-aprendizagem.

> As dificuldades de aprendizagem afetam o aluno na sua totalidade, portanto é importante que antes de realizar propostas de ensino o professor procure conhecer bem as possibilidades e características individuais dos seus alunos, a fim de adequar as atividades de acordo com capacidade da criança, proporcionando que a mesma se sinta confiante ao realizá-la. Dantas (1992,

[10] LIBÂNEO (2002, p. 70) afirma que "a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação."

ISSN 1982-9183

> 1993) refere-se a essas formas de interação como "cognitivização" da afetividade. (TAVARES, 2013, p. 09)

Cada criança é única e as formas como as dificuldades de aprendizagem se apresentam estão relacionadas a individualidade de cada um, sendo assim, não existem causas únicas e muito menos tratamentos iguais. Cada sujeito tem reações diferentes aos processos de aprendizagem, tendo em mente que no meio desse processo ocorrem intervenções de variados fatores, como biológicos, sociais ou emocionais, influenciando assim na sua aprendizagem[11]. Por isso é importante olhar e compreender individualmente cada aluno, auxiliando-o a conhecer suas fraquezas e pontos fortes, buscando estratégias e suporte para que o aluno realmente aprenda[12].

O educador[13] que tem um olhar sensível acerca do seu ensino e da aprendizagem que quer proporcionar para seus alunos avalia o que vai ensinar e busca por intervenções de acordo com a necessidade de cada um.

Neste contexto, Scoz (2007) afirma que a partir do momento em que o professor compreender a etapa de desenvolvimento que o seu aluno se encontra e souber respeitá-la, trabalhando com propostas ricas e desafiadoras, as escolas poderão transformar as dificuldades dos alunos em algo construtivo e que perpassa uma longa caminhada até se chegar à aprendizagem efetiva.

Considerações Finais

Ao concluir um curso de licenciatura, seja ele em pedagogia ou em qualquer outra disciplina, cada sujeito delimita o seu percurso, trilhando a sua jornada. Aqueles que escolhem ir para a sala de aula, em muitos casos, podem sentir-se inseguros por conta da gama de conteúdos e saberes que devem ser ensinados, ficando com medo de não dar conta de tudo. É certo que no decorrer da graduação o acadêmico tem acesso a inúmeras disciplinas

[11]"Noções antagônicas para pensar os processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da vida e da história humana." (MORIN, 2000, p. 204)
[12]"Aprender é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação. A prática é o ponto de partida e de chegada" (VEIGA, 2010, p. 20).
[13]Arriscaríamos dizer aqui, como Freire, que ..."o trabalho do professor é com os alunos e não do professor consigo mesmo" (FREIRE, 2015, p. 63).

ISSN 1982-9183

como de didática e metodologias de ensino.

Porém, em meio ao início de carreira inquietações como: o que ensinar? Como ensinar? Podem ser frequentes para o profissional. A partir destas inquietações que se voltam as concepções desta escrita, tendo por base a união de saberes pedagógicos e psicopedagógicos.

Diante do tema pesquisado, buscou-se refletir sobre as ações cotidianas na escola, nas quais envolvem o ensino e aprendizagem a partir de planos de ensino, avaliação, metodologias e didáticas, bem como no que é ensinado para o aluno e o que ele vai aprender. Constatou-se que na maioria dos casos os alunos são culpabilizados por não aprender, e deixando de lado o fato de o aluno não aprender por conta da metodologia utilizada.

Tendo por base a união de saberes entre a pedagogia e a psicopedagogia, este artigo buscou abordar conceitos básicos sobre a psicopedagogia enquanto uma área interdisciplinar, a qual se faz necessária as suas concepções nas instituições de ensino, visto que está tem por base o aluno como o centro do processo de ensino aprendizagem.

No decorrer da escrita foram realizados apontamentos e reflexões acerca das instituições escolares e o processo de ensino buscando refletir sobre a prática do professor em sala de aula. Diante destes apontamentos, foi possível concluir que existem inúmeras formas de ensinar, assim como também cada sujeito aprende de um jeito, nem todos aprendem igual e da mesma forma.

O professor pode preparar a melhor aula da sua vida, mas de nada adiantará se o seu aluno não compreender o que está sendo ensinado. Muitas vezes os alunos acabam sendo culpabilizados por não aprender, ignorando completamente o fato de que talvez a prática pedagógica que não está surtindo efeito sobre o processo de aprendizagem.

Aprender não é copiar conhecimento, aprender é reconstruir conhecimentos que produzam sentidos reais. Nenhum conhecimento está pronto e muito menos se transmite, pelo contrário, são os sujeitos que reconstroem o conhecimento a partir da força da ação sobre o objeto. Afinal, quem sente desejo em aprender o que está pronto?

Observou-se a partir da pesquisa bibliográfica que a importância do professor mediador tem sido fundamental para o processo ensino aprendizagem na contemporaneidade. O professor como mediador desse processo de ensino e aprendizagem, deve despertar em seus alunos o desejo e a curiosidade em aprender, provocando-os para a busca do saber em suas

ISSN 1982-9183

variadas vertentes. Porém, percebe-se, ao mesmo tempo, a resistência do docente em relação à busca de métodos apropriados para estimular o aluno nesta busca pelo conhecimento.

A partir da leitura deste artigo, é possível o leitor compreender o que é a psicopedagogia e quais são as suas contribuições para as instituições escolares, principalmente quando referido o ensino e aprendizagem.

Referências

ABPp. Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil.** 2013. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html. Acesso em: 25 nov. 2022.

ABREU, Luiz Claudio de. Mediação e emoção: A arte na aprendizagem. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 25, 2002, Bahia. **Anais eletrônicos.** Salvador: UNEB, 2002. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/157238115416579 671567576756406228578124.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

ARAÚJO, Paula Fernandes Correa. **A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de humanidades e direito da universidade metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2014.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar.** Curitiba: Expoente, 2001.

BLASZKO, Caroline Elizabel. **Retrospectiva histórica da psicopedagogia no contexto brasileiro:** gênese, documentação e legislação. Araraquara: Revista Ibero Americana de estudos em educação, 2021.

BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

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

CASTRO, Michele Bredel. **O processo de ensino-aprendizagem na visão da perspectiva piagetiana.** Rio de Janeiro, Vol.12, nº2, p. 233-240, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/viewFile/41662/28931. Acesso em: 31 mai. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Formação do Professor de Geografia – o Lugar da Prática de Ensino. in: **Concepções e Prática em Formação de Professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ISSN 1982-9183

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50ª ed., 2015.

HAMZE, Amélia. O que é aprendizagem? Brasil escola:Canal do educador, 2022. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

Konder, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?", in PIMENTA, Selma Garrido; e GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora. 2002, p. 53-87.

MARTINS, Mirian Celeste. (org.). **Mediação:** provocações estéticas**.** Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, 2005.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aprendizagem/. Acesso em: 03 mai. 2023.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NOFFS, Neide de Aquino. **Psicopedagogo na rede de ensino:** a trajetória institucional de atores-autores. São Paulo: editora elevação, 2003.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Psicopedagogia:** a Instituição Educacional em Foco. Curitiba: Intersaberes, 2014.

Oliveira Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar:** o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: editora vozes, 2007.

TAVARES, Luciana do Nascimento**. Um olhar psicopedagógico para os cursos de formação de professores diante das dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental do 1º ao 5º ano.** São Paulo: Psicopedagogia,UBC. 2013.

TAVARES, Cecília Gabriela Correia. **Teorias de aprendizagem e suas contribuições no contexto escolar:** um diálogo entre os principais teóricos e a contemporaneidade – Uma revisão Narrativa**.** Curitiba: Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 8, p. 55902-55918, 2020.

ISSN 1982-9183

VEIGA, Ilma P.A. Escola, currículo e ensino. In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) **Escola fundamental:** Currículo e ensino. Campinas: Papirus,2010.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTRATÉGIAS PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

RIBEIRO, Camila[1]- UNESPAR
RODRIGUES, Almir Sandro[2]- UNESPAR

RESUMO

A presente pesquisa busca entender de maneira crítica-reflexiva a prática pedagógica docente na Educação do Campo, as estratégias utilizadas para a efetivação da educação como direito humano. O trabalho teve base na pesquisa bibliográfica, com exploração e análise do tema, desse modo, podemos citar alguns autores/as abordados/as, tais como: Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2009; 2012), Brandão (2021), Freire (1967; 1983; 1996), Frigotto e Ciavatta (2012), dentre outros/outras. A atuação do/a professor/a do campo possui grande relevância para a concretização da Educação do Campo e para uma nova perspectiva de campo, neste sentido, o/a educador/a do campo necessita compreender as especificidades, a cultura, a história, as lutas singulares e coletivas dos/as educandos/as do campo, trabalhar os saberes científicos em consonância com os saberes populares, a teoria junto a prática, a superação da separação do trabalho intelectual e manual, do individualismo. Desta maneira, é fundamental o trabalho colaborativo do lado de dentro e de fora da escola, envolvendo a comunidade, pois através dessa interação ocorre a troca de saberes, conhecimentos, experiências, acontece o fortalecimento das organizações camponesas. Sendo assim, é preciso um ensino contextualizado que humanize e possibilite a problematização, a análise e reflexão profunda da conjuntura atual do campo. O/a professor/a do campo sozinho/a não consegue realizar as transformações necessárias na educação, também não é o/a único responsável pelo sucesso no processo de ensino aprendizagem, mas é inquestionável sua contribuição na construção de uma sociedade mais justa, na emancipação e formação de pessoas autônomas de pensamento.

Palavras-chave: Educação do Campo. Prática Pedagógica. Educação como Direito Humano.

Introdução

A educação e a atuação do/a educador/a quando alçada no diálogo e na análise profunda da realidade social pode colaborar para a construção de uma sociedade que respeite a

[1] Graduada em Pedagogia, E-mail: camisidoli@gmail.com

[2] Professor Doutor em Sociologia, E-mail: filorodrigues@yahoo.com.br

ISSN 1982-9183

equidade de direitos. Neste sentido, o artigo disserta sobre a prática pedagógica docente na Educação do Campo e as estratégias para efetivação da educação como direito humano.

Sendo assim, concebemos como justificativa deste projeto a importância da ação pedagógica do professor/a na Educação do Campo, visto que, um/a educador/a que compreenda as especificidades do campo, pode cooperar positivamente para uma nova perspectiva no campo (ou meio rural). Instigando o educando/a para se entender como indivíduo de direito, ressignificar a identidade campesina, uma educação que considere o contexto e a realidade social e cultural da população camponesa.

A problemática da pesquisa refere-se às seguintes questões: de que forma os educadores conseguem compreender os estudantes do campo no seu acesso à educação humana? Quais as características da Educação do Campo e até que ponto ela concebe e assegura uma educação humana?

Este trabalho tem por objetivo geral: compreender a prática docente na Educação do Campo como promovedora da educação humana. Os objetivos específicos deste trabalho são: identificar as especificidades da Educação do Campo; verificar a importância da práxis na formação e na atuação do/a professor/a da Educação do Campo; analisar as contribuições e estratégias pedagógicas adotadas na atuação docente na Educação do Campo como um direito.

A pesquisa segue uma perspectiva metodológica qualitativa, com destaque na pesquisa bibliográfica de nível mais exploratória, considerando os aspectos sociais relacionados à problemática, onde buscou-se também um nível analítico. Para desenvolver a pesquisa algumas fontes bibliográficas foram utilizadas para exploração e análise do tema, das quais podemos citar alguns/algumas autores/as observados/as na pesquisa, tais como: Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2009; 2012), Brandão (2021), Freire (1967; 1983; 1996), Frigotto e Ciavatta (2012), dentre outros/as.

Desenvolvimento

A professora, o professor, que atua na Educação do campo necessita compreender as especificidades campesinas. Neste sentido, Freire (1996) destaca que o educador/a precisa conhecer a realidade do/a educando/a.

ISSN 1982-9183

> Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. (FREIRE, 1996, p. 51).

Portanto, o docente não deve ater-se somente aos aspectos visíveis, é preciso compreender quem é o discente em profundidade. "A escola só olha o aluno, e não vê que por trás do aluno tem uma criança, tem um jovem, tem um adulto, tem um ser humano. Não importa, ao professor, que jovem é esse, que trabalhador é esse, que criança é essa?" (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 12-13). Uma reflexão bastante pertinente, visto que, não basta unicamente olhar os estudantes campesinos, mas observar e considerar o contexto, a realidade social e cultural da população camponesa no processo educativo.

> Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 10).

São indagações extremamente necessárias e o educador/a em sua prática pedagógica no campo necessita atentar-se a esses questionamentos, visto que, estas interrogações auxiliam na percepção da maneira como compreendem os estudantes campesinos no seu acesso à educação humana.

Mediante o exposto, é indispensável observar como efetiva-se a formação do educador e da educadora do campo, pois seu processo formativo vai refletir na sua concepção de educação e, consequentemente, na sua prática educativa. Josiane de Souza (2020, p. 52) ressalta que:

> A racionalidade técnica, [...] se constitui na base do sistema produtivo capitalista, sendo uma das principais ferramentas culturais que moldam as instituições e as práticas sociais, inclusive a educação, que sofre diretamente a sua influência. Questionar essa racionalidade nos processos de formação e prática docente é, [...] questionar também o sistema de ensino tradicional e vislumbrar a tentativa de perspectivas alternativas.

ISSN 1982-9183

O professor, a professora que vivencia em seu período de construção do ser docente, uma formação instrumental, mecânica, com caráter técnico, visando somente os aspectos práticos, tende a reproduzir tal comportamento em sua atuação didático pedagógica. "É o "professor profissional", informado pela epistemologia da prática, competente para responder às questões de suas tarefas cotidianas" (MORAES, 2009, p. 324).

Neste sentido, esse educador, educadora não estabelece muitas vezes o diálogo com as educandas e educandos campesinos, não busca compreender quem são seus discentes e quais são suas lutas singulares e coletivas. Assim como, experienciou na condição de aprendiz, a somente receber conteúdos e técnicas, continua a seguir o mesmo caminho, apenas proferindo temas sem um ensino contextualizado e uma análise crítica da realidade camponesa.

> [...] a ação de Ievar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nêle, uma conotação indiscutívelmente mecanicista. Mas, como êste algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém — que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquêle através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode êste conteúdo, que é conhecimento de, ser "tratado" como se fôsse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? (FREIRE, 1983, p. 15).

Na educação do campo desprender-se de uma concepção de educação já estabelecida a muito tempo e não concebível na atualidade, significa entender que o conhecimento constitui-se no debate, na relação dialética e dialógica entre docente e discente e na investigação profunda dos fatos históricos e contemporâneos que influenciaram e ainda interferem nas lutas sociais do campo.

"Como educador, se recusa a "domesticação" dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão" (FREIRE, 1983, p. 14). Desta maneira, como salienta Freire (1983) a professora, o professor não está alongando o conhecimento daquele que é considerado detentor, para o desprovido de saberes.

> Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais— em diálogo com aquêles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que êstes, transformando seu pensar que nada sabem em

ISSN 1982-9183

> saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p. 15).

Moraes (2009) destaca que não se trata de menosprezar a prática e suas nuances, mas que os docentes em formação e já atuando em sala de aula, precisam ter sua ação didático pedagógica alinhada ao respaldo teórico, visto que, prática e teoria devem caminhar na mesma direção e, dessa forma, possibilitam a reflexão crítica.

Sendo assim, a educadora, o educador que desempenha suas atividades laborais na educação do campo, os professores em processo de formação e já formados necessitam observar a práxis, ou seja, teoria e prática juntas de forma reflexiva. No entanto, é importante frisar que a análise crítica não se estabelece apenas para o lado de dentro da escola, é imprescindível considerar a dinâmica social do campo, como institui-se as relações sociais, de poder, de distribuição de renda, de terras, de conservação dos bens naturais e da natureza, a produção de alimentos livres de agrotóxicos, dentre outros elementos que precisam ser debatidos. Na formação inicial e continuada dos educadores e educadoras do campo esses e outros assuntos devem ser abordados, pois o educandário não se separa dos acontecimentos sociais.

Desta maneira, percebe-se que é indispensável a formação docente propiciar debates, diálogos críticos, com subsídios teóricos que possibilitem o pensamento autônomo, desse modo, estarão sendo formados/as educadores/as que lutam por uma educação emancipadora e libertadora.

Freire (1967) pontua que a educação sozinha não realiza as mudanças sociais necessárias, entretanto, é inegável sua contribuição para uma nova perspectiva de sociedade e de campo. No mesmo sentido, uma formação crítica não garante que a prática pedagógica do professor, da professora terá a mesma vertente emancipatória, no entanto, é inquestionável sua colaboração para que tenha-se educadores e educadoras que lutam por uma educação libertadora e equidade no campo, bem como, para a consolidação da educação como direito humano.

O direito à educação está previsto em documentos normativos como na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Em relação, a educação no campo a LDB/1996 em seu Art. 28 descreve: "Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente" (BRASIL, 1996, p. 21).

ISSN 1982-9183

Neste sentido, é possível perceber que acontece apenas uma adaptação dos conteúdos advindos do meio urbano para o rural. Durante esse processo de adequação à realidade camponesa, corre-se o risco de se efetivar uma "educação no campo" e não "educação do campo" (ARROYO; FERNANDES, 1999), isto é, coloca-se as metodologias e conteúdos curriculares empregadas na cidade replicadas nos processos pedagógicos nas comunidades e instituições educacionais no campo, desconsiderando a realidade, a cultura, o interesse, a dinâmica social e o/a estudante que habita no meio rural, portanto, não configurando-se como Educação do Campo.

É importante entender que o fato de não haver um currículo específico para a Educação do Campo, que compreenda e considere os indivíduos singulares e coletivos do meio rural, bem como, o seu modo de vida, representa a forma de sociedade que se pretende constituir no campo.

> Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo não é elemento transcendente e atemporal – ele tem história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13-14).

Klosovski e Reali (2008) destacam que o currículo traz direcionamentos para a ação dos professores, orienta o trabalho docente. Junto ao currículo há uma intencionalidade, expressão da sociedade que se pretende formar, existe um currículo oficial e normativas a serem cumpridas. Mas, a maneira como o currículo vai se efetivar em sala de aula está relacionado com a metodologia, a didática e concepção pedagógica utilizadas pelo/a educador/a.

Nota-se que a prática do/a professor/a é primordial para assegurar que verdadeiramente ocorra a Educação do Campo, visto que, a metodologia utilizada pelo docente pode contribuir para uma perspectiva crítica de ensino nas comunidades rurais. A atuação pedagógica do/a educador/a necessita levar as/os discentes a refletir todas as nuances que envolvem o ambiente campesino. Uma educação que possibilite ampliar a visão de mundo, de sociedade e de relações sociais.

ISSN 1982-9183

> De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 1967, p. 93).

Uma Educação do Campo que propicie o questionamento da maneira como efetiva-se a distribuição de riquezas, de terras, das relações estabelecidas. A problematização de sua realidade, a compreensão dos elementos históricos constituintes da sua região e país que levaram ao atual contexto social.

Outro aspecto que é uma violação e uma agressão ao direito à educação como direito humano, é deslocar as/os educandas/os campesinos para estudar nos centros urbanos. Tal equívoco retira do/a discente o convívio em comunidade, a possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos historicamente construídos pelo seu conjunto social.

Vinculado ao deslocamento dos estudantes camponeses está o fechamento de escolas. "Fechou-se escolas e as substituíram pelo transporte escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos para estudarem em escolas centralizadas nas cidades ou distritos" (BRANDÃO, 2021, p. 166).

Neste sentido, retirar a/o estudante de sua localidade e fechar escolas resulta no enfraquecimento da comunidade. Brandão (2021, p. 166), destaca: "Fechar escola no campo ou do campo é matar uma comunidade, é violar o direito à educação e impedir o direito de produzir, sonhar, negociar, criar e transformar, transformando-se".

Há saberes que serão alicerces para a permanência da/o educanda/o no campo e só podem ser alcançados no meio rural, permitindo ao estudante vivencia-los em seu cotidiano. Fomentar a nucleação das escolas nos centros urbanos, significa perpetuar a ideologia da classe dominante, isto é, concentração de riquezas, renda e terras para os grandes proprietários.

A educação é um direito humano! Alfonsin (2012) salienta que os direitos humanos são intrínsecos a cada indivíduo no sentido singular, e também de caráter coletivo, pois são direitos de todos e todas.

Para tanto, é necessário compreender quais as características da Educação do Campo e até que ponto ela concebe e assegura uma educação humana, assim como, analisar as contribuições e estratégias pedagógicas adotadas na atuação docente na Educação do Campo.

ISSN 1982-9183

3 Prática pedagógica, trabalho colaborativo e educação do campo

A Educação do Campo é um direito humano de todas as pessoas que habitam o campo. Sendo assim, não se pode restringir a uma formação exclusivamente técnica, que visa unicamente a produção agrícola no sentido capitalista. Haddad (2012, p. 219) aponta que:

> O discurso que prevalece é o de reduzir a educação a seu aspecto funcional em relação ao desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho, à formação de mão de obra qualificada... A educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado.

Para tal, a Educação do Campo e a prática pedagógica do educador, da educadora que atua nas comunidades campesinas, necessita proporcionar uma formação humana, de reflexão e problematização dos fatos e relações sociais em sua totalidade, especialmente as situações relacionadas ao campo e à comunidade que os discentes estão inseridos, bem como, a compreensão de que trabalho não se restringe a atividade remunerada. A respeito, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 751) destacam:

> Historicamente, o ser humano se utiliza dos bens da natureza pelo trabalho e, assim, produz meios de sobrevivência e conhecimento. Posto a serviço de outrem, no entanto, nas formas sociais de dominação, o trabalho ganha um sentido ambivalente. É o caso tanto das sociedades antigas, e suas formas servis e escravistas, quanto das sociedades modernas e contemporâneas capitalistas.

Desta maneira, a atuação docente nos territórios do campo precisa debater assuntos alusivos ao trabalho no campo, principalmente no sentido de constituinte de conhecimento, uma vez que, as pessoas se modificam através do trabalho. De forma dialógica, educadores/as e educandos/as observarem criticamente como eram desenvolvidas as tarefas laborais no passado e como se efetivam na atualidade. Pontos que devem ser analisados e relacionados pelo/a professor/a em seu exercício didático pedagógico, visando incentivar o trabalho colaborativo.

As atividades colaborativas conjuntas não significam unicamente ação coletiva, mas troca de conhecimentos, de companheirismo e, consequentemente, a superação da individualidade. "O ser humano, na cooperação, como resultado do contato social, supera seus

ISSN 1982-9183

limites pessoais, e o trabalho social gerado é sempre maior que a soma de todos os trabalhos individuais" (CHRISTOFFOLI, 2012, p. 160).

É importante também ponderar o sentido de trabalho colaborativo em sua forma mais ampla, isto é, um grupo de pessoas unidas que buscam alcançar o mesmo objetivo. A união dentro das comunidades campesinas é imprescindível para assegurar o direito à educação humana, assim como, outros direitos que por vezes são retirados da população camponesa.

À vista disso, é fundamental que o trabalho colaborativo seja abordado na Educação do Campo, pois os/as discentes campesinos necessitam compreender que a ação conjunta do grupo os fortalece e humaniza.

Imbernón (2015) aponta que na atual conjuntura da educação, não é possível desempenhar a atividade docente sem observar o trabalho em equipe, visto que, é necessária a dedicação de todas as pessoas que integram o processo educativo para alcançar uma formação satisfatória de sujeitos críticos e autônomos de pensamento.

Torna-se estratégico que a prática pedagógica empregada pelo/a educador/a busque observar a dinâmica dos movimentos sociais, pois "[...] não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico" (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 9).

Cabe ressaltar que existem diversos projetos de sociedade em disputa, com forte influência das perspectivas hegemônicas da sociedade capitalista. A Educação do Campo como direito humano necessita conduzir os educandos e educandas campesinos/as a refletirem todas matizes relacionadas a sua formação, aos processos e lutas sociais, seja relacionado ao trabalho, as questões econômicas, ideológicas e hegemônicas. Caldart (2012, p. 262-263) alerta:

> Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura [...].

Portanto, identifica-se que a educação como direito humano no meio rural perpassa pela efetivação da Educação do Campo, visto que, somente a instrumentalização do ensino em grande parte não possibilita a problematização da realidade campesina.

ISSN 1982-9183

Não se trata de deixar de observar no ensino-aprendizagem como plantar, como podar, como calcular a produção, etc. Mas, faz-se necessário entender quais as implicações no modo de plantar, os métodos utilizados para obter produtividade, como esses elementos afetam a coletividade no sentido social.

Arroyo e Fernandes (1999) afirmam que os movimentos sociais são pedagógicos, visto que, a luta pelos direitos se faz presente, visando uma nova perspectiva de campo e de sociedade. Os movimentos sociais são movimentos coletivos, portanto, não é centrado na individualidade e no interesse privado. "A força da ação coletiva dos movimentos sociais rurais tem como resultado concreto o questionamento do individualismo como solução para as massas excluídas de poder na sociedade de mercado" (DE PONTES, 2012, p. 727).

Nesse sentido, "o projeto de campo e de Educação do Campo traz a marca histórica da participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade político-pedagógica" (ARROYO, 2012, p. 236).

Mediante o exposto, é essencial considerar a ação educativa existente nos movimentos sociais na prática pedagógica. Estimular aos estudantes o contato mais próximo com a diversidade, a coletividade, com a dinâmica dos movimentos sociais do campo. Para que essa proximidade se efetive é fundamental entender: quais as características da Educação do Campo e até que ponto ela concebe e assegura uma educação humana?

Caldart (2009) ressalta que uma das características da Educação do Campo é o fato dela iniciar-se dentro dos movimentos sociais, da luta de classes. Em vista disso, a Educação do Campo luta para que os/as estudantes, trabalhadores camponeses tenham acesso ao conhecimento produzido pelo ser humano, conhecimento esse problematizado, que possibilita às pessoas do campo entender-se como ser social de direito. Como evidencia Caldart (2012, p. 263):

> Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.

Trata-se de uma educação que acontece no território campesino, mas não se restringe a essa característica, pois visa observar as especificidades, lutas e principalmente os/as camponeses/as no processo educativo. A Educação do Campo tem como objetivo formar

ISSN 1982-9183

pessoas críticas que atuam singularmente e coletivamente para uma nova percepção e perspectiva de campo.

> [...] assim sendo, esses processos e consequentemente resultados apresentados pela prática educativa intencional, evidenciam ainda mais a sua importância no ensino/aprendizagem. No qual, estratégias pedagógicas juntam-se ao conteúdo científico em diálogo com o popular, para fomentar processos de trocas, tendo como objetivo criar espaços de mediação onde o sujeito desenvolva o pensamento humano. Resultando na libertação de um sujeito histórico, que por meio da mediação pedagógica emancipatória, possibilita construir novas visões, admirando a sua condição atual, reinterpretando-a e intervindo de uma nova forma. Portanto, calcada nessa perspectiva teórica a organização da prática pedagógica contribui para a construção do conhecimento e emancipação de forma significativa visto que é através da dialogicidade, mediação e interação que o sujeito vai aprendendo.

As estratégias pedagógicas adotadas pelo/a educador/a na Educação do Campo possuem extrema relevância, pois é através delas que o processo de ensino- aprendizagem ultrapassa os muros da instituição escolar e coloca em sintonia o saber científico, próprio da educação formal e o saber popular. A observação de ambos os saberes é essencial para que os/as educandos/as compreendam sua história, sua cultura, suas lutas conjuntas e individuais, entendendo que tais elementos não se separam do todo, isto é, os fatos vivenciados no passado e na atualidade não estão desligados do que ocorreu e ocorre no país e no mundo.

Os/as estudantes precisam perceber como estão inseridos na história, na cultura, assim como, o sentido de suas lutas, para que ocorra uma educação que humanize e emancipe. Dessa forma, as estratégias [3]pedagógicas são possíveis meios que podem ser utilizados para que se concretize a Educação do Campo como direito humano, à educação que humaniza, que liberta, que possibilita a autonomia de pensamento, a problematização da realidade e a construção da concepção de mundo e sociedade.

> Nesse sentido, essa estratégia educativa permite ao(à) educando(a) um diálogo entre o conhecimento popular e o científico, fortalecendo a valorização das suas comunidades, compreendendo o campo e a floresta como local de trabalho, de vida, de sustento e de produção de saberes. (ALMEIDA; BARCELOS; GOMES, 2021, p. 7).

[3] As estratégias apresentadas nesse artigo, se tratam de possíveis caminhos para a efetivação da educação como um direito humano, portanto, não se configuram como um método a ser seguido.

ISSN 1982-9183

Molina e Sá (2012) explicitam caminhos para que verdadeiramente aconteça a Educação do Campo, dentre as estratégias está o envolvimento da comunidade no âmbito escolar, isto é, dentro da escola, debatendo as problemáticas e possíveis soluções. Como ressaltado anteriormente, Caldart (2009) salienta que uma Educação do Campo dos camponeses deve expressar seus saberes, suas experiências, seus costumes, suas histórias, pois são essas interações coletivas que permitem a reflexão e, consequentemente, a humanização do processo educacional.

Molina e Sá (2012, p. 330) indicam outra importante estratégia para que a Educação do Campo se estabeleça:

> [...] promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola.

O trabalho colaborativo é eixo de extrema relevância na Educação do Campo, para a escola e para a população camponesa. A ação conjunta fortalece a escola, os camponeses, suas lutas, possibilita aos estudantes e maioria das pessoas que habitam no campo, participarem ativamente das deliberações do ensino-aprendizagem, através de uma gestão democrática da escola campesina.

Outra estratégia que contribui para que ocorra verdadeiramente a Educação do Campo é a superação da separação entre trabalho manual e intelectual – a vivência da práxis pedagógica –, é preciso não se fixar na bifurcação entre trabalho manual e intelectual, a divisão entre teoria e prática (MOLINA; SÁ, 2012). Os elementos teóricos e práticos são necessários em qualquer trabalho, visto que, para desempenhá-lo é fundamental refletir e conhecer sobre as suas implicações sociais, especialmente nas atividades desenvolvidas no campo. Para tal, não faz sentido separar trabalho intelectual e manual, ambos possuem aspectos práticos e teóricos, passíveis de reflexão.

ISSN 1982-9183

A análise da própria atuação docente é imprescindível para o/a professor/a da Educação do Campo, constitui-se como estratégia metodológica de observação, como evidenciam Almeida, Barcelos e Gomes (2021, p. 6):

> Ao colocar em movimento estratégias metodológicas de observação, intervenção e avaliação da própria prática na escola ou em outros espaços educativos da comunidade rural, o(a) educador(a) do campo em formação vai se tornando, também, um pesquisador(a) militante, capaz de colaborar com o cumprimento das demandas de suas comunidades no processo de luta pela territorialização da cultura camponesa, indígena, quilombola, etc.

O/a docente que desenvolve suas atividades laborais no campo, necessita contribuir e atuar para que a cultura, as especificidades da população camponesa estejam presentes no processo de ensino-aprendizagem, visto que, é através de uma educação que humaniza, propicia a vivência em comunidade, o trabalho colaborativo, oportuniza a ligação entre o saber científico com o saber popular, a teoria e prática e articula o trabalho intelectual com o manual – dessa maneira a Educação do Campo pode efetivar e assegurar uma educação como direito humano.

Considerações Finais

A pesquisa teve por objetivo geral compreender a prática docente na Educação do Campo como promovedora da educação humana. Também entender: quais as características da Educação do Campo e até que ponto ela concebe e assegura uma educação humana? A Educação do Campo é um direito de todas as pessoas que habitam no campo, seu propósito é observar o saber científico, o saber popular e humanizar. Sendo assim, o/a professor/a que trabalha na Educação do Campo precisa considerar em sua prática pedagógica as especificidades, a cultura, a história, as lutas pessoais e coletivas, a realidade dos/as estudantes camponeses.

O processo formativo do/a educador/a do campo é muito importante, neste sentido, é primordial que durante a graduação sejam estabelecidos diálogos críticos, debates, com embasamento teórico alinhado à prática, que possibilitem a percepção da Educação do Campo e suas ambiguidades. A formação crítica do/a professor/a não assegura que a atuação pedagógica seja emancipatória, mas é inegável sua contribuição para que se tenha profissionais

ISSN 1982-9183

que compreendam e lutem pela Educação do Campo e pela afirmação da educação como direito humano.

A educação é um direito previsto em lei, assim como, o ensino organizado e sistematizado no campo, desta maneira, é fundamental que não ocorra apenas uma adaptação dos conteúdos, mas a existência de um currículo que considere a cultura, os/as educandos/as e a dinâmica social do campo.

Na atual conjuntura, nem sempre os currículos da formação profissional contemplam as especificidades camponesas e as possibilidades de práticas pedagógicas dos/as educadores/as do campo – sendo que estas possuem grande relevância para garantir que se efetive a Educação do Campo. Não se trata apenas de uma ação educativa no campo, é preciso metodologias contextualizadas e uma perspectiva crítica, baseada na problematização, na reflexão da história da comunidade, da região, do país, do mundo, de todas as nuances envolvendo o campo e as interferências sobre a vida camponesa.

O processo de fechamento das escolas do campo é uma violação ao direito à educação, resulta no enfraquecimento da comunidade, retira o direito do/a educando/a vivenciar o campo, sua cultura e aprender os saberes populares, passados de geração em geração. Desse modo, é necessário ser observado e abordado o trabalho colaborativo e de resistência dentro do ambiente escolar, é uma questão de fortalecimento da população camponesa. Com análise nos movimentos sociais na luta pelos direitos, abandonando o individualismo, centrado na ação conjunta que possibilita o respeito à diversidade, a pluralidade, os/as fortalece e humaniza.

As estratégias pedagógicas adotadas pelo/a educador/a do campo são caminhos para a concretização da Educação do Campo como direito. É crucial o envolvimento da comunidade na escola, a superação do individualismo e da separação do trabalho manual e intelectual, da teoria e da prática, do mesmo modo que, a análise profunda da própria prática. São estratégias desafiadoras, mas essenciais para uma educação que humaniza, que viabiliza a ligação do saber científico com o saber popular, que propicia o direito de expressar seu conhecimento, suas experiências, sua cultura, de problematizar, de entender que a educação é um direito humano, que alçada em bases críticas, liberta, emancipa e humaniza e reconhece os/as estudantes do campo como pessoas históricas, que produzem conhecimento e cultura.

Enfim, a temática desenvolvida nessa pesquisa é ampla e complexa, requer continuidade na investigação, pois pesquisar a Educação do Campo observando o direito à

ISSN 1982-9183

educação é provocante e desafiador; estimula a lutar pelo direito à educação – princípio de todos os outros direitos.

Referências

ALFONSIN, Jacques Távora. Direitos humanos. In: CALDART. Roseli Salete. *et al*. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 225-230.

ALMEIDA, Sara Ferreira de; BARCELOS, Daiane Cenachi; GOMES, Danila Ribeiro. Educação do campo como expressão do legado de Paulo Freire: educar para a liberdade na licenciatura por meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto Temático. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116624, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 14 jun. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. In: CALDART. Roseli Salete. *et al*. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 231-238.

_____, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394/1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 27/10/2021.

BRANDÃO, Elias Canuto. Violação ao Direito à Educação dos Povos do Campo no Brasil. In: DA SILVA. J. N; FILHO. V. C. S. S. (Org). **(Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação.** Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. p. 165-177. Disponível em: https://doi.org/10.22533/at.ed.48121020812. Acesso em: 26/10/2021.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART. Roseli Salete. *et al*. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Cooperação Agrícola. In: CALDART. Roseli Salete. *et al*. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 159-165.

ISSN 1982-9183

DE PONTES, Maria Lúcia. Sujeitos coletivos de direitos. In: CALDART. Roseli Salete. *et al*. (Org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 726-730.

DE SOUZA, Josiane. **Uma proposta de educação científica para a formação do docente do campo**. 2020. Tese (Doutorado em ensino de Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Física - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Porto Alegre, 2020.

ENGELMANN, Alini Kunz; SORANÇO, Angéle Passari. **Paulo Freire:** educação, conhecimento e práxis pedagógica. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como Princípio Educativo. In: CALDART. Roseli Salete. *et al*. (Org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

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

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. In: CALDART. Roseli Salete. *et al*. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2015, p.75-81.

KLOSOUSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem. **Revista eletrônica Lacto Sensu,** Unicentro, 5ª ed, 2008, p. 1-8.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09-29.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART. Roseli Salete. *et al*. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-332.

MORAES, Maria Cecília Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva,** Florianópolis, v.27, n.2, p. 315-346, jul/dez, 2009.

ISSN 1982-9183

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselana Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html.

UEPG. **Manual de normatização bibliográfica para trabalhos científicos.** 4. ed. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

TRÊS DÉCADAS DE ESTUDOS SOBRE A BRINQUEDOTECA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO[1]

ALMEIDA, Cíntia Gabriele de[2]– UNESPAR
BULATY, Andréia[3]– UNESPAR

RESUMO

A brinquedoteca não é um espaço único e destinado às escolas e/ou centros de educação infantil, ocorrendo em diversos ambientes/espaços para atender diferentes demandas. Encontramos a brinquedoteca em distintas realidades e contextos, como por exemplo: escolas, hospitais, universidades, comunidades, entre outros espaços. O artigo tem como objeto de estudo os espaços de brinquedoteca nos últimos 30 anos, que emerge do questionamento que visa conhecer: Quantas pesquisas referentes a brinquedoteca aparecem nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas últimas três décadas? Assim, o objetivo da pesquisa é mapear as produções sobre brinquedoteca no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) de 1997 a 2022. A pesquisa é de cunho qualitativo, na perspectiva de Estado do Conhecimento (MOROSINI, 2014), na qual a coleta de dados se deu no site do BDTD, com a utilização do descritor "Brinquedoteca". Ao todo foram encontrados nos últimos 30 anos cerca de 85 pesquisas, utilizando apenas 79 delas, sendo 14 teses e 65 dissertações. Este estudo está embasado nos seguintes autores: CUNHA (2001), KISHIMOTO (1996), SANTOS (1999), RODRIGUES e MARTINS (2017), entre outros.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Estado do Conhecimento. Banco de Dados. Teses e Dissertações.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo mapear as produções sobre brinquedoteca no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) de 1997 a 2022. Partimos da consideração sobre a importância da brinquedoteca para o desenvolvimento infantil, sendo que este espaço proporciona constituição de saberes, apresentando nas brincadeiras e brinquedos a contribuição para o desenvolvimento da imaginação criativa, atenção, memória, afetividade, cognitivo, psicomotricidade, interação social da criança e sujeito participantes desse ambiente.

[1] Este artigo é parte integrante da pesquisa de trabalho de conclusão de curso.
[2] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória. E-mail: cintiagdealmeida@gmail.com
[3] Orientadora. Professora Pós Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. Orcid:https://orcid.org/0000-0001-9974-6221. E-mail: andreiabulat@gmail.com

ISSN 1982-9183

Sendo assim, a questão norteadora deste presente artigo é: Quantas são as pesquisas referentes a brinquedoteca que aparecem nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas últimas três décadas? Para chegar às considerações sobre a temática da brinquedoteca nas pesquisas brasileiras, adotamos o estado do conhecimento como metodologia desta pesquisa, que visa a possibilidade de reescrever a escrita do registro do vivido histórico, cultural e social (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Com a mudança constante e acelerada do trabalho e das relações pessoais na sociedade em que vivemos, modifica dentro da instituição familiar e escolar, o ato do brincar, em que o brincar, a brincadeira e o brinquedo passam por vezes despercebidos e desvalorizados sem um tempo e espaço necessário para sua realização. Pois "*a brinquedoteca foi criada para as crianças que, em nome do progresso de nossa civilização, perderam o espaço e o tempo para brincar*" (CUNHA, 1996, p.42)

O presente artigo está organizado estruturalmente em 3 momentos: O primeiro denominado de "*A brinquedoteca e o brincar*" onde se apresenta uma discussão sobre o espaço da brinquedoteca, sua importância para o desenvolvimento da criança e o espaço do brincar, ancorado nos estudos de Vygotsky (1997), Kishimoto (1996) e Cunha (2001), entre outros. No segundo momento *"Caminho metodológico da pesquisa"* apresenta o caminho percorrido pela investigação do tipo estado do conhecimento amparado nos estudos de Morosini; Fernandes (2014) e Morosini; Santos (2021); Bittencourt (2021) e no terceiro momento chamado de *"Os achados sobre brinquedoteca nas pesquisas",* no qual se encontra a análise dos dados realizado segundo a bibliografia anotada da metodologia do Estado do conhecimento, localizando no site do BDTD aproximadamente 85 trabalhos ao todo, sendo analisados 79, pois 6 se encontravam postados repetidos na plataforma, demonstrando uma tênue quantidade de pesquisas sobre a temática que é de relevante importância para o sistema educacional brasileiro.

A brinquedoteca e o brincar

Dentro da psicologia, conforme Santos (1999) explica, a prática do brincar é importante para o desenvolvimento humano, pois ele está presente nas vivências e no desenvolvimento das crianças que implicam no seu comportamento, porém, não existe outro

ISSN 1982-9183

mecanismo que se mostre como mais importante do que o ato de brincar, munido das brincadeiras e os brinquedos, que são utilizados na infância. Portanto, torna-se relevante a inclusão de espaços que permitem o momento de socialização e do brincar como ato social e dependente da relação com o outro, o mundo e consigo mesmo.

O brincar é um processo que articula o conhecimento e a vivência da nova experiência, sendo como defende Vygotsky (1991) uma atividade criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais.

Um espaço destinado para a realização do ato de brincar é as brinquedotecas.

Iniciamos compreendendo que a "BRINQUEDOTECA é um espaço criado para favorecer a brincadeira" (CUNHA, 2001, p.15, grifos do autor), sendo um lugar para as crianças e também os adultos brincarem de maneira livre, mas podendo brincar de modo direcionado, desenvolvendo algumas potencialidades e conhecimentos específicos, em que a brincadeira possibilita desenvolver segundo Vygotsky (1997) a imaginação criativa, a atenção, o pensamento, a interpretação, a linguagem e a memória das crianças. O termo lúdico origina do Latim *ludus,* que se compreende na palavra brincar (QUEIROZ, 2003). O brincar sempre fez parte da vida humana em todas as épocas da humanidade, independentemente de sua classe social ou cultural, mantendo-se até os dias atuais.

O termo brinquedoteca possui diversas definições, mas nenhuma delas é capaz de retratar pontualmente sua definição, mas todas reforçam que é um local que inclui jogos, brinquedos que visam atender as demandas do brincar (ATKINSON, 2011), podendo ser usadas como espaços que podem emprestar brinquedos, não sendo uma regra, também podendo ser usada para outros fins, como: promover e auxiliar a cultura local e regional, ajudando os pais no processo educativo, por vezes no tratamento hospitalar, entre outros.

> Cada brinquedoteca apresenta o perfil da comunidade que lhe dá origem. Tais características dependem do sistema de educação, dos valores adotados e dos serviços oferecidos pelos países à sua população. Apesar da diversidade de brinquedotecas, há um objetivo comum que as une e as diferencia de outras instituições sociais: *o desenvolvimento de atividades lúdicas e o empréstimo de brinquedos e materiais de jogos*. (KISHIMOTO, 1996, p.55, grifos do autor)

ISSN 1982-9183

Entendemos que o mundo da brinquedoteca proporciona à criança compreensão e construção de conhecimento por meio do brincar, entre as crianças e o adulto e a compreensão de si, dos outros, dos adultos e do mundo, defendendo a brinquedoteca como um espaço estruturado, de forma que esses espaços propiciem a brincadeira de "faz-de-conta", a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e o desejo de inventar e criar (KISHIMOTO, 1996).

A brinquedoteca auxilia na aprendizagem da criança que levam a desenvolver o conceito de mundo, não sendo necessário uma brinquedoteca luxuosa para o desenvolvimento da criança, sendo que existem diferentes tipos de brinquedotecas e finalidades, que são construídas em bairros, em escolas, hospitais, clínicas ou universidades, em casa, a comunitária, entre outras (SANTOS, 1999).

Entendendo esse espaço promotor de atividades individuais, em coletivo, respeitando a singularidade na coletividade para se observar e perceber o mundo. A brinquedoteca é relevante porque seus objetivos giram em torno de valorizar os brinquedos e as atividades lúdicas e criativas, respeitando a interação social entre os pares; visa possibilitar o acesso a brinquedos diferenciados; dar orientações sobre adequação e utilização dos mesmos; ajudar a criança a desvincular o brinquedo de seu aspecto de posse e consumo; estimular o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas entre outros objetivos de ordem de desenvolvimento humano (KISHIMOTO, 1996).

Partimos do princípio de que a educação é direito de toda criança e contribui para a construção da cidadania, ocorrendo em instituições de ensino e em espaços não escolares. Na escola, os cuidados realizados não estão apenas ligados com o físico, mas um espaço que permita o desenvolvimento psicológico, comprometido com o atendimento às necessidades da criança, com o outro, respeitando a singularidade, proporcionando-lhe a construção de novos sentidos e de exploração de novas experiências que constituem a identidade do EU.

Nesse espaço, as crianças não são forçadas e/ou obrigadas a participarem das brincadeiras, a utilizar os brinquedos ali existentes, tendo a liberdade de escolha e participação. Nesses ambientes ela é estimulada/convidada a participar do brincar naquele momento, sem ser imposto, pois o mesmo promove e favorece a ludicidade de situações de vivências que levam ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a autonomia (VYGOTSKY, 1991). É nesse momento de interação com o outro que a criança aprender a

ISSN 1982-9183

lidar com diversas situações que vai desde resolver conflitos e problemas de diferentes ordens, como: frustrações, desejos, controle do próprio corpo, disputa por objetos, espaços, vivência de diferentes papéis na brincadeira; criação e respeito às regras, diferentes sentimentos, entre outros.

Conforme Friedmann (1996, p.76) explica,

> A brinquedoteca é um espaço privilegiado: apesar de a criança ter obrigações e deveres, ela aprende de forma prazerosa e cooperativa. Pela própria idealização da brinquedoteca, espaço livre de interação e no qual os brinquedos são propriedade coletiva, a criança tem a oportunidade de descobrir-se e trazer à tona suas capacidades e habilidades específicas. Ao mesmo tempo que ela percebe o outro, aprende que não está sozinha no mundo: aqui é o espaço de partilha, da cooperação e também da competição, atitudes que surgem e são negociadas naturalmente durante a atividade lúdica.

É na brinquedoteca um espaço para brincar, mas também, um espaço que oferece condições para criar o equilíbrio afetivo da criança, possibilitando uma mudança significativa na consciência infantil, pois as crianças passam a perceber e reconhecer características dos brinquedos e desenvolver seus conhecimentos em diferentes áreas (OLIVEIRA, 2000), oportunizando as crianças descobrirem a própria maneira de ser, construir a afetividade e fazer suas próprias descobertas e escolhas por meios do brincar, da imaginação, fantasia, espontaneidade, despertando sentimentos e alegria de todos, conforme defende Cunha (2001, p. 25) "É na brinquedoteca que a construção do conhecimento é uma deliciosa aventura, onde a busca pelo saber é espontâneo e prazeroso, para as crianças de todas as idades", ou seja, é no espaço da brinquedoteca que a criança aprende de forma singular, marcada pelo estreitamento entre a realidade e o cotidiano.

Conforme defende Rodrigues e Martins (2017, p.116),

> [...] O brincar, nesse ambiente, proporciona à criança a construção de um mundo imaginário onde ela aprende a conviver com os outros e consigo mesma bem como a perder e a ganhar desenvolvendo inúmeras capacidades e grandes conhecimentos. O trabalho do pedagogo com o lúdico requer um profissional assíduo e comprometido, que tenha não somente conhecimentos, mas amor e alegria pelo que faz. [...].

ISSN 1982-9183

Nesse sentido, compreendemos que o brincar é uma atividade natural, espontânea e essencial a toda criança, pois o brincar é parte do patrimônio lúdico, histórico e cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos acumulados pela humanidade. Assim, a brinquedoteca é um espaço que garante o direito da criança ao brincar, potencializador do processo educativo e de construção do ser social/histórico, ou seja, independentemente do tipo de brinquedoteca os objetivos giram em torno da sociabilidade, do brincar e o desenvolvimento de potencialidades, além da construção da autonomia e aprendizagem.

Caminho metodológico da pesquisa

Esse artigo é parte integrante do trabalho de conclusão de curso - TCC, intitulado "O Estado do Conhecimento de mais de 30 anos nas Pesquisas Brasileiras acerca da Brinquedoteca na Formação Humana", que se encontra em andamento, sendo utilizado a metodologia do Estado do Conhecimento que consiste em identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo (MOROSINI, 2015; MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021) em específico para o TCC e o presente artigo congregamos as teses e dissertações como espaço de busca das temáticas proeminentes sobre brinquedoteca.

> O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.158).

ISSN 1982-9183

Tal citação, aponta que o Estado do Conhecimento permite o estudo de temas já estudados anteriormente, com o olhar voltado para o estudo, a análise, o cotejamento dos resultados encontrados, abrindo espaço para a elaboração de novas pesquisas, nos espaços onde se encontra as lacunas ainda existentes, com nova base epistemológica e mediante novos procedimentos de pesquisa.

Quando adotamos o Estado do Conhecimento como Metodologia estamos traçando um caminho de pesquisa com rigor científico, embasado em etapas denominadas de: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categoriza e Bibliografia Propositiva (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021), cada uma dessas etapas precisa ser explorada, respeitada para se chegar ao conhecimento buscado.

Neste artigo é utilizado só a primeira etapa do Estado do Conhecimento que é a Bibliografia Anotada, apresentando e analisando os dados até agora encontrados já fornecem elementos para responder à questão norteadora deste trabalho. No caso do TCC, será utilizado as demais etapas dentro do Estado do conhecimento, deixando claro como defende Morosini, Santos e Bittencourt (2021) para ser uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento o pesquisador pode chegar a resposta de sua investigação em qualquer etapa, não sendo obrigatório perpassar por todas, vai depender do objetivo da pesquisa.

Para a escrita deste artigo passamos inicialmente pela definição primeiramente do objeto de estudo que seria a brinquedoteca nos últimos 30 anos, que emerge do questionamento em querer saber inicialmente quantas pesquisas referentes a brinquedoteca que aparecem nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas últimas três décadas?

Assim, o objetivo da pesquisa é mapear as produções sobre brinquedoteca no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) de 1997 a 2022, atendendo o encaminhamento do Estado de Conhecimento de que "A delimitação do tema e do objetivo é um passo importante para a realização da pesquisa do tipo EC. [...] Este mesmo objetivo pode ser ainda mais delimitado indicando o tipo de publicações a serem consideradas" (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 61-62).

Na sequência, "[...] é hora de estabelecer a base de dados que será utilizada para realizar a pesquisa. O passo seguinte, é também muito importante, é a definição dos descritores ou palavras-chave para a realização da busca". (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 62). Para dar início a coleta de dados, elegemos como fonte de

ISSN 1982-9183

coleta, o site do BDTD[4], no qual se encontram o registro e a publicação das teses e dissertações brasileiras produzidas nos Programas de Pós-Graduação credenciados e reconhecidos pelo Ministério da Educação - MEC, posteriormente como descritor utilizamos a palavra "brinquedoteca".

Com esse descritor encontramos ao todo 85 pesquisas, porém foram utilizados penas 79 trabalhos[5], sendo que 6 deles ocorreram a publicação repetida no site da BTDT, que foram localizados, baixados e salvos em pastas no computador para dar continuidade a pesquisa. Na sequência realizamos a etapa da Bibliografia Anotada.

Os achados sobre brinquedoteca nas pesquisas

Após a localização das pesquisas, realizamos a próxima etapa que é a realização da Bibliografia Anotada.

> [...] Os documentos encontrados, num primeiro momento, passam por uma *leitura flutuante* de seus resumos, o que permite a realização da primeira etapa do EC, denominada *Bibliografia Anotada*. Esta etapa consiste na organização da referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas. (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 64).

A bibliografia anotada marca o início do processo de análise do objeto de estudo, pois é momento de leitura dos resumos das pesquisas para verificação se a mesma atende ao objetivo do estudo, pois as vezes a mesma pode trazer em seu título a palavra do descritor, mas ao longo do resumo é possível identificar que a mesma não tem ligação com o que se pretende na investigação, ou que se encontra repetida, como ficou expresso, das 85 pesquisas localizadas 6 estavam repetidas.

Para melhor organizar esse momento realizamos a construção dos dados em formato de tabela, na qual trazemos algumas informações como: "[...] ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa, [...]" (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 64),

[4] O site utilizado para a pesquisa é: https://bdtd.ibict.br/vufind/
[5] Alguns desses trabalhos não foi possível realizar o acesso e/ou download, pois não foi liberado o acesso para os mesmos.

ISSN 1982-9183

completamos ainda com a instituição em que a pesquisa foi realizada e se é uma tese ou dissertação.

Para esse artigo não conseguimos colocar todos os dados aqui, pois em nossa construção deu em torno de 8 páginas a tabela, que não vem ao caso citar ela aqui na íntegra, trazendo alguns exemplos de pesquisas localizadas para demonstrar nosso trabalho.

NÚMERO DA PESQUISA	ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	TESE OU DISSERTAÇÃO
Nº 05	2014	Um espaço de brincar: O cotidiano numa brinquedoteca hospitalar.	Bruna Alves Lopes.	UEPG	Dissertação
Nº 11	2014	Os jogos tradicionais infantis em brinquedotecas cubanas e brasileiras.	Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida.	USP	Dissertação.
Nº 19	2016	Redescobrir: a experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação de professores.	Giselle Frufrek.	UNIFESP	Tese
Nº 25	2018	BRINCOLIFE: uma ferramenta para ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia.	Francisco Soares Cavalcante Neto.	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Dissertação
Nº 32	2009	A ética do cuidado e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária	Andréa Perosa Saigh Jurdi	USP	Tese
Nº 40	2010	Álbuns de retratos, infância entrecruzadas e cultura lúdica: memória e fotografia na brinquedoteca hapi.	Cristina Laclette Porto.	PUC – Rio	Tese
Nº 51	1998	Estimulação perceptivo-motora em crianças portadoras de deficiência visual: proposta de utilização de material pedagógico	Mey de Abreu Van Muster	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação
Nº 68	2017	O lazer no cotidiano das crianças e adolescentes em acolhimento institucional em Belo Horizonte, à luz da percepção e ação das educadoras sociais.	Poliana Gonzaga Rocha.	UFMG	Dissertação
Nº 74	1997	Interação mãe-criança: um estudo dos padrões interativos em uma situação estruturada de supervisão na tarefa	Angela Maria Mugnatto	UnB	Dissertação
Nº 81	2018	Indicadores de Desenvolvimento da Atividade	Marcela Cristina de	UFSCAR	Tese

ISSN 1982-9183

		Voluntária na Educação Infantil: O Jogo de Papéis Como Atividade Principal	Moraes		

Tabela 1 – Bibliografia Anotada
Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada no site do BDTD.

Os números de pesquisa correspondem aos códigos que utilizamos para marcar e saber qual era o trabalho, ele não tem haver com o ano de publicação e nem instituição, ele foi escolhido aleatoriamente, quando os trabalhos foram sendo encontrados no site. Um dado que chama atenção diz respeito que em muitos títulos de pesquisa a palavra brinquedoteca não aparece, mas na realização da leitura compreendeu-se que se trata de uma pesquisa sobre a temática, pois o objeto, os objetivos da pesquisa e as palavras-chave fazem menção a mesma.

Como podemos observar nos títulos apresentados das investigações o brincar aparece ora explícito ora implícito, reforçando a tese de que a brinquedoteca é o espaço para o brincar, mesmo ele fazendo parte da vida humana, ele possibilita como Kishimoto (1996) nos fala a construção e elaboração de uma relação eu-mundo, oferece à criança a oportunidade de viver a infância descobrindo, explorando, aprendendo, resolvendo, persistindo, convivendo e se comunicando com o mundo de forma espontânea, criativa, autônoma e feliz.

Coaduna também com a perspectiva de Vygotsky (1997) de que brincando a criança aprende a linguagem dos símbolos e entra no espaço das atividades sócio-recreativas-culturais, em que a mesma pensa, reflete e organiza-se internamente para tentar compreender a situação que está vivenciando, destacando e reforçando a importância da criação de espaços de brinquedotecas pelo país.

Destacamos que o primeiro trabalho registrado no site do BDTD que fala sobre a brinquedoteca é de 1997, sendo uma dissertação na Universidade de Brasília (UnB), e a pesquisa mais atual é uma dissertação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) realizada em 2020. Importante mencionar que em 1997 já estava sendo timidamente pesquisado sobre a brinquedoteca, parece uma temática recente, mas não, o seu surgimento foi nos Estados Unidos após uma crise econômica no país, sendo que as crianças roubavam os brinquedos nas lojas. Desta maneira criou-se a primeira brinquedoteca na cidade de Los Angeles em 1934 com o objetivo de proteger os brinquedos e em 1963 na Suécia surge a Ludoteca (*Lekotek* em sueco) com a finalidade de empréstimo de brinquedos para as crianças (OLIVEIRA, 2000).

ISSN 1982-9183

É relevante saber em qual região do país se concentra esses estudos, pois demonstram a organização estrutural social para atendimento dessa demanda.

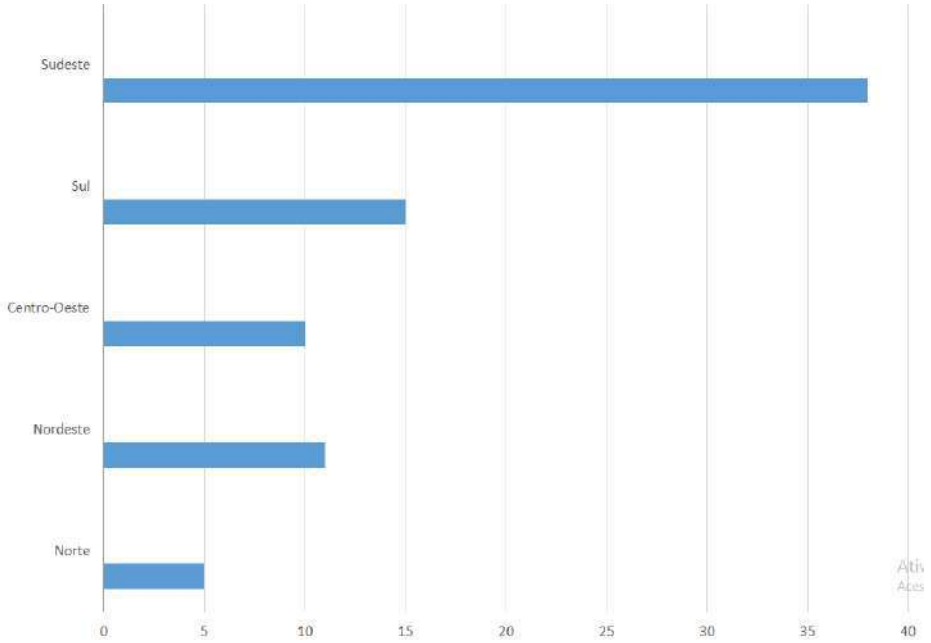


Gráfico 01 - Trabalhos por Região Brasileira
Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas pesquisas encontradas no site do BDTD.

Os 79 trabalhos estão distribuídos ao longo das 5 regiões do Brasil, sendo que grande parte das mesmas foi elaborada na região Sudeste (38), em seguida está a região Sul (15), a região Nordeste (11), a região Centro-Oeste (10) e a região Norte (5), demonstrando que também a região Sudeste concentra um número expressivo de Programas de Pós-graduação Stricto Sensu. Sendo que nesta região a instituição universitária que realizou mais publicações de trabalhos foi a Universidade de São Paulo (USP), totalizando 9 trabalhos, sendo 6 dissertações e 3 teses.

Os trabalhos que se encontram neste período de tempo organizados, estão organizados na tabela 02.

ANO DE PUBLICAÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO
1997	0	1
1998	0	1
2000	0	2
2003	2	1

ISSN 1982-9183

2004	0	2
2006	0	2
2007	0	6
2008	0	2
2009	2	1
2010	1	3
2011	0	3
2012	1	3
2013	1	4
2014	1	8
2015	1	4
2016	1	8
2017	1	1
2018	3	7
2019	0	3
2020	0	2
2022	0	1
TOTAL[6]	**14**	**65**

Tabela 02 – Ano de Publicação e a Modalidade das Pesquisas
Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas pesquisas coletadas no site do BDTD.

Das 79 pesquisas, são 14 em nível de tese e 65 são dissertações, totalizando 79 pesquisas, faltando 3 estudos que não foi permitido acessar o mesmo e nem realizar o download não sendo possível contabilizá-los nessa tabela 02. Dessa percepção inicial nos questionamos, porque a brinquedoteca tem pouca procura como objeto de estudo dos futuros doutores? Destacando que 2018 foi o ano com maior produção de 3 teses, sendo a primeira pesquisa realizada em 2003 e as últimas em 2018.

Já ao contrário, no mestrado, fica evidente que o registro da primeira pesquisa postada no site de coleta de dados - BDTD, tem data de 1997, sendo uma dissertação e do mesmo modo a mais recente também é uma dissertação, destacando que em cada ano dos 25 anos analisados, possuem trabalho publicizado, com um número expressivo de publicação nos anos de 2014 e 2016 com 8 dissertações em cada. É perceptível a fragilidade dessa temática nas produções de teses, sendo relevante para o meio acadêmico e a sociedade em geral, pois existem diferentes tipos de brinquedoteca funcionando pelo país.

Considerações Finais

[6] Os trabalhos que não foram possíveis realizar o download, não foram inseridos na tabela.

ISSN 1982-9183

O artigo teve como objeto de estudo os espaços de brinquedoteca nos últimos 30 anos, que buscou conhecer a quantidade de pesquisas produzidas referentes a brinquedoteca nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* nas últimas três décadas, chegando às considerações de que é um número ainda tênue de estudos, mesmo parecendo significativo, pois diversas demandas ainda podem estar de fora dessas investigações.

Nosso objetivo foi mapear as produções sobre brinquedoteca no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) de 1997 a 2022, encontrando cerca de 85 pesquisas, utilizando apenas 79 trabalhos, sendo 14 teses e 65 dissertações, chamando a atenção para as poucas pesquisas em teses. Ao realizar as leituras que embasam o arcabouço teórico da pesquisa percebemos e entendemos a necessidade da relevância da brinquedoteca para a formação humana, emancipada da criança, que busca contribuir para um desenvolvimento integral do sujeito.

Neste artigo compreendemos que a brinquedoteca como espaço do brincar e aprender é relevante ao desenvolvimento infantil, sendo um espaço necessário para se trabalhar a liberdade de escolha, a manipulação de objetos, a criação de regras, o papel social nas brincadeiras de faz-de-conta, a imaginação criativa, a linguagem, os signos, a atenção e memória, respeitando e valorizando as ações espontâneas de cada criança.

Este estudo instiga a continuidade da investigação buscando conhecer mais sobre a temática nessas pesquisas, procurando saber: Qual a temática proeminente sobre a brinquedoteca? Quais os tipos de brinquedoteca? O que é brinquedoteca? Quais os autores mais utilizados para estudar sobre brinquedoteca? Quais os encaminhamentos metodológicos de pesquisa? O que ainda não foi publicado e nem pesquisado sobre a temática que se encontra em aberto? Questões que vão ser desvendadas em partes na pesquisa em andamento do TCC, quando vai ser trabalhado com as próximas etapas do Estado do Conhecimento - bibliografia sistematizada, categorizada e propositiva, podendo deixar ainda em aberto novos olhares para pesquisas futuras.

Referências

ATKINSON, Pat. Uma breve história das brinquedotecas. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. **Brinquedoteca:** uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 30 de maio de 2023.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana [et al]. **O direito de brincar:** a brinquedoteca. 3ªed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1996, p. 38-52.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 3ª ed. São Paulo: Vetor, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. A criança na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, Adriana [et al]. **O direito de brincar:** a brinquedoteca. 3ªed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1996, p.67-77

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Diferentes tipos de brinquedotecas. In: FRIEDMANN, Adriana, *et al*. **O direito de brincar:** a brinquedoteca. 3ªed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1996, p.55-63.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, *[S. l.]*, v. 40, n. 1, p. 101–116, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822 . Acesso em: 1 dez. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; SANTOS, Priscila Kohls-; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática – Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Vera Barros (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

QUEIROZ, Tania Dias. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

RODRIGUES, Tereza Cristina; MARTINS, Juliana Pereira Martins. A Importância da Brinquedoteca na Educação Infantil. **Revista Saúde e Educação**, Coromandel, v. 2, n. 1, p. 116 – 134, 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores em creche. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 111-118.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Aprendizado e Desenvolvimento, um processo Sócio-Histórico**. 4º ed. 1997.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: DAS DEMANDAS LOCAIS AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MINHA ESCOLA MAIS VIVA

NOGARA, Glaucia[1] – EMP Didio Augusto/REMPE

RESUMO

A escola torna-se um local de múltiplas possibilidades por apresentar diferentes formas de ensinar e de aprender. Com base nisso, desenvolveu-se, na Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória–PR, o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) "Minha Escola Mais Viva", agregando os conhecimentos adquiridos durante o Programa Profissional de Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e no curso de extensão Programa de formação ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ofertado pela UNIARP. O uso de metodologia do PCE, idealizado por Torre e Zwierewicz (2009) como recurso de aprendizagem significativa, torna-se um diferencial importante diante do compromisso educacional e social para com os estudantes. O estudo tem como objetivo transformar, a partir de ações sustentáveis, o ambiente escolar com a participação dos estudantes, possibilitando a estimulação da criatividade, protagonismo e o ensino aprendizagem. Metodologicamente, optou-se pelo uso da pesquisa-ação, amparada na pesquisa documental com abordagem qualitativa. Ressalta-se que a metodologia de PCE visa a prover mudanças necessárias no cenário educacional, as quais surgem de demandas sociais e ambientais e de incertezas em relação à atualidade. Podemos observar que a criatividade é idealizada como um movimento dialógico, aguçando nossa visão para direções opostas, entretanto, todas canalizadas para a percepção de valores humanos. Esta reflexão feita pelos estudantes, demonstram a necessidade de se reconhecer o ambiente como parte constituinte, num processo de mobilização social, como ação cidadã, responsável, crítica e participativa, o comprometimento, com projetos que deem significado à realidade do estudante, que vão ao encontro dos princípios da transdiciplinaridade e ecoformação , proposta por Torre e Zwierewicz (2009). Desta maneira destaca-se que o PCE se adequa às demandas locais, portanto, evidenciando a autonomia e protagonismo dos estudantes com aprendizagem significava vinculados ao conteúdo curriculares.

Palavras-chave: Aprendizagem. Projetos Criativos Ecoformadores. Ambiente Escolar

Introdução

Partindo do desejo de transformar espaços em ambientes mais educativos, atrativos, com múltiplas possibilidades de ensinar e aprender evidencia-se a necessidade de inovar as

[1] Mestra pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARRP). Professora da Educação Básica na EM Professor Didio Augusto. Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB
E-mail:nogglaucia@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5626727198612835. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5786-426X.

ISSN 1982-9183

práticas pedagógicas atuais com vista à religação dos saberes. Nessa direção, idealizamos o PCE (Projeto Criativo Ecoformador) com o propósito de propor práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a política do bem viver. Assim, espera-se que cada estudante, independente do meio ao qual pertença, de suas experiências de vida possa interagir e religar saberes partindo de sua realidade para o todo como forma de compreender o mundo a sua volta. Tal proposta exige a reforma do pensamento a partir do pensamento complexo proposto por Morin (2005).

Dificilmente, "[...] haverá transformação sem a reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve tornar-se complexo" (MORIN, 2000, p.10). Portanto a religação dos saberes não está limitada à junção dos conhecimentos entre campos de experiências ou as disciplinas, pois o modo de pensar organizador (pensamento complexo) que provê uma espécie de unidade do conhecimento é almejado com uma visão transdisciplinar, pois abrange o que está entre, além e através delas (NICOLESCU, 2018).

Desse modo, o PCE aplicado na Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória–PR, contribui para que as estratégias adotadas nos processos de ensino e de aprendizagem permaneçam integradas, articuladas promovendo a participação ativa e proativa dos estudantes, valorizando a autonomia e o protagonismo e a criatividade no processo de construção do conhecimento.

Durante o ano letivo de 2022, desenvolvemos na Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória - PR o PCE "Minha Escola Mais Viva" agregando os conhecimentos adquiridos durante o PPGEB/ UNIARP, o curso de extensão Programa de formação-ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ofertado pela UNIARP, que também vem sendo realizado com várias outras Escolas e Cemeis do Município de União da Vitória, e o curso de Extensão "Escolas 2030" que é um programa global de pesquisa-ação que busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), ofertado pela FE USP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

Todas as ações e projetos constam no PPP Projeto Politico Pedagógico da Escola Municipal Professor Didio Augusto, portanto, buscamos articular conteúdos embasados no

ISSN 1982-9183

PPP e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que percebemos a necessidade de promover a conscientização com os estudantes sobre a importância de cuidar do planeta através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Priorizamos os ODS (1, 2, 3 ,4,10,11,12, 13, 15 e 17) por estarem vinculados aos conteúdos curriculares e as atividades propostas do PCE. Como parte do todo, está contemplado nestas ações o cultivo do jardim e da horta da escola, o reaproveitamento de alimentos, separação do lixo, entre outras, como uma das melhores formas de desenvolver com o estudante e a comunidade escolar a necessidade de se tornarem ecologicamente conscientes e capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável. O PCE Minha Escola Mais Viva contempla vários ODS.

Propostas como estas se apresentam como uma das possibilidades de compreendermos juntos com os estudantes, que estamos inseridos no meio ambiente e que somos sim uma parte dele, e que cada um deve desempenhar o seu papel neste contexto de preservação, de sentir-se pertencente ao ambiente escolar. Nesse sentido Morin (2000) nos alerta que, para articular e organizar os conhecimentos de modo que permitam reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é preciso primeiro a reforma do pensamento.

Metodologicamente optou-se pelo uso da pesquisa-ação, por estar vinculado à prática e à ação, portanto exige muito mais que um levantamento de dados, pois se constitui na "[...] relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo" (BALDISSERA, 2001, p.6). Amparada na pesquisa documental com abordagem qualitativa.

Desenvolvimento

O PCE foi idealizado por Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e por Marlene Zwierewicz, do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) e da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil, no ano de 2009. Juntos, lançaram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na obra "Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação" (2009). De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o PCE representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, transformação, colaboração e busca pelo desenvolvimento integral da pessoa.

ISSN 1982-9183

A metodologia do PCE caracteriza-se como uma proposta de ação e implementação de projetos para as escolas na direção da complexidade, transdiciplinaridade e ecoformação, e permite desenvolver estratégias considerando a realidade e os interesses dos estudantes, dos seus entornos, conectando os conhecimentos a partir da vida e para a vida, em decorrência, com "[...] o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza" (ZWIEREWICZ *et al*., 2015, p. 214). Com a finalidade de que os professores se apropriem da prática como estratégia pedagógica para o ensino dos estudantes.

Organizadores Conceituais	Descrição das ações no âmbito dos organizadores conceituais.
Epítome	Para dar início ao PCE, realizamos uma contação de história, teatro de fantoche como o Didio Rex e a Augusta, contando a história do Livro do Planeta Terra do autor Tedd Park, conscientizando sobre a importância de cuidar do nosso planeta, interagindo com os estudantes.
Legitimação teórica e pragmática	Em relação à Legitimação Pragmática foram realizadas: Palestras e oficinas; criação do cofrinho; do mascote; da horta e do jardim sensorial; desenhos sobre o que gostariam que tivessem na transformação dos espaços da escola; Receitas reaproveitamento de alimentos; Monitoria de estudantes maiores; Transformação do refeitório; sala de matemática; Promovendo a relação entre a teoria e a prática, em trabalho coletivo e colaborativo com toda a equipe e comunidade escolar, idealizando transformar o espaço escolar em ambientes de aprendizagem além de desenvolver a conscientização ambiental.
Perguntas geradoras	Quais espaços serão transformados no ambiente escolar? Estes espaços contemplaram todos os estudantes? Quais materiais serão utilizados para transformar esses espaços? De que forma posso ajudar a cuidar desse espaço? Quais serão os nomes desses espaços?
Metas	Arrecadação de materiais reciclável trazidos pelos estudantes, em parceria com a comunidade escolar; Criação de espaços e ambientes dentro de uma proposta criativa, sustentável e lúdica, onde a criança possa sentir-se segura ao explorar os ambientes e da mesma forma, possa aprender com significado. Conscientização por parte dos estudantes em aproveitar os alimentos de forma integral, colaborando não apenas na questão socioeconômica, mas também no aumento da qualidade nutricional do alimento ingerido.
Eixos norteadores – objetivo geral	Transformar a partir de ações sustentáveis o ambiente escolar com a participação dos estudantes, possibilitando a estimulação da criatividade, protagonismo e o ensino aprendizagem.
Eixos norteadores – Conteúdos ou campos de experiência	São os objetivos articulados com as metas. São formados pelos objetivos, conceitos e conteúdos e têm a tarefa de ajudar na sensibilização de tomada de consciência do papel de cada um, em sua individualidade e na sua coletividade.

ISSN 1982-9183

Itinerários	Conteúdos curriculares vinculados ao cultivo do jardim e da horta da escola, o reaproveitamento de alimentos, separação do lixo, entre outras, uma das melhores formas de desenvolver no estudante e na comunidade escolar a necessidade de se tornarem ecologicamente instruídos e capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável.
Coordenadas temporais	Este projeto teve início em março de 2022 com término mês de dezembro
Avaliação emergente	Está vinculado ao curso de extensão Programa de formação-ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ofertado pela UNIARP, e pretende-se estender durante o ano letivo. Durante todo o processo de construção e execução do PCE, foram avaliados o desenvolvimento dos estudantes, das interações com o meio, das aprendizagens construídas de acordo com os campos de experiências da educação Infantil e os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental I.
Polinização	A polinização se deu com fechamento do Programa de formação-ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ofertado pela UNIARP, no II CIEDUS Congresso Internacional de Saúde, XI Fórum Internacional de Criatividade-INCREA, II Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica- REMPE/UNIARP. E também enviaremos convites para as Escolas e Cemeis do Município de União da Vitória- PR, virem conhecer os projetos desenvolvidos na escola.

Quadro 1- Proposta metodológica desenvolvido em várias etapas no âmbito do PCE
Fonte: Torre e Zwierewicz (2009, p.156-157).

Este PCE tem por objetivo transformar o espaço escolar em ambientes de aprendizagem além de desenvolver a importância da preservação da Natureza, Dessa forma, em trabalho coletivo com gestores, professores, estudantes, funcionárias, secretária e estagiários repensarem nas atitudes ambientais a partir de práticas pedagógicas relacionadas à problemática local como a falta de cuidado com o meio ambiente. Planeja-se então, conteúdos embasados no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que, percebemos a necessidade de incentivar os estudantes a se conscientizar através do reduzir, reutilizar e reciclar, bem como do cultivo do jardim e da horta da escola, uma das melhores formas de desenvolver no estudante individualmente e também de forma coletiva na comunidade escolar a necessidade de se tornarem ecologicamente instruídos e capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável. Cada turma da escola foi responsável pela transformação de um ambiente escolar, escolhido e transformado com a autonomia e protagonismo dos estudantes.

A partir das sugestões dos estudantes projetarem a transformação dos ambientes escolares, relacionando com os conteúdos de todas as disciplinas. Podemos observar que a

ISSN 1982-9183

criatividade é idealizada como um movimento dialógico, aguçando nossa visão para direções opostas, entretanto, todas canalizadas para a percepção de valores humanos. A reflexão feita pelos estudantes, demonstram a necessidade de se reconhecer o ambiente como parte constituinte, num processo de mobilização social, como ação cidadã, responsável, crítica e participativa, o comprometimento, com projetos que deem significado à realidade do estudante, que vão ao encontro dos princípios da transdiciplinaridade e ecoformação , proposta por Torre e Zwierewicz (2009).



Figura 1 – Espaço escolar
Fonte: Nogara(2022)

Precisamos ensinar a respeitar verdadeiramente a natureza e ter prazer em frequentar um ambiente agradável, aconchegante e cercado pela beleza e organização. Nossos estudantes devem aprender que estamos inseridos no meio ambiente e compreender que não estamos separados dele, mas que somos sim uma parte do mesmo, e que cada um deve desempenhar o seu papel neste contexto de preservação, ou seja, deve sentir pertencente ao ambiente escolar. Nesse sentido o que Moraes nos traz é importante:

> [...] construir novas estruturas, revitalizar, os ambientes escolares, trazer vida, alegria para dentro de nossas escolas, cultivar novos valores e colaborar para a formação de crianças, jovens e adultos mais felizes e saudáveis, mais criativos e plenos em sua humanidade. (MORAES, 2004,p.279)

ISSN 1982-9183

De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o PCE representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado em autonomia, transformação, colaboração e busca pelo desenvolvimento integral da pessoa, os autores descrevem o PCE como um marco teórico baseado na complexidade, no olhar transdisciplinar e ecoformador, "que são a incerteza, a auto-eco-organização, a interatividade e a intersubjetividade, o caráter dialógico, a ecologia da ação, entre outros" (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, p. 156). Agregados a esses princípios, estão os conceitos didáticos e as matrizes do paradigma ecossistêmico (MORAES, 2004), além da ecologia dos saberes (MORAES, 2008).

Para abordar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) este projeto apresenta várias parcerias, uma delas com a Associação dos Recicladores e Coletores de Recicláveis do Vale do Iguaçu (ARCREVI), iniciando com uma palestra, sendo abordados diversos temas, contemplando alguns ODS.



Figura 2 – ODS
Fonte: agrotools.com.br

O reconhecimento internacional da importância do desenvolvimento sustentável para o crescimento e desenvolvimento das nações concretizou-se recentemente na instituição da Agenda 2030. A iniciativa busca avançar nas três dimensões do desenvolvimento sustentável – social econômica e ambiental – propondo modelos de desenvolvimento nos quais "ninguém fique para trás" (ONU, 2015). A Agenda, formulada a partir da experiência com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), vigentes entre 2000 e 2015, avança em diversos sentidos, inclusive na quantidade de objetivos propostos e na diversidade de áreas temáticas

ISSN 1982-9183

de que trata. Os objetivos e metas são mais ambiciosos e arrojados que os anteriores, além de serem integrados entre si, devendo ser alcançados até o ano de 2030. (ONU, 2018; ONU, 2015).

O PCE Minha Escola Mais Viva contempla vários ODS 1, 2, 3,4,10,11,12, 13, 15 e 17 que estão vinculados aos conteúdos curriculares.



Figura 3 – Lixo é dinheiro
Fonte: Nogara(2022)

De acordo com a palestra assistida por todos os estudantes da escola, perceberam a importância do descarte correto dos resíduos sólidos, portanto, como forma de conscientização teve início a coleta dos recicláveis havendo parceria das famílias, cada estudante faz a separação em sua casa e estes são levados até a escola a cada quinzena são retirados da escola pela empresa de Reciclagem.

Foi lançado um desafio para todos os estudantes do período matutino criar o cofrinho com material reciclável para armazenar o dinheiro da arrecadação coletada dos resíduos sólidos durante o ano, no mês de outubro o cofrinho foi aberto para proporcionar uma festa alusiva em comemoração ao dia da Criança. Pensando um meio para conscientizar os estudantes quanto ao compromisso e responsabilidade ambiental os filmes WALL-E e Robôs foram vinculados a proposta para desenvolver essa percepção, entretanto foi proposto aos estudantes imaginar e ilustrar um mascote para o Projeto da escola, selecionando através de votação o mascote mais criativo. O mascote escolhido pelos estudantes foi à gralha azul, que representa a nossa região, usando o uniforme das escolas municipais do município

ISSN 1982-9183

representando o conhecimento e aprendizagem, e a capa representa os super poderes da transformação.



Figura 4 – Mascote
Fonte: Nogara(2022)

Desta forma, os estudantes compreenderam que cuidar do meio ambiente está relacionado a não jogar lixo em local indevido, também procurou abordar a alimentação saudável, reaproveitamento de alimentos, dessa maneira percebam que tudo está relacionado, interligado um dependendo do outro. Nesse sentido, Torre (2009, p. 24) entende "a ecoformação como uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação com o sujeito, à sociedade e a natureza". A ecoformação e transdiciplinaridade estão articuladas visando à religação dos saberes.

Portanto, quando os professores propuseram aos estudantes atividades práticas na horta ou jardim da escola com intuito de mostrar a relação que as plantas tem com o meio ambiente e ao mesmo tempo estes ao vivenciar todo o processo percebem o cuidado que as plantas necessitam para seu desenvolvimento, sendo assim possibilidade de aproximar o estudante da realidade, pois irá compreender com mais facilidade o conteúdo curricular e ainda adquirir responsabilidade ambiental.

Com a turma do 4º ano A foi possível criar uma horta suspensa, da mesma forma os estudantes projetaram o espaço, mediram, pesquisaram o tempo de nascimento das plantar e a época do ano, também e a agrônoma Sandra da Casa Familiar Rural de União da Vitória fez uma fala explicando os procedimento para fazer a horta, os estudantes fizeram o preparo da terra e o plantio de diversas verduras.

ISSN 1982-9183



Figura 5 – Construção horta suspensa
Fonte: Nogara(2022)

As atitudes transdisciplinares vão promover o envolvimento entre as pessoas com o meio externo, na busca de melhorias, que pode ser concretizada através de ações sociais, que ajudam a minimizar os efeitos prejudiciais futuros para a humanidade, destacamos também ações que visem a ecoformação, partindo da realidade próxima, transformando a comunidade escolar.



Figura 6 – Horta suspensa
Fonte: Nogara(2022)

A turma do 4º ano B, está transformando o jardim da a escola, observaram o entorno e calcularam quanto precisa de terra, quantas mudas, quais mudas, decidiram que também irão fazer o jardim na frente ao Cemei, quando retornaram para a escola questionaram sobre a sujeira e o lixo existente pelo bairro, estão surgindo ideias e sugestões do que pode ser feito para mudar essa situação.

ISSN 1982-9183



Figura 7– Jardim
Fonte: Nogara(2022)

Durante as atividades desenvolvidas na turma do 2º ano Jardim sensorial, primeiramente foi solicitado aos estudantes ilustrarem de que forma gostariam que fosse esse jardim? Também foi possível explorar sobre as plantas e suas partes, visto que o objetivo é cultivar chás e ervas medicinais. Em seguida os estudantes demonstraram na prática em forma de mutirão para elaborar o Jardim sensorial e a cozinha. Tudo sendo planejado a partir do imaginário, ilustrar o jardim juntamente uma cozinha para brincar e escolher o local, quais plantas, ainda os materiais que serão necessários para esta criação, mas o mais importante está no cuidado que as crianças demonstram com as plantas.

ISSN 1982-9183



Figura 8 – Jardim sensorial
Fonte: Nogara(2022)

Dando sequencia ao nosso projeto que está transformando nossa comunidade, a parceria com o curso de Nutrição da UGV Centro Universitário e Merenda Escolar SEMED Secretaria Municipal de Educação, realizaram palestras e oficinas sobre alimentação saudável, transtornos alimentares, reaproveitamento de alimentos e a transformação do refeitório com a autonomia dos estudantes.

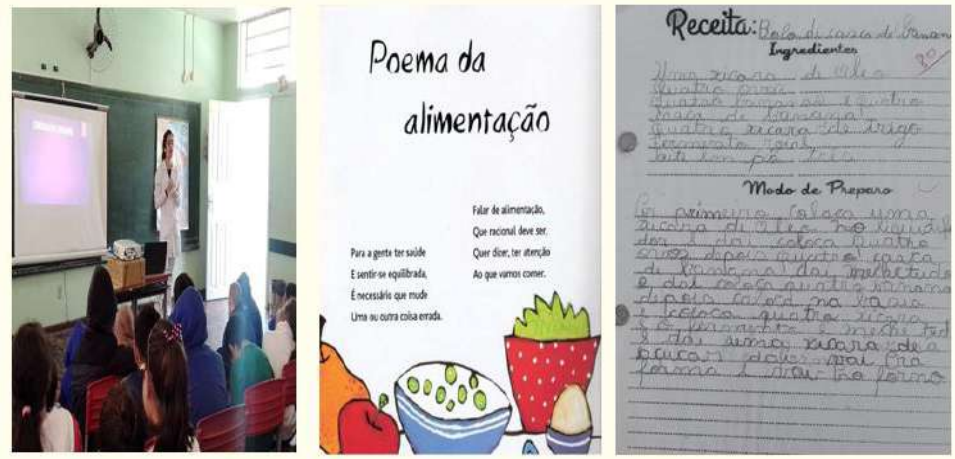


Figura 9– Alimentação saudavel
Fonte: Nogara(2022)

Os conteúdos curriculares foram abordados em todas as disciplinas. A transdisciplinaridade torna-se fundamental para que a educação possa ser vista com outros conceitos e novas ideias, pois essa prática é uma oportunidade para melhorar o processo de

ISSN 1982-9183

ensino aprendizagem, tornando as aulas, mais atraentes e eficientes, a proposta formativa, contempla a Transdiciplinaridade, pois engloba todas as disciplinas do contexto escolar, através da articulação entre os diversos aspectos de compreensão do mundo. Em uma perspectiva dialógica irá conduzir essa relação, pois a realidade complexa, dinâmica e relacional exige uma prática educacional que trabalhe o conhecimento diante da percepção da realidade, pois a abordagem transdisciplinar reconhece o que "está entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina" (NICOLESCU, 2018, p. 2).



Figura 10– Reaproveitamento alimentar
Fonte: Nogara(2022)

As atitudes transdisciplinares vão promover o envolvimento entre as pessoas com o meio externo, na busca de melhorias, que pode ser concretizada através de ações sociais, que ajudam a minimizar os efeitos prejudiciais futuros para a humanidade, destacamos também ações que visem a ecoformação, partindo da realidade mais próxima, transformando a comunidade escolar.

Todas as turmas realizaram desenhos sobre a disciplina trabalhada, alimentação saldável reaproveitamento de alimentos, pirâmide alimentar, com o proposito de transformar o refeitório em um local mais alegre e divertido "Refeitório Legal", os desenhos foram reproduzidos pelas professoras.

ISSN 1982-9183



Figura 11– Transformação do refeitório
Fonte: Nogara(2022)

Todos as turmas transformaram um espaço um espaço escolar, os 1º anos transformaram o pátio da escola, dando sujestões sobre as amarelinhas, confeccionadando graficos e desenhos 2º ano o Jardim Sensorial, estudo das plantas, confecção do jardim e da cozimha, 3º ano confecção de jogos para a sala da matemática, 4º ano A e B jardim e horta suspensa pesquisa sobre as plantas, sistemas de medida, produção de texto, 5º ano pintura da sala que foi transformada em brinquedoteca, e monitoria os estudantes vem no preriodo contrario, para fazer teatro, brincadeiras, ajudar na leitura, e auxiliar no recreio.

Considerações Finais

A iniciativa do PCE Minha Escola mais Viva, veio para transformar o ambiente escolar a partir de ações sustentáveis, enfatizando a participação e autonomia dos estudantes, possibilitando a estimulação da criatividade, protagonismo e o ensino aprendizagem, a partir da realidade mais próxima e transformação do entorno, (re) construindo atitudes, valores e competências os quais entram em consonância com uma formação integral dos sujeitos. Permitindo aos estudantes sua participação ativa nas atividades oportunizando a construção de um aprendizado integral, estimulando-os a ir além, a querer saber sempre mais.

Observa-se que a proposta se adequa às demandas locais, portanto, cabe a equipe de profissionais que nelas atuam planejar o ensino e organizar os ambientes fazendo com que os estudantes possam expressar suas potencialidades e serem acolhidos em suas especificidades. Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento para que os estudantes consigam avançar em direção ao conhecimento, apresentando e desenvolvendo potenciais criativos, conscientes, éticos e, responsável pela própria mudança.

ISSN 1982-9183

Referências

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. **Sociedade em Debate,** Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-sistêmico:** educação aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar:** fundamentos e estratégias para reencarnar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação:** novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 1:** a natureza da natureza. Tradução de Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdiciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2018. Disponível em: https://brasil.un.org/ Acesso em 21 out. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: https://www.unodc.org/. Acesso em: 21.out. 2022.

TORRE, Saturnino de la. **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. **Projetos Criativos e Ecoformadores**. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Org.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153-175.

ZWIEREWICZ, Marlene. *et al.* Uma educação comprometida com a vida: implicações e resultados dos projetos criativos ecoformadores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Amélia de Souza Silva. In: PINHO, M. J.; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. (Org.). **Projetos criativos na prática pedagógica**: cantar e encantar a educação. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015, p. 209-230.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

TRABALHO COLABORATIVO: FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

OLIVEIRA , Janaíne Gonçalves de[1]- UNESPAR/União da Vitória
SENFF, Josiele Regiane Grossklaus[2] - UNESPAR/ União da Vitória
SILVA, Everton Schwartz da[3] – UNESPAR/União da Vitória
SILVA, Sandra Salete de Camargo[4] – UNESPAR/União da Vitória

RESUMO

Este estudo contribuiu na propositura da pesquisa do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) vinculada ao Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN) da Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória. Tal investigação apresentou como objeto o trabalho colaborativo como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva. Especificamente buscou-se a articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala de aula comum. Dessa forma, destacou-se a presença de marcos históricos significativos no movimento pela escolarização das pessoas com deficiência, bem como os desafios e possibilidades que contribuam para a aprendizagem de todos os estudantes independente das suas especificidades. A questão que

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus de União da Vitória, professora na rede municipal de União da Vitória-PR e Porto União SC. Membro do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação Direito e inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX). *Lattes:* http://lattes.cnpq.br/4979196869362300 https://orcid.org/0009-0004-9593-7863, *Email:* janainegdeoliveia@gmail.com .

[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus de União da Vitória, professora da rede pública do Estado de Santa Catarina e do Município de Porto União. Membro do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação Direito e inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX). *Lattes:* http://lattes.cnpq.br/8927052436349202, https://orcid.org/0000-0002-7201-4087, *Email:* josiele.r.grossklaus@gmail.com.

[3] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus de União da Vitória, professor da rede pública do Estado do Paraná. Membro do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação Direito e inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX). *Lattes:* https://lattes.cnpq.br/5482197051145233, *Email*: profevertonsilva@gmail.com

[4] Doutorado e Mestrado em /educação (UEM) Graduação em Pedagogia (UNICENTRO) e Direito (UEM) Docente associada do Campus de União da Vitória nos cursos de Direito e Pedagogia, docente permanente do PROFEI Coordenadora do Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação Direito e inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX). *Lattes:* http://lattes.cnpq.br/7044281324055317,*E-mail:*sandra.salete@unespar.edu.br

ISSN 1982-9183

problematizou a trajetória metodológica da pesquisa questionou: como a articulação do trabalho docente pode contribuir para a educação inclusiva? O aporte teórico que respaldou toda análise crítica da temática proposta utilizou-se do rigor qualitativo de cunho bibliográfico em obras de autores que abordam a questão como Kassar (2011); Nóvoa (1999); Freire (2000); Rabelo (2017); Camargo-Silva (2017); Vilaronga; Mendes (2014); Capellini e Zerbato (2019), entre outros do campo da educação inclusiva. Os resultados preliminares indicaram relevância de formação continuada adequada às necessidades concretas do espaço educativo, que respaldem a prática docente com um planejamento que conduza ao trabalho colaborativo como estratégia inclusiva. Considerou-se ainda, como resultados parciais do estudo o descompasso entre as ações governamentais para a inclusão de alunos da Educação Especial e a formação de docentes para atendê-los, ficando como uma preocupação secundária nas políticas públicas para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Formação Docente.

Introdução

A historicidade da escolarização das pessoas com deficiências evidencia movimentos importantes que serviram de aporte na defesa de uma educação inclusiva. Nesse processo, a perspectiva atual de inclusão foi pautada por marcos legais, internacionais e nacionais que favoreceram o desenvolvimento de estudos no campo da educação baseada no princípio dos direitos humanos.

Nesse viés, pensar a inclusão, implica em garantir que todos tenham acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, orientada tanto pelo acolhimento à diversidade humana como pela valorização das diferenças individuais, promovendo esforço coletivo que oportunizam o desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001). No entanto, mesmo diante dos avanços na legislação, existem demandas a serem consideradas no que tange a concepção de escola inclusiva, o que tem movimentado discussões e estudos com vistas na eliminação das barreiras presentes nesse processo.

As discussões que marcam a inclusão escolar de alunos com deficiência trazem expectativas em relação ao acesso à escola comum e a garantia de que essa instituição esteja de fato preparada para acolher a diversidade, de modo a promover a aprendizagem de todos os estudantes compreendendo e atendendo às suas necessidades.

Dessa forma, a pesquisa buscou discorrer brevemente sobre o percurso de escolarização dos estudantes com deficiência, os desafios e possibilidades para a articulação

ISSN 1982-9183

das práticas pedagógicas do professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala de aula comum na perspectiva do trabalho colaborativo como instrumento que visa contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

O conceito de escola inclusiva adotado nesta pesquisa está em consonância com a definição apresentada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que evidencia a necessidade de a escola contribuir na formação de docentes para que possam oferecer uma educação de qualidade para todos.

Para tanto, apresentamos uma abordagem qualitativa bibliográfica, tendo como embasamento teórico autores da área da educação especial que pesquisam a respeito do trabalho colaborativo como prática de inclusão escolar.

1. A educação especial no Brasil

A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil somente começa a se desenvolver durante o Segundo Reinado, a partir da metade do século XIX. Anteriormente a educação foi marcada pela exclusão e direcionamento para atender aos interesses das elites, que determinavam o desenvolvimento econômico, político e social do Brasil, enquanto Colônia e posteriormente durante o Primeiro Reinado (SANTOS; SILVA, 2019).

Mendes (2010) destaca que o marco histórico da educação especial no Brasil é a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos -Mudos, em 1857, instituições pioneiras que se destacaram, tendo em vista o grande processo excludente que as pessoas com deficiência eram submetidas. Nos principais centros econômicos do país ocorreram a criação de hospitais, escolas e instituições voltadas para atender as pessoas com deficiência - como por exemplo na Bahia, em 1874, com a criação de um hospital para a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Porém, essas ações iniciais eram marcadas por uma forte influência do modelo europeu, principalmente por duas abordagens: médica-pedagógica (diagnóstico em que as práticas escolares eram definidas pelos médicos) e a psicopedagógica (atrelada ao diagnóstico médico, mas voltada para os princípios psicológicos).

ISSN 1982-9183

Apesar da mudança no sistema político brasileiro - a implantação do sistema republicano e mudança nas questões constitucionais - a educação não sofre grandes modificações, permanece com a característica da desigualdade social e a pessoa com deficiência ainda é encarada com o olhar clínico. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Brasil passa por um processo de industrialização, necessitando de uma mão de obra especializada, culminando em alterações no sistema de educação.

A educação pública começa a receber mais atenção pelo Estado, enfatizando seu caráter estatal, laico e gratuito. As pessoas com deficiência passam a ser inseridas nas discussões envolvendo a educação pública, deixam de ser rejeitadas, principalmente pela influência do movimento da escola nova, propondo a diminuição da desigualdade social e ênfase nas pesquisas científicas. Com relação a educação das pessoas com deficiência, mantém-se o caráter psicopedagógico e a criação de classes e escolas especiais, incluindo as associações (em 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), ocorre a segregação:

> A igualdade de oportunidade tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela educação que lhes seria oferecida (MENDES, 2010, p. 97).

Durante esse processo de institucionalização, implantação de classes especiais, escolas especiais comunitárias, não houve uma preocupação com a conceituação, com a classificação ou a criação de serviços destinados às pessoas com deficiência. Ainda se utilizava o termo "anormais" ou "subnormais intelectuais", sendo utilizado a partir de 1930 a expressão "ensino emendativo", que trazia a conotação de corrigir, tirar defeitos ou suprir falhas (MENDES, 2010).

Mudanças no cenário político nacional levaram a uma centralização política, inclusive na educação, inserindo um caráter nacionalista até 1945. Acompanhado de um conceito tecnicista, profissionalizante, caracterizou o período por uma estratificação social na educação, fortalecendo a segregação e direcionando a educação das pessoas com deficiência para um processo de privatização.

ISSN 1982-9183

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, a educação de pessoas com deficiência concentrou-se em Instituições privadas, com caráter filantrópico, em sua grande maioria originadas de movimentos populares, caracterizando a omissão do setor público, que estava direcionando seus esforços para moldar o sistema de ensino a um modelo neo-liberal para a educação. A criação das classes especiais no ensino público, tem uma forte influência dos movimentos da sociedade civil e das instituições que prestavam apoio, porém, ainda com um forte caráter assistencialista. Mesmo com a reestruturação da LDB em 1971, a proposta empresarial predominou nos projetos para a educação pública, aumentando a questão do direcionamento para uma educação que privilegia a iniciativa privada.

Com a Constituição de 1988 a pessoa com deficiência terá assegurado seu direito de participação na educação, preferencialmente na rede pública de ensino, com o atendimento educacional especializado.Novamente, apesar de um maior entendimento da necessidade da educação especializada, ainda a condução das políticas públicas permaneceram voltadas para manutenção do caráter assistencialista, fortemente voltada para a iniciativa privada, ficando bem evidente duas formas bem definidas: instituições filantrópicas (que não objetivava a escolarização e acentuava os estigmas da deficiência) e as classes especiais (que agravavam o processo excludente) (MENDES, 2010).

Importante destacar o compromisso assumido pelo Brasil com as diretrizes da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, e o Marco de Ação, no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a escolarização das pessoas com deficiência, inclusive aquelas que apresentassem dificuldades mais severas, inseridas em escolas comuns. Porém, como o Brasil estava inserido no modelo neo-liberal, as ações foram direcionadas para o incentivo para acordos e convênios com instituições privadas, claramente objetivando a questão do custo-benefício para o Estado, novamente reforçando o caráter assistencialista em detrimento às possibilidades de escolarização. Neste contexto, destacaram-se as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que assumiram a educação escolar como um dois objetivo de suas ações, passando a serem consideradas como instituições educacionais e receberem recursos do Ministério da Educação (KASSAR; RABELO, 2018).

ISSN 1982-9183

Com as mudanças políticas a partir de 2002, a educação pública passa por uma reorganização, principalmente a educação de pessoas com deficiência. Programas como o Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), foram considerados como marco inicial da educação inclusiva no Brasil, incentivando e direcionando as políticas públicas para a Educação Especial. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2016) direcionaram as políticas públicas para uma nova perspectiva: a inclusão.

Não podemos deixar de destacar o Programa de implantação da sala de recursos multifuncionais (2016) que se tornou um dos principais elementos do atendimento educacional especializado, que passa por uma reavaliação, principalmente com o objetivo de transformá-la em um trabalho colaborativo, retirando os elementos que acabam por distanciá-la da sala de aula comum, explorando as diversas possibilidades para a escolarização dos alunos que necessitam de uma educação especializada.

Através desse breve histórico da educação, voltada para as pessoas com deficiência, que necessitam de uma educação especializada, conseguimos identificar como as políticas públicas educacionais estão diretamente ligadas ao modelo econômico de condução do Brasil, onde as desigualdades sociais são mantidas e acentuadas. As pessoas com deficiência permanecem segregadas e excluídas, sendo necessário o enfrentamento desse desafio, elevando a qualidade do ensino público, transformando ele em um processo inclusivo. Um dos instrumentos que nos auxiliam para realizar esse enfrentamento é uma formação dos educadores direcionada para a efetivação do processo inclusivo, com base em um trabalho colaborativo, desenvolvendo não apenas um ambiente propício para as transformações necessárias, mas concretizando as ações coletivas que não apenas podem inserir as pessoas com deficiência na sala de aula comum, mas com uma escolarização concreta e um respeito à diversidade e individualidade de cada estudante.

2. O trabalho colaborativo como estratégia para a inclusão escolar

Apesar das conquistas legais ao longo do processo histórico até os dias de hoje, ainda não é possível observar um movimento real e efetivo de inclusão para todos. Nesse entender,

ISSN 1982-9183

Capellini (2011, p. 132) ressalta que "O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação"

> Assim, uma educação inclusiva parte do pressuposto de que todos podem aprender em colaboração, visto que há uma valorização da diversidade, nesse processo, o qual não precisa ser normatizado para caber em um funil educacional, mas constituído de indivíduos de determinação múltipla e marcados pela história (OLIVEIRA, PAPIM E PAIXÃO, 2018, p.29).

Nesse concerne, sabe-se que a perspectiva realmente inclusiva está longe de se consolidar. Corrobora Omote (2008, p. 25) ao afirmar que "[...] a escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos os seus alunos". Kassar (2011) aponta ainda

> Nos últimos anos, muitos educadores de escolas públicas brasileiras têm se surpreendido com a presença de alunos com deficiências matriculados em suas turmas, em diferentes níveis de ensino. Essa situação é resultante de uma política denominada Educação Inclusiva, que tem sido implantada explicitamente desde 2003 (KASSAR, 2011, p.62).

Observamos que existem barreiras pedagógicas e comunicacionais que tem dificultado o processo inclusivo tanto na ação pedagógica como a compreensão dos professores sobre a questão, com isso ocorre uma barreira com relação à efetivação real para o processo inclusivo com práticas que visem o desenvolvimento global, social e cultural das pessoas com deficiência ou não:

> O discurso da obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2014, p.141).

Nesse sentido, buscando fortalecer o processo de inclusão, destacando o trabalho colaborativo como uma estratégia que possibilita o acesso ao currículo, capaz de reduzir as barreiras que impedem a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Vilaronga e Mendes (2017) corroboram com as potencialidades das práticas colaborativas destacando que "as experiências internacionais e nacionais relatam que este trabalho tem possibilitado a muitos

ISSN 1982-9183

alunos o acesso ao conhecimento e o direito a aprender e, não somente "socializar" o espaço da sala comum" (VILARONGA E MENDES, 2017, p.20).

Nesse viés, evidencia-se a necessidade de uma mudança de paradigma no sistema de ensino passível de colaboração entre todos os profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes com deficiência, tendo em vista as trocas de experiências e saberes (RABELO, 2012). Assim, pensar e agir em conjunto é uma forma de articular e enriquecer a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

Mendes (2008) aponta que o grande desafio é construir uma cultura colaborativa na escola, pensada em propostas de formação de professores envolvendo a parceria entre o professor do ensino comum e do ensino especial e ressalta que "a ideia de colaboração pode ser considerada hoje chave de efetivação do movimento de inclusão" (MENDES, 2008, p. 114). Assim os professores "compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses" (DAMIANI, 2008, p. 214).

As práticas colaborativas entre o professor do ensino comum juntamente ao professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE vem sendo "apontado como parte de um conjunto de propostas efetivas para a inclusão escolar por muitas pesquisas já desenvolvidas no Brasil (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014)". Este trabalho baseado numa rede colaborativa busca melhorar as práticas inclusivas em que "o propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores" (MARIN E BRAUN, 2013, p.53).

Cumpre ressaltar que este propósito só será efetivado através do processo formativo destes profissionais, condição essa, prevista na Resolução nº 9, de 8 de maio de 2001, do Conselho Nacional de Educação - CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da educação Básica (BRASIL, 2001). Ao fazer referência à inclusão, o documento reforça a necessidade da formação, destacando que

> A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 26).

ISSN 1982-9183

Acerca da educação de pessoas com deficiência, refletimos nas palavras de Silva (2017) que "a formação do professor permite compreendê-la sob a perspectiva de uma educação social, que, com conhecimento e meios adequados ao processo de aprendizagem pode contribuir para alterar o curso do desenvolvimento dos efeitos biológicos dessa deficiência" (SILVA, 2017, p. 75).

Diante da importância da formação docente no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas colaborativas, Vilaronga e Mendes (2014, p. 142) citam que "Para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos [...]".

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1999, p. 25).

Para Kassar (2004, p.65) "[...] educação hoje é um direito do homem, construção e conquista humana, e deve levar à efetivação de uma vida de qualidade para todas as pessoas." Diante do exposto a Declaração de Salamanca (1994) em seu artigo 7º, lê-se a seguinte afirmação:

> Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais ,estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p.5).

A reorganização de propostas pedagógicas e a análise sobre as ações cotidianas são essenciais para um ensino de qualidade. Freire (2000, p.102) nos oferece uma reflexão: "O exercício de pensar o tempo todo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem [...]."

ISSN 1982-9183

> Sabe-se que, apesar da importância do serviço de AEE extraclasse oferecido ao aluno público-alvo da Educação Especial, é necessário pensar uma forma de trabalho ou outro modelo de AEE no qual os dois professores - o da classe comum e o de Educação Especial trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.37).

Portanto, pode-se dizer que o trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum possibilita um compartilhamento de conhecimentos que refletem em práticas pedagógicas inclusivas, além de um currículo acessível que contempla a diversidade presente no ambiente escolar.

Considerações Finais

Além de considerar a relevância das condições históricas e legais que marcaram o processo de inclusão, existem demandas que precisam ser consideradas no que tange à escolarização das pessoas com deficiência.

Mesmo com os avanços e conquista pelo direito à educação, existem ainda muitas lacunas que impedem que a inclusão se concretize nos ambientes escolares. Além do mais, observou-se que para que a inclusão aconteça faz -se necessária a parceria e articulação entre os docentes numa rede colaborativa de trabalho, em que o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum compartilhem seus conhecimentos com vistas a aprendizagem de todos os estudantes independente das suas especificidades.

Apesar de se tratar de algo novo na educação brasileira, o trabalho colaborativo tem se mostrado uma alternativa promissora no apoio à inclusão escolar. Para tanto, diante dessa perspectiva, a formação docente constitui-se na condição essencial para viabilizar a implementação de uma escola inclusiva pautada no trabalho colaborativo.

Fica evidente que as políticas públicas de inclusão escolar na área de Educação Especial provocaram diversas transformações no cenário educacional assim ocasionou, concomitantemente, modificações no trabalho docente e exigiram políticas de formação que qualificassem o trabalho docente para atuar com a diversidade inclusiva e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes. Porém observa-se que nas

ISSN 1982-9183

políticas públicas a formação docente, muitas vezes, nem é citada o que fragiliza o processo e dificulta a compreensão em torno da política de formação adotada no país.

Neste sentido conclui-se que para ocorrer um movimento realmente inclusivo pautado em um trabalho colaborativo é necessário formação docente com políticas públicas efetivas que financiam e oportunizam condições apropriadas para o desenvolvimento de uma equipe de trabalho fortalecida que atenda a necessidade de todos e todas para uma educação realmente inclusiva.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** PARECER CNE/CEB, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em: 01 de junho de 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Infância e Inclusão Escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educar em Revista, Curitiba: UFPR, n.31, p. 213-230, 2008. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795. Acesso em 01 de junho 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 4. ed., São Paulo: Editora Unesp, 2000.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. Do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**:** desafios. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século Xx e Início do Século XXI. **Rev. bras. educ. espec**. [online]. 2018, vol.24, n.spe, pp.51-68. ISSN 1980-5470. https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005. Acesso em 06 de junho 2023.

MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía,** vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. pp. 93-109. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842 Acesso: 09 de junho de 2023.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R. ZERBATO, A.P. (2014). **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar** – unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar. 2014.

ISSN 1982-9183

NÓVOA, Antônio [et al]. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. 192p.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K.M. G. Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações. In: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM; A.A. P.; PAIXÃO, K. M. G. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusiva**: contornos contemporâneos em educação e saúde. Curitiba: CRV, 2018, p.13-32.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar:** as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 15-32.

RABELO, l. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** (Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. 2012.

SANTOS, C. S.; SILVA, A. P. História da Educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial**. Rev. Acad. Educação e Cultura em Debate**, v. 5, n.1, p. 39-53, 2019. Disponível em: https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/issue/view/30. Acesso em: 09 de junho de 2023.

SILVA, Sandra Salete de Camargo**. Inclusão, Educação Infantil e a Formação Docente:** percursos sinuosos. Curitiba: Íthala, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** 1994. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 07 de mar.2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>.Acesso em 08.jun.2023.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

EPEDIN: PARA ALÉM DE EXTENSÃO, UM DIFERENCIAL EM PRÓL DO SUJEITO DE DIREITO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

RODRIGUES, Josiane Satorski de Matos [1] – UNESPAR
SCHAITZ, Daniella[2] – UNESPAR
LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski [3] – UNESPAR

RESUMO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva se tornou um modelo educacional instituído por políticas públicas, no entanto ainda distante da realidade escolar do nosso País. Uma boa forma de enfrentamento é a aliança entre a extensão universitária com a comunidade, e é nesta perspectiva que foi desenvolvido o Projeto de Extensão "Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão" (EPEDIN). O objetivo do presente trabalho é apresentar o relato da experiência vivenciada na participação de dois encontros no projeto de Extensão (EPEDIN), bem como mostrar as contribuições, do projeto para a Educação na atualidade. Para isso, utilizamos a pesquisa qualitativa e de campo, com base teórica em: Demo (1985), Mendonça e Silva (2002), Santos (2016), Silva **(**2017), Sousa (2000). Pode-se concluir que a extensão universitária vem evoluindo desde o início das Universidades e atualmente assume uma importante função, e que o EPEDIN acompanha esta mesma linha e impacta positivamente na educação, pois impulsiona discussões sobre as possibilidades de enfrentamento entre professores, acadêmicos, pesquisadores, especialistas em diversas áreas, pais, por fim, diversos sujeitos que trazem vários olhares sobre essa temática, mostrando a todos que a diversidade está presente na vida de todos, porém o respeito é o diferencial sempre.

Palavras-chave: EPEDIN. Extensão. Inclusão. Educação**.**

Introdução

O presente estudo tem como tema a vivência do projeto de extensão Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN), com o intuito de conhecer, vivenciar e demonstrar a real importância deste projeto para educação, tendo em vista que nas últimas

[1] Acadêmica de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná -UNESPAR – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/2454779954020143, josisatorski@gmail.com
[2] Acadêmica de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/2569512553418994, daniellaschaitz@gmail.com
[3] Orientadora Mestra pela Universidade Estadual do Centro Oeste – Paraná, Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/1710417131256300, https://orcid.org/0000-0002-9671-6366, vivipk23@yahoo.com.br.

ISSN 1982-9183

décadas, a educação inclusiva se tornou um modelo educacional instituído por políticas públicas, no entanto ainda distante da realidade escolar do nosso País. Diante disso, surge a necessidade de problematizar de qual forma acontece uma efetiva prática de enfrentamento a essa questão, que alie a Extensão Universitária com a comunidade.

Os saberes desse projeto, estão pautados na perspectiva de uma educação inclusiva, que acontece de maneira integral, considerando que a criança acima de tudo é um sujeito de direito, única, com seus interesses, experiências de vida e sua particularidade.

O objetivo do presente trabalho é apresentar o relato da experiência vivenciada na participação de dois encontros no projeto de Extensão (EPEDIN), bem como mostrar as contribuições do projeto para a Educação na atualidade. Este estudo faz parte da atividade de observação proposta pela disciplina de Seminário Integrador e Interdisciplinar II, a qual iniciou com o mapeamento dos projetos de extensão em atividade na UNESPAR – Campus de União da Vitória, e a partir deste levantamento, houve a vivência de dois encontros em dois projetos visando conhece-los, para que na sequencia houvesse a escolha de um desses projetos para a elaboração do presente relato de experiência. O projeto selecionado foi o EPEDIN, e no decorrer do caminho, ao nos identificarmos com o projeto participamos de nove encontros, gerando assim novos aprendizados.

Breves considerações sobre a extensão universitária

Com o intuito de conhecermos melhor a importância e funcionalidade da Extensão Universitária, não podemos esquecer de mencionar que no desenvolvimento do EPEDIN, ensino, pesquisa cientifica e extensão trabalham juntos, ou seja, são indissociáveis.

A arte de educar e dialogar, é formada por alguns pilares, sendo a ação, reflexão, teoria e prática, ou seja, a Práxis, que faz a conexão da Universidade com a sociedade. Com base nesta visão da, práxis reforçamos este olhar nas palavras de Calderón, Peçanha e Soares (2007, p.10-11):

> É a extensão uma das três funções ou dimensões da universidade que, construída e desenvolvida com propósitos sólidos, academicamente articulados a princípios filosófico, pedagógicos e científicos, é capaz de expandir o conceito de cidadania, enquanto práxis de uma política

ISSN 1982-9183

> comprometida com a transformação social. [...] Trata-se, pois, de uma atividade competente ao fazer acadêmico, indissociada do ensino e da pesquisa científica. [...] A extensão, que é o ensino e pesquisa, é fundamentalmente educação e, como tal, participa da natureza do fenômeno educativo em todos os âmbitos da sociedade, principalmente dos mais necessitados.

No decorrer do processo histórico da Universidade, sentiu-se a falta de um projeto extensionista que pudesse fazer a diferença na sociedade, uma vez que esta instituição era somente uma porta aberta para a elite, não atendendo a parcela da população com renda mais baixa, predominando a segregação, um ensino restrito e estagnado com base nos que os dominantes almejavam.

Mendonça e Silva (2002) afirmam que são poucas pessoas que conseguem acessar os conhecimentos que a Universidade pública gera, e que é imprescindível este acesso para que realmente ocorra a democratização destes conhecimentos e se redimensione o papel social da mesma, especialmente a pública. Destacam que a principal função social da Universidade é o auxílio na busca da solução dos agravantes problemas da população, por meio das políticas públicas participativas e emancipadoras.

Neste sentido, se existe, no percurso da história da Universidade Brasileira, uma área que se preocupou em manter e criar vínculos com a sociedade é, com certeza, a extensão, mesmo encarando enormes resistências face ao elitismo que marca a educação brasileira, não desistiu da luta (SOUSA, 2000).

Mais precisamente no Brasil, a Universidade demorou a concretizar-se, surgindo no século XX, com desafios, obstáculos e ideias, para assim levar a educação a quase todos, e somente em meados dos anos 1950 e 1960, que aguçou para seu comprometimento social.

> Não obstante os avanços em termos de institucionalização, concepções e metodologias relativas à Extensão Universitária, há ainda um longo caminho a percorrer, tendo em vista os objetivos que se pretende alcançar e os desafios em presença nos contextos nacional e internacional, assim como no âmbito das próprias Universidades Públicas (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012, p. 17).

Como se pode observar até nos dias atuais, o trabalho de Paulo Freire foi essencial no movimento para criação da extensão universitária, para que assim, o ensino universitário

ISSN 1982-9183

pudesse ir além dos muros da Universidade, a fim de desenvolver um trabalho com a sociedade, onde a arte de educar e o diálogo fossem grandes aliados. Freire destaca em suas palavras:

> Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (1991, p. 126)

Podemos notar então, na linha histórica uma evolução no que se refere a extensão se analisarmos desde a falta que fazia nas universidades e na sociedade, até a sua criação e na atualidade, mesmo que, "[...] condicionada pela pesquisa, embora não decorra dela, como a docência. Não se pode intervir adequadamente numa realidade que não se conhece". (DEMO, 1985, p.27).

Segundo Oliveira e Almeida (2015) a extensão universitária é conceituada como a área acadêmica mais dinâmica e viva, capaz de oxigenar a produção de conhecimento e de fazer valer a missão social da Universidade, a partir da qual a preocupação não está apenas em formar profissionais técnicos, mas participar da construção da cidadania.

Como qualquer espaço social, a Extensão Universitária é também um espaço de contradições, "onde se pode gestar um novo projeto de Universidade interligado com o processo de remodelação social'. (FLEURI, 1989, p. 44).

> Em relação à extensão, a articulação com diferentes atores sociais, buscando a difusão e a disseminação do conhecimento científico e saberes populares, da informação e da cultura, tornando-os acessíveis à sociedade em geral e fazendo deles instâncias sociais críticas de modificação social e pedagógica (UNESPAR, PDI, 2018–2022).

Ao refletir sobre essa afirmação entende-se que o trabalho com grupos da comunidade deve existir, para que se possa estabelecer uma cultura acadêmica capaz de promover a integração entre a sociedade e a universidade. Bem como se faz necessário buscar a construção de estratégias, objetivando ampliar a aproximação entre a universidade e a comunidade, superando ações pontuais, buscando a construção gradativa de atividades permanentes e com participação efetiva dos moradores das comunidades no seu planejamento e organização.

ISSN 1982-9183

Sousa (2000) afirma que a extensão universitária é o que articula a Universidade ao mais próximo das aplicações da sociedade, e vai além, afirmando que a mesma deve estar presente na formação cidadã dos indivíduos, dentro e fora dos muros universitários. Neste sentido, Santos, Rocha, Passaglio (2016) reafirmam que por meio da extensão da Universidade que é possível fazer chegar, até à população, o conhecimento sistemático desenvolvido no ambiente da Universidade.

Castro (2004) enfatiza que a extensão assume um lugar de prática acadêmica fundamental por se colocar como um meio estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento, assim, a multidisciplinaridade, pela troca de experiências com vários indivíduos, possibilita uma extensão capaz de priorizar o diálogo, a autonomia, a troca de experiências, valorização do saber e a amorosidade, fazendo a Universidade se sentir sociedade.

Nesta direção é necessário evidenciar as tarefas da extensão apresentadas por Paula

> É tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais. É tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação (PAULA, p. 20, 2013).

Outra enorme contribuição para extensão foi a Constituição[4] de 1988, afirmando que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu Artigo[5]. 207, afirma que as Universidades tem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e que o tripé da práxis é indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988), e a LDB[6] de 1996, destaca que o conceito de educação vai além do espaço escolar, demonstra em seu Artigo[7] 46, " promover a extensão, abrangendo a participação da população, propagando as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica criadas nas instituições" (BRASIL, 1996)

[4]Para conhecer mais sobre a Constituição Federal de 1988, acesse: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
[5]Mais detalhes sobre o artigo acesse: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
[6]Sobre LDB, acesse: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
[7]Para conhecer o artigo acesse: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

ISSN 1982-9183

> A pesquisa em educação contribui para o aprofundamento do conhecimento e da práxis educativa realizada nas várias instituições de ensino – básico e superior – existentes no Brasil e no mundo. Esse conhecimento produzido por meio dos programas de pesquisa é transmitido aos estudantes e à comunidade por meio do ensino e da extensão (SILVA, 2010, p. 11).

Constata-se que em consequência das leis, diretrizes, normativas, projetos de extensão, dentre outros, avançou-se muito no quesito educação. Neste contexto destacamos a Educação Inclusiva, visando o projeto de Extensão, EPEDIN, trazendo juntamente o seguinte questionamento: Quais as contribuições do EPEDIN para a Educação na atualidade?

EPEDIN e sua trajetória

A educação é direito de todas as crianças. "A universalização do acesso e a permanência na escola, entretanto, estão longe de ocorrer e, fora do processo educacional, muitas crianças brasileiras são excluídas desse direito fundamental". (SILVA, 2017, p.9). Além de dar o acesso, é preciso garantir a permanência. Porem está permanência perpassa muitas dimensões que dificultam sua efetivação.

Interligamos esta afirmação com o projeto de extensão, apresentando neste artigo, quando era NEPEDIN, o Núcleo conversava dentro das instituições com as produções de ensino, pesquisa e extensão do Campus de União da Vitória da UNESPAR, denominou-se inicialmente como Núcleo de Estudo e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (NEPEDIN), iniciando seu propósito em 2012, coordenado pela Professora Doutora Sandra Salete de Camargo Silva. Eram feitos encontros presenciais e semanais na Faculdade Estadual de filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória- FAFI (que em 2013 recebeu a nomeação de Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/UV).

Em 2021 o projeto teve sua transformação, conceituando-se como EPEDIN, juntamente com a pandemia do Covid-19. Os encontros passaram a ser on-line, tendo assim maior abrangência de participantes. Atualmente o projeto acontece quinzenalmente via Google Meet das 17:30 as 18:30 h, e conta com 54 participantes, dentre eles, acadêmicos, professores e público em geral.

ISSN 1982-9183

Agora como o EPEDIN contempla um número maior de participantes, tornou-se um coletivo, por isso é um espaço que conversa dentro da instituição e fora dela, com projetos que envolvem muitos espaços internos e externos de apoio e sustentação de assuntos de educação, direito e inclusão, coordenados e articulados pela Professora Doutora Sandra Salete de Camargo Silva, do Colegiado de Pedagogia e Direito da UNESPAR, UVA.

O projeto nos anos de 2021-2022 envolveu um trabalho em rede de colaboração do CEJUSC com a UNESPAR, que visa possibilitar o desenvolvimento de projetos e atividades articuladas, integrando as áreas disponíveis no apoio aos sujeitos de direito da Educação Especial na perspectiva inclusiva, para que a médio e longo prazo cheguem à inclusão e permanência no ensino, na valorização da diversidade e defesa dos direitos humanos, bem como, para que as crianças estejam sim, em escolas regulares e que possam ter este direito assegurado.

Este grupo visa incentivar e ampliar a participação dos estudantes de Pedagogia do Campus de União da Vitória e outros cursos, docentes, profissionais da educação da rede estadual e municipal de União da Vitória e região, familiares, sujeitos de direitos e sociedade em geral. "A extensão foi sempre um conceito ligado à ideia de função social da universidade e forma pela qual poderia intervir junto a setores sociais em sua volta" (BOVO, 1999, p.23).

O EPEDIN propicia palestras, grupos de estudos e roda de discussões com equipes multidisciplinares em situações de resolução de conflitos e apresenta possibilidades de ações colaborativas na mediação de conflitos atendidos pelo CEJUSC, que envolvam os sujeitos de direito da Educação Especial e Inclusiva. Esse papel que o projeto executa, vai além de um grupo de extensão, é um espaço de respeito, que visa trabalhar com a sociedade, para levar mais equidade a todos.

Durante os encontros via Google Meet, ou, live são debatidos temas de extrema importância, bem diversificados e sempre diferentes, que agregam conhecimentos e troca de saberes essenciais para a Inclusão que tanto almejamos.

O projeto é coordenado e mediado pela professora Sandra Salete, que expressa imensa dedicação ao projeto e aos seus participantes. Assim os encontros se configuram como momentos acolhedores que promovem discussões acerca da inclusão.

A vivencia no EPEDIN compreendeu nove encontros, onde pudemos conhecer o

ISSN 1982-9183

projeto e seus objetivos. Os temas abordados foram: 1- Educação Especial na perspectiva Inclusiva como um direito de todos. 2- Já fui excluída (o)? Quais são os sentimentos, saídas, resoluções, formas de combater? 3- Vamos conversar sobre plano de aula, inclusão e trabalho colaborativo? 4- Vamos conversar sobre Estereótipos? O que são? Pra que servem? 5- A Educação Infantil e a criatividade. 6- Quero saber: você convive (encontra, trabalha, estuda...) com pessoas público da Educação Especial? 7- Teia Epediana com os temas: Desafios da Inclusão, Possibilidades da Inclusão e Lutas da inclusão.

Ao longo da participação no projeto observamos o quão importante e essencial é a troca de experiências vivenciadas no cotidiano de cada participante, pois contribuem de forma significativa para entendermos que a inclusão é algo que precisamos buscar constantemente. Está além do ambiente escolar, onde as pessoas muitas vezes são vítimas de uma sociedade que faz um pré julgamento, rotulando as pessoas pela aparência e não pelo conteúdo que apresentam, por isso a importância de tratarmos as pessoas como sujeito de direito, a fim de entendermos que a exclusão está presente dentro e fora da escola, e muitas vezes não é notada.

O EPEDIN desempenha um papel fundamental para a inclusão das pessoas, perpassa além dos muros da Faculdade, é um trabalho em conjunto, família, escola e sociedade, com o proposto de superar desafios, lutar por equidade, diminuindo assim pré-conceitos, Em um mundo tão desacreditado, repensar conceitos e mudar atitudes fazem a grande diferença, pois antes de tudo são crianças, adolescentes, jovens, adultos de direitos, que não enxergam as diferenças como algo anormal, mas sim, que são pessoas, que devem ser respeitadas. Não seja você a pessoa que vê em um rotulo o conteúdo total!

É um espaço de inserção social, tornando-se um aliado de práticas que visam promover os sujeitos de direitos da Educação Especial e Inclusiva, modificando o processo de ensino, a fim de garantir melhor aprendizagem, em prol da acessibilidade em todos os âmbitos sociais, uma vez que a extensão:

> Tem como objetivo a articulação com diferentes atores sociais, buscando a difusão e a disseminação do conhecimento científico e populares, da informação e da cultura, tornando-os acessíveis à sociedade em geral e fazendo deles instâncias sociais críticas de modificação social e pedagógica. (UNESPAR, 2018, p. 121).

ISSN 1982-9183

Observamos durante a vivência nos encontros, que o projeto está enfatizado no Direito à educação na conjuntura atual, que compreende a socialização como um crescimento que engloba a sociedade como um todo, logo, as pessoas com deficiência, transtorno precisam ter o contato umas com as outras, devem estar em escolas regulares, desfazendo ideias errôneas e preconceitos que foram idealizados ao longo do processo histórico, uma vez que:

> Ao longo da história, pode-se constatar que as pessoas com deficiência receberam tratamento diferenciado, foram selecionadas e eliminadas, encaradas com medo e crendices, dotadas de alma e dignas de piedade, segregadas e exploradas pelo capital. Busca-se, então, a inclusão. (SILVA, 2017)

Apesar de todos os inegáveis avanços no que se refere aos sujeitos com necessidades de atendimento e educação especial, percebe-se que ainda existem muitas fragilidades dentro e fora dos espaços escolares que atrapalham o processo de inclusão, devido a fortes fatores como a falta de investimento, formação adequada, preconceitos e paradigmas. Assim sendo, são necessárias mudanças de conceitos e atitudes.

Desta forma, o coletivo busca em cada atitude contribuir de forma significativa para mudar esses preceitos, no qual os temas abordados durante o encontro, trazem consigo conhecimentos que serão espalhados no cotidiano de cada um. Essa rede traz indagações, reflexões que nos levam a questionar quão importante é fazermos a nossa parte, que rótulos deixam marcas profundas nas pessoas, e por isso o diálogo, respeito e a troca de saberes tornam-se a chave principal para a transformação de uma sociedade mais justa, e cada vez mais é necessário a:

> [...] análise crítica das suas próprias crenças e sentimentos acerca do deficiente, precisam ser envolvidos na tarefa de construir uma nova ordem social envolvendo os deficientes, uma nova relação com os diferentes, uma nova mentalidade e uma nova ética. Na verdade, precisa ocorrer uma mudança na visão de mundo e de homem. (OMOTE, 2001, p.51)

O buscar constantemente para que haja inclusão em todos os espaços se faz necessário para que as pessoas possam ter liberdade de escolha e, para que possam ser respeitadas pelo conteúdo que apresentam e não somente pelo rótulo que recebem. Nesta perspectiva, o EPEDIN

ISSN 1982-9183

se torna um espaço de apoio que atinge os espaços escolares na mediação do ensino-aprendizagem e também vai além, pois consiste na resistência sendo um diferencial para seus participantes, tanto em âmbito profissional, quanto pessoal.

O principal ensinamento do projeto está pautado no Respeito a diversidade, ao levar o olhar para a vida, dentro e fora das salas de aula, de que o respeito deve prevalecer sempre, pois todas as pessoas são diferentes, tem suas particularidades. É importante que a diversidade esteja presente em todos os âmbitos, pois muitas vezes as diferenças são vistas preconceituosamente apenas pelos adultos, pois as crianças não nascem com julgamentos, mas aprendem a julgar com o meio em que convivem.

> Neste sentido, é importante destacar que as crianças, em suas diferentes infâncias, muitas vezes por não serem consideradas sujeitos sociais, são vítimas de opressão. Destarte, pensar na Educação das crianças e infâncias de diferentes classes sociais implica refletir sobre as formas de atendimento que vêm sendo ofertadas a esta população ao longo da história e as concepções de ser humano, de um mundo e existência que envolvem essas crianças e infâncias. Assim, refletir sobre essa perspectiva implica entender como as crianças estão sendo educadas para desenvolverem sua autonomia e terem as suas ideias s expressões respeitadas. (Peloso; Silva, 2014, p. 15)

Um longo caminho já foi percorrido na educação inclusiva, mas ainda tem muito a ser feito para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, para que assim o Estado Democrático se desenvolva e se mantenha, onde todos possam ter acesso de forma contínua a todos os espaços, as diferenças sejam aceitas e respeitadas, garantindo qualidade e direito em todas as dimensões.

É preciso ressaltar que a educação inclusiva é um processo em desenvolvimento que requer oportunizar reflexões, e consequentemente, ações concretas e eficientes que contribuam para reverter este quadro. Cabe destacar ainda que a educação inclusiva no Brasil teve diversos avanços devido a implementação dos documentos norteadores da educação, indicando novas possibilidades para sua real efetivação.

Entretanto, a educação brasileira ainda está voltada para a preparação ao mercado de trabalho, com pouco investimento até mesmo nas Universidades Públicas. Os projetos de extensão muitas vezes, são deixados em segundo plano, sofrem cortes governamentais, perdem

ISSN 1982-9183

seu espaço, pois vivemos em um mundo capitalista, regrado, onde infelizmente o capital na maioria das vezes dita as regras.

> [...] uma combinação explosiva, que nos afasta da possibilidade de construir uma sociedade na qual a integração seja garantida a partir do reconhecimento e da realização efetiva de direitos inalienáveis, direitos que permitem nosso reconhecimento como cidadão e cidadãs de uma sociedade na qual a justiça e a liberdade não sejam monopólio daqueles que concentram o poder econômico (GENTILI; FRIGOTTO, 2002, p.9).

As contribuições do EPEDIN para a Educação na atualidade, são extremamente importantes, pois a educação é sem dúvida a base para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade, no qual os projetos de extensão fazem a conexão da Universidade com a sociedade, levando a práxis transformadora a todos.

Considerações finais

Com este trabalho, pode-se concluir que os projetos de extensão das universidades, ao passar dos anos, estão avançando de maneira significativa e ocupando um papel de grande relevância no âmbito acadêmico e consequentemente causando impactos positivos na sociedade, diante a necessidade de problematizar de qual forma acontece uma efetiva prática de enfrentamento a essa questão, que alie a extensão universitária com a comunidade. O EPEDIN, desta maneira ganha destaque, pois alcança diretamente os bancos escolares mediando o ensino-aprendizagem, inegavelmente, impactando um setor de grande importância para a sociedade/Educação.

O EPEDIN é um projeto de extensão da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, que desenvolve suas atividades há mais de uma década, com encontros presenciais e on-line e se propõe a debates e discussões em torno da Educação Inclusiva no contexto da educação atual. O projeto nos trouxe grandes aprendizagens, com ele aprendemos a reconhecer o direito das pessoas com deficiência, que as políticas de proteção já existem, porém a sociedade deve cobrar mais o poder público, em busca da efetivação destas leis, para ampliar o investimento para a realização de adaptações na infraestrutura das escolas, investir na formação de professores para melhor compreender e atender o aluno.

ISSN 1982-9183

Com a experiência vivida no projeto, foi possível constatar na prática que tanto o ensino, quanto a pesquisa e a extensão estão alinhadas, o que torna o EPEDIN um espaço de conversa tanto dentro, quanto fora da universidade, conectando os diferentes sujeitos da sociedade, sempre com muito respeito e valorização da diversidade, um conhecimento muito gratificante para o trabalho docente e para a vida pessoal.

Referências

BOVO, José Murari. **Universidade e comunidade: avaliação dos impactos econômicos e da prestação de serviços.** São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

BRASIL. (Constituição). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: em 10 jan. 2023.

_____. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.

CALDERÓN, A. I.; PESSANHA, J. A. O.; SOARES, V. L. P. C. **Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares.** São Paulo: Xamã, 2007.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu/MG.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 1985. Disponível em: http://marataxarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74301206/DEMO-Introducao-a-Metodologia-da-Ciencia.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias, 1989**. Educação popular e universidade. Piracicaba**: UNIMEP.

FREIRE, Paulo, **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe Lima; SILVA, Paulo Sávio. **Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública.** Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo, v. 3, p. 29 - 44, 2002.

OLIVEIRA, Learcton Bezerra de Oliveira; ALMEIDA, José Jailson de**.** Motivações de acadêmicos de enfermagem que buscam atuar em projetos de extensão: uma experiência na Escola de Ciências da Saúde do Trairí /UFRN. **Espaço Saúde**, 2015 Jan/Mar; p. 36-4. Disponível em: https://espacoparasaude.fpp.edu.br/index.php/espacosaude/article/view/416. Acesso em 10 jan. 2023.

OMOTE, S. **A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial**. In: ALMEIDA, M. A.; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MARQUEZINE, Maria Cristina; (Org.). Perspectivas multidisciplinares em educação especial II. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 45-52.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces**: Belo Horizonte, v.1, n.1, p.5-23, jul./nov. 2013. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf. Acesso em 10 jan. 2023.

PELOSO, Franciele Clara; SILVA, Sandra Salete de Camargo. **Infância e Inclusão Social.** Cenas da Experiência Humana. Curitiba: Editora Íthala, 2014.

PLANALTO. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

Política Nacional de Extensão Universitária. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Manaus, AM, maio de 2012. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf. Acesso em 10 jul. 2023.

SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; Passaglio, Kátia Tomagnini. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária,** v. 7, n. 1, p.23-28, 2016. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087/pdf. Acesso em: 20 maio. 2023.

SILVA, Aurélio Rodrigues da. **A Contribuição da extensão na formação do estudante universitário.** Brasília. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília: UCB, 2010.

SILVA, Salete de Camargo. **Inclusão, Educação Infantil e a Formação Docente**. Percursos sinuosos. Curitiba: Editora Íthala, 2017.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 1. ed. Campinas: Ed. Alínea, p.138, 2000.

UNESPAR. **PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022. Conforme Deliberação 01/2017- CEE/PR. Coordenação e elaboração Gabinete da Reitoria e Pró- Reitoria de Planejamento. Paranavaí: UNESPAR, 2018.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

TRABALHO DO PROFESSOR NO SISTEMA PRISONAL: ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA NA UPA PORTO UNIÃO SC

SANTOS, Juliana da Silva[1] UNESPAR
SCHENA, Valéria Aparecida[2]

RESUMO:

O presente estudo tem como temática a educação dentro do sistema penitenciário, o qual foi realizado no 4° Ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus União da Vitória PR-. apresenta-se um viés de ressocialização a partir da educação, e como ela se manifesta na vida dos reeducados. Neste sentido, a educação dos apenados é muito importante não só para aqueles que estão submetidos à pena restritiva de liberdade, mas também para toda a sociedade, uma vez que, inserindo conhecimento para as pessoas que tiveram um comportamento reprovado por toda a sociedade, será mais eficaz a tentativa de se reeducar tais indivíduos, possibilitando melhor convivência quando em retorno à sociedade e permitindo maior chance para o mercado de trabalho. Como objetivo geral este estudo propõe-se a investigar o trabalhado do professor, no sistema prisional da UPA do município de Porto União-SC. E especificamente busca-se compreender as características metodológicas que orientam o professor neste ambiente. A metodologia utilizada foi de cunho teórico bibliográfico com pesquisa de campo, aplicando-se um questionário aos docentes da UPA. Sendo que da população total de 8 docentes voltaram apenas 4 questionários, que apontaram para as considerações que lecionar neste espaço, requer enfrentar as dificuldades que ali encontram, como condições de trabalho, problemas no seu dia a dia de trabalho, questões burocráticas, e outras dificuldades encontradas. Os resultados apresentados na pesquisa, nos indicam que assim, como qualquer outro espaço formativo, a educação tem seus percalços, mas também é possível compreender que através da educação pode-se ocorrer uma transformação na vida do aluno/encarcerado.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Sistema Prisional. Ressocialização.

1 Introdução

[1] Juliana da Silva Santos, Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná-Campus União da Vitória. Email: julianasantos481030@gmail.com
[2] Valéria Aparecida Schena. Graduada em Pedagogia. Professora titular do Curso de Pedagogia da UNESPAR/ *Campus* de União da Vitória-PR. Mestre em Educação pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do NUCATHE (Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas de Documentos de História da Educação - cadastro junto ao CNPQ). Doutora em Educação pela UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR).

ISSN 1982-9183

O presente estudo tem como temática a Educação dentro do sistema penitenciário. A educação dos apenados é muito importante não só para aqueles que estão submetidos à pena restritiva de liberdade, mas também para toda a sociedade, uma vez que, inserindo conhecimento para as pessoas que tiveram um comportamento, reprovado por toda a sociedade, será mais eficaz a tentativa de se reeducar tais indivíduos, possibilitando melhor convivência quando em retorno à sociedade, e permitindo maior chance para o mercado de trabalho.

Como objetivo geral este estudo propõe-se a investigar o trabalho do professor, no sistema prisional da UPA do município de Porto União-SC. E especificamente busca-se compreender as características metodológicas que orientam o professor neste ambiente. É importante ressaltar com base nos estudos de Brandão (2007) que a educação está em todos os lugares, ou seja, de uma forma, ou de muitos todos estamos aprendendo (...).

Quando se fala em aprendizagem, observa-se um vasto campo de possibilidades para aquisição do conhecimento. E desta forma citamos um deles, os espaços não-formais que auxiliam o ser humano no processo de aprendizagem, como é o caso dos apenados, objeto de nosso estudo. Qual à educação auxilia muito quando se está num ambiente fechado, distante da sociedade, ou seja, o professor acaba enfrentando certas dificuldades para despertar o interesse daquele cidadão a aprender, e que em muitos casos não teve nem oportunidade, e nem acesso ao processo de escolarização.

De encontro com a presente temática, cabe ressaltar que minha motivação para este estudo, foi conhecer como o indivíduo aprende fora do sistema escolar. Surgindo assim o interesse e a problemática da pesquisa: Como ocorre a educação no espaço prisional? A UPA, enquanto Unidade Prisional Avançada consegue educar seus reeducados? A partir desta questão apresenta-se a composição do texto em dois momentos: O primeiro momento trará o conceito do espaço não-formal, e em seguida discute-se a educação no sistema prisional, pelo viés de aprendizagem. O segundo momento dialoga-se com a história da UPA do município de Porto União-SC, e os resultados da discussão com os professores que atuam no CEJA desta Unidade Prisional.

2 Conceituando a educação não-formal

ISSN 1982-9183

Evidencia-se com base em inúmeros estudos que a educação acontece em vários lugares, não apenas nos lócus escolares. De encontro com esta afirmação cita-se a seguir a contribuição do estudioso Carlos Brandão, na obra: O que é Educação? Ele aponta vários caminhos e espaços o qual podemos encontrar e criar a educação.

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela [...] onde quer que estejamos, estaremos em contato com a educação, pois, ela está em todos os lugares. (BRANDÃO, 2007, p. 07).

A partir deste fragmento da obra de Brandão (2007), observa-se que desde que nascemos temos contato com a educação. Inicialmente de uma maneira informal, em que culturas e valores nos sãos repassados. É o processo de socialização, não intencional, ou ocorre na família, em contatos com amigos, vizinhos, religião e nos meios de comunicação. Posteriormente a educação formal ocorre na escola, em que se tem conteúdos demarcados, sendo orientada por um professor, além da seriação com níveis e uma legislação própria.

A educação também ocorre de maneira não-formal, a qual é construída por escolhas do indivíduo, pois não tem um currículo, são campos do conhecimento que o indivíduo busca aprender algo a mais, como cursos, palestras, ou lugares que ofertam um trabalho educacional para aqueles alunos que não querem ou não podem frequentar as escolas, como empresas, Ongs, Hospitais, Presídios. [...] estas instituições promovem projetos educativos, por isso é fundamental a presença de um pedagogo. [...] (TOZETTO, 2011, p.1) a referida autora diz que a escola ainda é imprescindível, mas não é o único lugar em que aprendemos, a sociedade necessita de mais espaços educativos.

De acordo com Libâneo (2005) a educação formal é metodicamente organizada., ela segue um currículo, é dividida em disciplinas, segue regras, leis, divide-se por idade e nível de conhecimento. Lugar que busca objetivos educativos, uma ação intencional, a educação formal ela é regrada por parâmetros curriculares.

2.1 A educação no sistema prisional no Brasil

É importante destacar que quando pensamos em prisão, este sistema é muito antigo, existindo desde 1700 a.C. e sua finalidade inicial era a de reclusão dos escravos angariados como espólios de guerra. (JUNIOR, MJR Penal Brasil, 2009. p.01)

ISSN 1982-9183

O sistema prisional no Brasil ocorreu através da Carta Régia de 8 de julho de 1796 que determinou a construção da Casa de Correção da Corte. Porém foi apenas em 1834 que começaram as construções da Casa de Correção na capital do país, na época Rio de Janeiro, e a sua inauguração em 6 de julho de 1850.

Para iniciarmos esta discussão acerca da educação no sistema prisional, cita-se a Constituição Federal (1988), em seu Artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Salienta-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e desenvolvida com a colaboração de toda sociedade, visando um pleno desenvolvimento da pessoa, preparando também para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já no Artigo 17 da Lei de Execução Penal (1984), afirma-se que quanto a educação: "compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado", enfatizando assim, que a educação é uma das prestações básicas mais importantes, seja para àquele que se encontra livre, seja para àquele que cumpre pena na prisão.

Todos os cidadãos têm direito a ter acesso à educação, mesmo quando estão privados de sua liberdade, a leis que regem por este, que faz parte do processo de reabilitação prisional.

Segundo pesquisa realizada recentemente, levantamento foi feito pelo jornal Extra a partir do Infopen, do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), dados apontam um aumento considerável de pessoas no sistema prisional, com isso se tem a percepção de como se faz necessário a ressocialização, entender quais oportunidades são oferecidas a esses cidadãos após confinamento.

> O sistema prisional brasileiro vem sofrendo, nos últimos anos, um aumento considerável no número de atendimentos. A configuração da prisão como espaço de encarceramento dos desviantes e punição de seus crimes tem ganhado considerável espaço na concepção da sociedade moderna capitalista, além de espaço disciplinar de caráter penal constituído historicamente[...] (GARUTTI; OLIVEIRA, 2021, p. 87).

ISSN 1982-9183

Compreende-se que a sociedade tem um papel fundamental nesse processo, no qual o professor assume uma tarefa relevante na construção do conhecimento, fornecendo as ferramentas necessárias que a educação dispõe, porém cabe a sociedade a sua reinserção.

A educação fornecida a jovens e adultos apenados, em sua maioria tem o viés da aprendizagem e que utilizem o tempo que estão privados de liberdade para concluir sua trajetória acadêmica. E ainda para que se desenvolvam humanamente, e possam se preparar para um mundo de trabalho.

> O Brasil teve um aumento na população carcerária de 267,32% nos últimos quatorze anos, segundo dados divulgados em 26/4 pelo Ministério da Justiça e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), no relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen). (NÚÑEZ, 2017 p.4).

Com um aumento considerável no número de pessoas em cárcere privado, incluindo homens e mulheres, é possível se pensar e quantas dessas pessoas estão fora das escolas, sem a possibilidade de ter acesso à educação, considerando que a grande maioria seja por motivos econômicos, sociais, falta de oportunidade ou até mesmo por livre espontânea vontade não teve acesso sequer ao ensino fundamental.

> A educação é importante na recuperação, muitos detentos têm baixos padrões de escolaridade. Uma parcela significativa não domina as competências básicas de leitura e escrita, esse baixo nível de escolaridade afetou suas vidas e pode ter contribuído para que cometessem delitos, por isso os programas e projetos de educação nos presídios são importantes para desenvolver nos encarcerados seu senso de autovalorização. (NÚÑEZ,2017 p.7).

Os programas sociais de cárcere são muito importantes para o processo de ressocialização do indivíduo, o acesso à educação no sistema prisional poderá ser até ali o único contato com a educação lhe permitido. Assim lhes oferecendo a oportunidade de se conhecer valorizar, enxergar a vida por um outro viés.

> Nos dias atuais encontramos um cenário onde pode-se reconhecer o amadurecimento da ciência do direito, a necessidade de respeitar os direitos humanos, a integridade física e moral do indivíduo, ao mesmo tempo em que encontramos sobretudo o uso do Direito Penal como principal instrumento da Política Pública para tentar suprir ou complementar as carências e deficiências nos conflitos sociais que estariam contidos na responsabilidade das outras áreas do Direito. (JUNIOR, MJR Penal,2009. p.2)

ISSN 1982-9183

O grande foco do problema ainda nos dias atuais é encontrar uma forma de reabilitar este cidadão em regime de liberdade, a maioria torna a liberdade como uma enorme chance de estar mais próximo à criminalidade.

Ao participar de um evento On-line, pela Sapoti P9UYrojetos e Eventos, no ano de 2022, com o tema: Projeto Histórias Além dos Muros [3], Educação não-formal em espaços de privação de liberdade, da cidade do Rio de Janeiro, oportunizou-se a compreensão de que os presos têm ciência dos motivos de sua sentença, e muitos se mostram arrependidos, segundo relatos de Maria Helena Zamora Professora de Psicologia da PUC-RIO.

O projeto de leitura, história além dos muros contém 25 estudantes e 6 professores, o evento é parte do projeto História além dos muros que oferece atividades de mediação de leitura para mulheres que se encontram em privação de liberdade no Instituto Penal Talavera Bruce, em Bangu, no Rio de Janeiro. Cita-se que todas as presidiárias têm acesso a biblioteca, muitas ainda com seus filhos pequenos, conforme relatou o professor Marcelo dos Santos, em uma das palestras apontando que este é através destes momentos que ocorrem a aprendizagem e escrita literárias, ali elas podem sonhar e repensar em seus futuros.

Destaca-se também, que além da educação, outra realidade que contribui para a formação do indivíduo no cárcere, é a educação profissional, defendemos que deva existir uma proposta político-pedagógica orientada, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social.

2.2 A educação no sistema prisional no Estado de Santa Catarina

O Brasil é o terceiro maior sistema prisional no ranking internacional, com mais de 900 mil presos. Sendo-que 45% são de presos provisórios, que ainda não passaram por julgamento ou tiveram uma condenação. Conforme o levantamento do Conselho Nacional de Justiça, entre as pessoas privadas de liberdade são 867 mil homens e 49 mil mulheres.

Sendo que no ano de 2020, a taxa era de 405 presos para cada 100 mil habitantes. Em 2022, chegou-se a 434 pessoas encarceradas a cada 100 mil.

[3] Evento ocorrido no ano de 2022, na cidade do Rio de Janeiro, contando com a presença de várias palestrantes, dentre elas a Desembargadora Federal, e Diretora Geral do Centro Cultural Justiça Federal Simone Schreiber.

ISSN 1982-9183

Segundo dados da Agência Brasil, o estado de Santa Catarina possui ao todo 19.420 vagas em penitenciárias, mas atualmente são quase 26 mil presos, número que representa um déficit de 4.500 vagas, demonstrando uma superlotação nas penitenciárias catarinenses.

De acordo com (PEEP-SC 2021) o Plano Estadual de Educação de Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Santa Catarina (PEEP-SC) orienta-se pela garantia da universalização do Direito à Educação, bem como ao conjunto de Direitos Humanos, um direito assegurado para todos.

> A readequação do Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina, conforme a Portaria Nº 1194/GABS/SAP (anexo 1), de 23 de outubro de 2020, contou com a participação de profissionais das instituições envolvidas de forma a garantir uma abordagem multidisciplinar e interinstitucional. Nesta perspectiva buscou-se, em parceria entre a Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa (SAP), Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Sociedade Civil de Santa Catarina. (PEEP-SC Brasil, 2021 p.4).

Com o objetivo de unir o processo penal com o processo de reabilitação juntamente com a educação, processo esse que faz parte dos Direitos Humanos. E assegurar a educação básica para jovens e adultos.

> Neste contexto, entende-se que a Secretaria de Estado da Educação tem como responsabilidades a elaboração da metodologia de ensino, matrizes curriculares e critérios para a contratação de professores, determinando às Coordenadorias Regionais de Educação o acompanhamento pedagógico e administrativo junto aos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Assim, os CEJA serão a unidade escolar responsável pela execução do programa, e realizarão os procedimentos de registro escolar dos alunos, como: enturmação, frequência, avaliações, emissão de certificados, encaminhamentos e contratação dos professores. (PEEP-SC Brasil, 2021 p.5).

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) tem a responsabilidade por dados e resultados do programa, referentes aos cidadãos privados de liberdade. Sempre com agilidade transparência, levando em consideração o acompanhamento de monitoramento do ensino e aprendizagem, com objetivo de manter e garantir o a permanência dos alunos no curso.

ISSN 1982-9183

2.3 A unidade prisional avançada de Porto União- SC

A Unidade Prisional Avançada (UPA), na cidade de Porto União-SC, teve início na carceragem de uma antiga Delegacia de Polícia sendo desativada em setembro de 2002, transferindo os presos para as prisões de cidades vizinhas.



Figura 1: Unidade Prisional Avançada (UPA) em Porto União SC
Fonte: Eletrônica, 2022.

No processo de construção houve um embate promovido pela comunidade local que tinha receio, visto que a UPA seria construída em uma área central. A partir daí a comunidade, poder judiciário e o governo chegam a comum acordo para limitar o número de vagas e restringir o estabelecimento para o recolhimento apenas de presos da Comarca. A inauguração da UPA aconteceu em julho de 2004, iniciando as atividades administrativas e no mês seguinte o recebimento de seus primeiros apenados.

Segundo estudos de Moreschi e Nawrosk (2012), com o intuito de apresentar uma nova realidade aos detentos e proporcionar melhores oportunidades, no mês de agosto de 2012 foi instalada uma biblioteca e também a primeira sala de aula dentro da Unidade Prisional Avançada, em uma parceria com a Educação de Jovens e Adultos, disponibilizando aulas de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio.

ISSN 1982-9183

De acordo com os dados obtidos na pesquisa realizada dentro da Unidade Prisional Avançada (UPA), na cidade de Porto União em 2022, para realização do presente estudo, verificou-se que a mesma possui uma biblioteca e uma sala de aula para as turmas de ensino fundamental anos iniciais/nivelamento (1º ao 5º ano), ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e ensino médio. Todos devidamente matriculados pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA, 2022 p.06).

O EJA é um programa voltado para a alfabetização de jovens e adultos, levando em consideração que o Brasil tem 13,1 milhões de analfabetos com 15 anos de idade ou mais. Amparada pela lei, voltada as pessoas que não tiveram acesso ou tiveram que por algum motivo abrir mão do ensino. Atualmente é um Programa que ocorre em escolas públicas e privadas, podendo acontecer em EAD (Educação a Distância), presencial ou semipresencial, contendo Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, Ensino Médio, sendo muito utilizado por jovens, adultos e idosos, que não conseguiram terminar os seus estudos no ensino regular e na idade adequada para cada nível.

> Na verdade, porém os chamados marginalizados que são os oprimidos jamais estiveram ***fora de*** sempre estiveram ***dentro de***. Dentro da estrutura que os transforma em ´´seres para outro``. Sua solução, pois, não está em ´´integrar-se``, em ´´incorporar-se``, a esta estrutura que os oprime, mas em transforma-la para que possam fazer-se ´´seres para si``. (FREIRE 1987 p.35).

De acordo com Freire (1987) os marginalizados são cidadãos que não tiveram a oportunidade de ter acesso ao conhecimento ao estudo seja por vários motivos, eles sempre fizeram parte da sociedade, a ideia de seres para si, é transformá-los em seres conhecedores de seus direitos, pessoas que tenham a capacidade de resolver seus problemas do cotidiano com autonomia mais propriedade, não se contentar com sua realidade. A modalidade de ensino EJA pode proporcionar uma educação emancipadora. Conhecimento transmitido de maneira relevante pode formar um ser protagonista da sua própria história, capaz de pensar por si próprio, um ser não influenciável, conhecedor de seus direitos e deveres perante a vida e sociedade.

A forma de ensino utilizado no presidio é o currículo do EJA, voltado ao sistema privado de liberdade, é uma alternativa oferecida pela UPA, para oportunizar um outro

ISSN 1982-9183

modelo de vida digna e ideal para si, através do conhecimento escolar, o professor(a) tem um papel muito importante, neste processo de desenvolvimento humano.

3 Discussão dos resultados:

A proposta metodológica utilizada na pesquisa foi de caráter qualitativo, valendo-se de uma pesquisa de campo com aplicação de questionário aos professores que estão atuando no sistema UPA Unidade Prisional Avançada Porto-União SC-.

Pesquisar aspectos da prática profissional implica em construir um objeto de pesquisa eminentemente qualitativo, pois se trata de trabalhar, certamente, o que está inscrito em relações sociais, ou seja, "um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações" (MINAYO, 1998, p.21).

Para Minayo (1998), o questionário é um procedimento por meio do qual o pesquisador pode obter elementos significativos contidos na fala dos atores sociais.

Optou-se pela elaboração de questões semiestruturadas, na qual não há uma sequência rígida dos questionamentos, mas apenas um roteiro dos itens principais a serem abordados, pela possibilidade que é dada ao sujeito da pesquisa, de expor sua opinião abertamente, além de proporcionar maior interação entre pesquisador e pesquisado.

Apresenta-se a seguir os dados construídos com base nos resultados. Num primeiro momento contextualiza-se o perfil dos professores, e em seguida discute-se as questões.

Os sujeitos participantes da pesquisa ao total quatro professores que atuam no Sistema Prisional, foi entregue oito questionários o total da população, retornando apenas quatro.

O resultado da análise de dados foi de cunho qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2010) explicam que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Para preservar a identidade dos professores entrevistados não foi revelado seu nome, por uma questão de ética profissional. Sendo nomeados como P1, P2, P3, P4.

ISSN 1982-9183

Com o intuito de responder ao objeto deste estudo, apresentou-se 10 questões abertas, voltadas ao campo de atuação dos professores no espaço não-formal. O objetivo foi coletar dados que nortearam a pesquisa a respeito da Educação no Sistema Prisional.

Os participantes alvo da pesquisa é composto por quatro professores, um professor e três professoras, entre a faixa etária de 22 a 35 anos.

As questões voltaram-se a formação acadêmica, dificuldades encontradas para ensinar, métodos de ensino, materiais didáticos pedagógicos, e ainda foi elaborado uma pergunta sugestão para que tivessem liberdade em colocar ponderações sobre o ambiente prisional.

A primeira questão destacou o tempo de trabalho dentro da formação de professores. e qual disciplina lecionavam no contexto não escolar, e quantos dias na semana, obtivemos as seguintes respostas:

O professor P1, atua há 11 anos, na UPA, trabalha com nivelamento do 1° a 5° ano dos Anos Iniciais, cinco dias na semana no período matutino, possui formação em Pedagogia, especialização em Educação Especial.

O professor P2 leciona cerca de 6 anos na UPA, trabalha a disciplina de Artes, no total de dois dias na semana, possui Licenciatura em Música, especialização em Música e Arte Social.

O Professor P3 atua a 5 anos e na UPA 6 meses, ministrando aulas de língua portuguesa. É formada em letras Português- Inglês, com especialização de Ensino de Língua Portuguesa.

O professor P4 atua na unidade, a 5 anos com o projeto: despertar pela leitura, dois dias na semana na UPA. Possui graduação em Letras, e ensino de Língua Portuguesa.

A segunda questão foi abordada sobre os conhecimentos adquiridos durante a graduação contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento de sua prática no ambiente não- escolar.

> O professor P1 relata que todo conhecimento é válido e de grande contribuição muitas teorias e práticas estudadas contribuem estão colocadas em prática, porém na graduação em si não havia material direcionado a educação dentro de espaços privados de liberdade ao fazer a especialização em PROEJA / IFSC em Canoinhas foi possível aprofundar os estudos e entender melhor como trabalhamos com esse sujeito e desenvolver novos estudos sobre os mesmos. (Dados da Pesquisa, 2022).

ISSN 1982-9183

Os professores P2 e P3, responderam que a graduação contribuiu sim para a prática no ambiente não-escolar, mas destacou que não possuía algo especifico para esta prática.

O professor P4, nos respondeu que a graduação contribuiu sim para a prática no ambiente não-escolar, mas destacou que não possuía algo especifico para esta prática.

> Nos informou que a graduação contribui e muito para a prática no ambiente, qual ela destaca que ´´ a prática adquirida durante a graduação me proporcionou atuar em sala de aula, porém em espaços não escolares não obtive conhecimento, diante disso, a pratica em ambiente não escolar foi o dia a dia, pesquisas, leituras na internet como artigos e pesquisas em espaços não escolar``, salienta que o espaço dentro da unidade ele é escolar. Tem algumas regras diferenciadas, mas é uma sala de aula normal. (Dados da pesquisa, 2022).

Embasada nestas afirmações pode-se inserir, neste momento, a análise de Gimeno Sacristan (2000, p. 200):

> A estrutura da pratica docente obedece a múltiplos determinantes, e tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes. O que configura desta forma que os ambientes escolares se caracterizam por uma série de peculiaridades, que não dependem das iniciativas, intenções ou qualidades do professor, mas este deve submeter-se as demandas que lhes são colocadas.

Pensando a temática da pesquisa, entende-se que a formação docente implica nas diversas tarefas pedagógicas, e do ponto de vista didático, especificando-se em tarefas que tem que desenvolver para elaborar e aplicar situações a partir de um determinado modelo educativo.

A questão a seguir destacou a participação dos alunos, e quantos alunos frequentam a disciplina ministrada pelos professores na UPA.

O Professor P1 relatou que neste semestre, está trabalhando com uma turma nova, contando com um total de seis alunos. Segundo seu relato: "*após os primeiros dias de aula os alunos deixam a timidez de lado, vergonha de lado e a maioria participa bastante, demostram interesse pela aula".*

O Professor P2, tem em média de 5 a 8 alunos, e todos são participativos. Já o Professor P3 tem 3 a 5 alunos, e afirmou que todos seus alunos participam muito das aulas.

O Professor P4 relatou que os alunos são bem atentos e, alguns se destacam pelo amor pela leitura, viajando nas histórias, atualmente o projeto de leitura conta com a participação de 122 alunos.

ISSN 1982-9183

A questão a seguir abordou sobre os materiais pedagógicos que são fornecidos para a UPA.

Todos os professores responderam que, quanto aos materiais pedagógicos, são básicos como caderno (sem espiral), lápis, borracha, livros didáticos, revistas e jornais para recorte, fotocópias, réguas e apontadores, alguns materiais são limitados controlados e monitorados. Jogos pedagógicos banners, painéis. Os materiais são fornecidos pelo Centro de Educação Jovens e Adultos (CEJA do Estado de SC), e alguns materiais são fornecidos até mesmo pelos professores.

Na próxima questão perguntamos aos professores se atuam em outra modalidade de ensino.

O professor 1 e o Professor 3 atuam nas Educação Básica, sendo que o professor 1 leciona também na Educação Especial.

O Professor 2 e o Professor 4 responderam que não atuam em outra modalidade de ensino.

Uma questão que ressaltou a problemática da pesquisa foi a questão de número 6 qual foi relatado a experiencia profissional, na Educação no sistema Prisional (UPA de Porto União SC-), apontando as dificuldades encontradas, os objetivos a serem alcançados, e o desenvolvimento dos educandos na proposta educacional.

> Me sinto privilegiado em iniciar minha profissão como docente dentro do presídio de Porto União SC-,em agosto de 2013 foi bastante desafiador e ao mesmo tempo gratificante era algo novo para mim, para a unidade e seus colaboradores, e ainda para os reeducando, é um ambiente bastante delicado com bastante regras a serem cumpridas mas provém grande rendimento em relação aos estudos e aprendizagem dos alunos, neste período observei bastante disciplina, interesse e participação de todos os envolvidos é gratificante perceber o avanço de cada um, ouvir que o aluno aprendeu a ler a escrever e a se sentir mais motivado para o recomeço.(dados da pesquisa,P1)

O professor 2 relatou que as dificuldades encontradas são não ter acesso a computadores e a internet.

O professor 3 respondeu que as dificuldades são a falta de recursos tecnológicos, os alunos são alguns mais avançados nos estudos, e outros com defasagem de aprendizado.

> A educação prisional é um direito deles a unidade prisional de Porto União apresenta-se como uma unidade avançada que proporciona o Detento o ensino da

ISSN 1982-9183

> Educação Básica dentro das suas ações dificuldades pode-se dizer que não há, pois as orientações são passadas no início que o professor faz as reuniões com o chefe da UPA como deve ser trabalhado no espaço os objetivos são propostos no início do planejamento, com registro do que foram alcançadas, os que não foram são revistas para o trimestre seguinte.(Dados da pesquisa,P4)

Essa afirmação do P4 apresenta uma relação intima do professor com o sistema de ensino, ele destaca que com o planejamento os objetivos são alcançados.

A última questão, foi uma questão livre, a qual os professores, poderiam ter a liberdade de colocar suas considerações a respeito da sua atuação no espaço Prisional, algo que não havia sido completado nas respostas anteriores.

Algo que de alguma maneira é relevante, e deve ser destacado o professor P4 ´´[...] frisou que o tema Educação em espaços privados, ainda é bastante recente e ele sente que falta material a respeito dessas práticas, falta também uma melhor explicação e compreensão da sociedade, sobre a importância do estudo para esse público que não concluiu os estudos, na época adequada, eles estão tendo oportunidade de retomá-las, apesar de ser dentro de um presidio, a ressocialização dos presos, possibilitam melhor convivência no retornar para a vida em sociedade, uma nova chance de fazer diferente.``

> Acreditando que é por meio de relações humanos com seus direitos e deveres adquiridos, a unidade de ensino no sistema prisional que é um espaço de atuação com regras, ética profissional, sigilo que apresenta conquista na contemporaneidade de todos os indivíduos que compõem a sociedade brasileira, com direitos e deveres de uma educação de qualidade e pública. (P4)

Todos os professores destacam que todo conhecimento é válido, não importa a área de atuação de ensino, mas o quão importante é o professor buscar a preparação se especializar na área de ensino que precisa atuar.

Considerações finais

Os objetivos desta pesquisa atingiram seu proposito na medida em que, ao conhecermos parcialmente a realidade prisional da UPA de Porto União-SC, através dos professores que atuam nesta Instituição, observou-se que existem vários aspectos a serem discutidos, entre eles as dificuldades estruturais, uma vez que lecionar em um local fechado com câmeras e uma sela, nem sempre é favorável a aprendizagem.

ISSN 1982-9183

Neste sentido o estudo foi direcionado para compreensão da didática desenvolvida pelos professores, para ensinar neste sistema de ensino, sendo enfatizada a questão da aprendizagem.

Apesar destes percalços foi possível observar também pelo relato dos professores, que estes trabalham suas disciplinas sem julgamentos, sobre seus educandos, ou como são chamados de reeducando. Ao contrário os alunos são vistos como cidadãos que tem acesso à educação. Esta educação os torna capazes de escolher qual caminho pretendem seguir em suas vidas em sociedade, através da educação lhes apresentar um outro olhar para a vida em sociedade. E reconhecer em qual grupo social deseja estar inserido.

Conhecer o sistema de ensino no UPA Unidade Prisional de Porto União-SC, nos faz refletir sobre as dificuldades, avanços para o cidadão que está no sistema prisional, ao ter oportunidade de aprender, a ler a escrever a interpretar, para que assim possam reconhecer a si mesmo. Mas nem sempre é assim no sistema carcerário brasileiro é preciso que as políticas públicas atendessem as necessidades básicas nestas instituições. Direito a educação de qualidade e libertadora, qualidade de vida e saúde e muitas outras que é de direito.

Para finalizar destacamos que só é possível construir uma educação libertadora quando existir uma colaboração para com os professores, que a sociedade e políticas públicas percorram o mesmo caminho. Para que os professores estejam cada vez mais motivados. Professores motivados, motivam seus alunos, a educação é o caminho para a mudança.

Referências:

BOGDAN. R; BIKLEN, S. K. Tradutores: ALVAREZ, Maria João. SANTOS, Sara. Porto. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma Introdução à teoria e aos Métodos**.** Editora Porto: Portugal, 2010.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, art. 205, 1988).

EJA Brasil, dentro da unidade prisional avançada **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** – UPA DE PORTO UNIÃO, SANTA CATARINA. Disponível em.: Repositorio.ifsc.edu.br/,2015. Acesso em 04 out 2022.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido.** 25 ª ed. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARUTTI, S; OLIVEIRA, R. S. A educação no processo de ressocialização do apenado. **Teia do conhecimento,** Ponta Grossa v.1, n.1, 2021.

JUNIOR, Mauro Tarantini. MTRJ. Penal. **Sistema Prisional Brasileiro**. Portal Estácio 2009. Disponível em: https://portal.estacio.br/media/1734/artigo-sistema-prisional-brasileiro-pseudonimo-mtjr-penal-1.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para que?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Os significados da Educação modalidades e prática Educativa e a organização do sistema educacional**, ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia cientifica:** ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. São Paulo: Atlas, 2010.

MORESCHI. A. NAWROSKI A**. Educação De Jovens E Adultos – EJA dentro da Unidade Prisional Avançada** – Upa De Porto União-SC. 2012. Disponível em: (https://repositorio.ifsc.edu.br) acesso em 20 nov. 2022.

NASCIMENTO, A.S.; FERNANDES, T.F.; FERREIRA, M.J.; PAIVA, R. A.; DE LISBOA, R.R.; MACIEL, R.S.; MUNERON, l**. A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades Pedagogia em Ação**, v. 2, n, p. 1-103, fev. /jun. 2010-semestral.

NOLETO, S. **Santa Catarina está entre os estados com maior população carcerária, 11 de janeiro 2022,** Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-01/santa-catarina-esta-entre-os-estados-com-maior-populacao-carceraria.Acesso em: 04 nov. 2022.

NUÑES, BENIGNO; **A Educação prisional no Brasil**. Disponível em http//w.w.w.brasil escola.com, 2017. Acesso em: 04 out. 2022.

Radio agência nacional Brasília. **Santa Catarina está entre os estados com maior população carcerária,** 11 de janeiro 2022**.** Disponível em:

https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-01/santa-catarina-esta-entre-os-estados-com-maior-populacao-carceraria. Acesso em 04 nov.2022.

Redação notícias. **Número de presos no brasil bate recorde após pandemia e aumento da fome**, 6 de junho 2022 Disponível em: https://br.noticias.yahoo.com/numero-de-presos-no-brasil-bate-recorde-apos-pandemia-aumento-da-fome-. Acesso 05 out. 2022.

SACRISTAN, J.Gimeno e PEREZ GOMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PRISIONAL E SOCIOEDUCATIVA, **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Santa Catarina**, Florianópolis 2021.

TOZETTO, S**. Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2011.

ISSN 1982-9183

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIO
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da
ISSN 1982-9183

OS SABERES CULTURAIS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM OLHAR DE PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

PEREIRA, Maria Telma Pedro[1] –PPGECI/UFRPE
LIMA, Andréa Thaynara Bezerra Ribeiro[2]– PPGECI/ UFRPE
SILVA, Iran Santos[3] – PPGECI/ UFRPE
OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira[4] – PPGECI/UFRPE

RESUMO

O presente trabalho é resultado de estudo realizado no componente curricular: Seminário Interdisciplinar: Abordagens Inter e Transdisciplinares do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), pela Universidade Federal de Pernambuco-UFRPE. Este artigo tem como discussão teórica acerca da utilização dos saberes culturais dos povos tradicionais no ambiente escolar, como possibilidade para utilização da transdisciplinaridade e de seu pilar, a complexidade, nos estudos culturais na prática pedagógica. Nesse sentido, os saberes culturais serão implementados, buscando uma aprendizagem de qualidade, crítica, humanizada e integral na formação das alunas e dos alunos. No que refere a nossa base teórica, a discussão foi embasada com as/os seguintes autoras e autores, Gomes (2002), Gohn (2006a), Freire (1996 e 1979) e Brandão (2007), problematizando os eixos das educações, em particular a educação cultural. No campo do saber cultural utilizamos Certeau (1995), na perspectiva de visão que os saberes existentes em nossa sociedade são diversos e os mesmos são válidos. Na concepção da cultura, estabelecemos um diálogo com as abordagens feitas por Gohn (2006a) e Cool (2000). No que tange a transdisciplinaridade e seu pilar da complexidade dos saberes, e sua utilização no espaço educacional, pautamos nosso diálogo com Nicolescu (2000), Morin (2003, 2006 e 2010), D'Ambrósio (1997, 2001) e Reche (2012). No que refere a metodologia e o método, adotamos o caminho da abordagem qualitativa de (Minayo, 2021), já o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, foi o bibliográfico, no qual utilizamos diversas obras, como artigos e livros que embasaram nossa reflexão teórica e como conclusão podemos destacar a importância da abordagem transdisciplinar para a prática pedagógica educativa escolar, que considera os saberes culturais como um caminho na formação integral das pessoas, permite uma relação dialógica entre os saberes culturais e saberes escolares.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas Identidades-PPGECI pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Bacharelada em Humanidade, Especialista Metodologia Interdiscinares e Interculturais e Pedagoga, ambas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Bolsista da Capes, mariatelmap2@gmail.com.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas Identidades-PPGECI- pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), professora nas redes municipais de Arcoverde-PE e Buíque-PE, http://lattes.cnpq.br/4760044339735250, andreathaynarabr@gmail.com.
[3] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas Identidades-PPGECI- pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), programa de Pós-graduação em Educação Culturas e Identidades, Bolsista da CAPES, http://lattes.cnpq.br/4364568413030333 link , iranssilvabio@gmail.com .
[4] Profa. Dra. Em Ciências da Educação, RENOEN/PPGECI/UFRPE, http://lattes.cnpq.br/1867136982092239, gilvaneide.oliveira@ufrpe.br.

Palavras-chave: Saberes culturais; Prática pedagógica; Complexidade; Transdisciplinaridade**.**

1. Introdução

Esse artigo é fruto das reflexões teóricas traçadas do componente curricular Seminário Interdisciplinar: Abordagens Inter e Transdisciplinares do Programa de pós-graduação de mestrado em Educação, Cultura e Identidades (PPGECI), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), no qual, teve como finalidade dialogar sobre a Transdisciplinaridade e seus pilares (Complexidade, Níveis de Realidade e Terceiro Incluído) no espaço educacional como uma forma de ensino.

Assim, o presente trabalho foi desenvolvido tendo como objetivo abordar sobre os saberes culturais produzidos pelos diversos grupos sociais, como uma ferramenta de ensino no viés de uma educação de qualidade, com o propósito de uma educação holística, humanizada e intercultural, no qual venha proporcionar aos estudantes uma formação humana integral considerando o nível escolar, social e do trabalho, como assegura a Lei de diretrizes e bases da educação nacional-LDB de 1996 no seu artigo 2°, em que garante ao educando(a) o pleno desenvolvimento (BRASIL, 1996).

Para alcançar esse objetivo, traçamos dois caminhos que guiaram nossa reflexão teórica: o primeiro aborda a educação como um processo amplo e diverso, onde acontece em distintos lugares em nossa vida; o segundo utiliza o princípio da transdisciplinaridade como um caminho para implementação desses saberes culturais educacional no ambiente escolar, na intenção de proporcionar uma aprendizagem significativa, e plena para os discentes.

Sendo assim, para o desenvolvimento deste artigo, foram considerados alguns textos trabalhados no componente curricular do Seminário Interdisciplinar: Abordagens Inter e Transdisciplinares, como por exemplo, *Educação e Transdisciplinaridade II* de (COLL, Augustí Nicolau *et al*. 2002), *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios* de MORIN (2007), *A carta da transdisciplinaridade* de (NICOLESCU, 2005), *Ailton.Ideias para adiar o fim do mundo,* (KRENAK, 2019), entre outros. Diante das leituras e dos diálogos ocorridos em rodas de conversa vivenciadas ao longo da disciplina. Esse artigo é fruto de uma

reflexão teórica que fizemos sobre os elementos da transdisciplinaridade e seu objetivo de pesquisa- saberes culturais.

No que tange a organização do artigo, o mesmo está dividido em três tópicos: no primeiro discorremos sobre a educação como um todo, com mais ênfase na educação formal e cultural, fazendo a relação com os saberes culturais; no segundo tópico abordamos a Transdisciplinaridade e o pilar da Complexidade como um caminho metodológico para o ambiente escolar compreendendo a educação como um processo amplo, que pensa a formação do(a) sujeito(a) de forma integral e multidimensional, e por fim trazemos algumas considerações, que não pretendem esvaziar os diálogos mas ampliar o campo de discussão acerca da problematização das educações.

2. Educação cultural de natureza transdisciplinar: uma perspectiva dos conhecimentos culturais

> Esse corpo da água fazendo espelho aqui para gente, ele é incomparável com qualquer paisagem. A gente estava comentando que a qualidade da água ficou temporariamente imprópria para o uso humano, mas ele não se limita esse uso à humanidade, ele tem essa maravilha. Para mim, água é uma entidade, não é um recurso, aí quando ouvi falar que água é um recurso natural, aí fico pensando, ainda não entenderam nada, ele tem função maravilhosa que despesa o nosso senso de utilidade, mesmo que a gente não use nada do corpo da água, ele está fazendo o serviço essencial para planeta e para outros seres também, que nós não sabemos reconhecer. (KRENAK, 2022, online)

Esse trecho da fala de Krenak nos leva a refletir acerca dos conhecimentos culturais, e quanto os mesmos são essenciais para serem entrelaçados à educação escolar numa perspectiva de educação holística, integral e humana que seja preocupada com a formação como um todo do educando.

Quando pensamos no termo Educação, caminhamos pelo viés educacional que engloba as educações, nas pluralidades, destacando assim a educação como um todo diverso, em que acontece em múltiplos espaços por meio de diversos grupos sociais. Frisamos isso porque, comumente a educação está sempre atrelada apenas ao escolar formal, que em muitas ocasiões, tende a privilegiar a difusão de um determinado saber em detrimento de tantas outros, promovendo assim uma atitude menos inclusiva e até discriminatória.

Rui Canário (2005, p.70) pontua que:

> A aprendizagem é, no essencial, um processo difuso não formal que é coincidente com um processo largo e multiforme de socialização. Decorre daqui que a aprendizagem ocorre em todos os contextos, o que significa que a maior parte dos contextos educativos não são contextos escolares.

Sabemos que a Educação, sendo um pilar triunfal na vida do ser humano, está presente em todas as esferas da sociedade, como por exemplo, nas relações sociais dos sujeitos, no espaço de encontro religioso, de trabalho, entre tantos outros ambientes de socialização de conhecimentos, como aponta Gohn (2006a), ao dizer que a cultura de grupos tradicionais é uma forma de educação do seu povo praticante. Sob o mesmo ponto de vista Brandão (2007) enfatiza.

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias (BRANDÃO, 2007, p. 07).

Como é possível notar nas afirmações de Gonh e Brandão, a ação de educar é muito mais que uma mera transmissão ou difusão dos conteúdos escolares, ou seja, a escola não é uma entidade exclusiva onde possamos receber a educação, pois, a educação está atrelada às vivências, conhecimentos culturais dos cotidianos, portanto, ela é praticada na roda de conversas com amigos, na família, nos movimentos sociais, no processo de trabalho agrícola, artesão, dentre outros espaços de convívio sociocultural.

Diante disso, a discussão neste trabalho tem como intuito trazer a perspectiva da transdisciplinaridade como sugestão de metodologia para a prática pedagógica no contexto escolar, buscando uma alternativa para inserir os saberes culturais como conhecimentos educacionais importantes para o processo de conscientização e formação dos sujeitos e assim, romper com o paradigma de que o conhecimento científico seria o único conhecimento válido para a formação do discente.

Compreendemos que as educações identificadas como: Educação formal, Educação Cultural e Educação não formal, presentes em todas as esferas da sociedade e inerentes a sujeitos(as) diversos, têm sido problematizadas, e amplamente pesquisadas, pois o campo da

Educação é visto como um pilar presente na vida dos seres humanos. Assim, nosso trabalho propõe caminhar por esses terrenos com a finalidade de refletir acerca da hegemonia que a educação formal implantou na sociedade e conhecer com maior profundidade a educação cultural, como proposta principal desta pesquisa.

A educação formal é aquela que ocorre na escola, embasada na hierarquização e sistematização dos conhecimentos, a educação bancária, como nomeou Freire (1996). Apesar de algumas transformações positivas ao longo da trajetória educacional brasileira, que tenta sair desse tipo de ensino tradicional ainda é possível observar que a educação bancária está muito presente na educação escolar, limitando a/o estudante a desenvolver um pensamento crítico, criativo e transformador ao contrário do que propôs Freire (1979) ao lançar luz à conscientização que os(as) cidadãos(ãs) deveriam adquirir:

> A conscientização produz desmitificação, por isso é a visão mais crítica que se pode ter da realidade, que a desvela para conhecê-la e conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1979, p.16).

A educação não formal é vista como processos educativos que não acontecem em espaço escolar, espaços esses que podemos chamar de organização não governamentais, museus, praças comunitárias, entre tantos outros ambientes educativos. A educação cultural acontece no ambiente em que o indivíduo está inserido, longo essa educação é aquela do meio familiar e social, e ela está presente na vida do ser humano desde o seu nascimento.

Gohn (2006a) aponta como educação cultural, um conjunto de hábitos, comportamentos, modos de pensar, atitudes, linguagem, crenças, valores de um determinado grupo, e que esse conjunto de artefatos está presente na vida do sujeito desde do seu nascimento. Cool (2000) corrobora com a visão de Gohn (2006a) sobre o conceito de cultura em forma global.

> Sem pretender nenhuma exclusividade, propomos uma compreensão da cultura que leve em conta os diferentes níveis e esferas da vida em sociedade e, portanto, cultura "é o conjunto de valores, crenças, instituições e práticas que uma sociedade ou grupo humano desenvolve num certo momento do tempo e do espaço, em diferentes campos da realidade, a fim de assegurar sua sobrevivência material e a plenitude espiritual, tanto individual como coletivamente" (COLL, 2000, p. 76).

Como é possível notar nas afirmações de Gonh e Cool, a cultura é uma prática global educacional que faz parte da vida do indivíduo das diversas sociedades que compõem o planeta terra. Partindo dessa visão, que cultura é uma forma de educação, pensamos a Transdisciplinaridade como uma abordagem para implementação dessa educação cultural no espaço escolar, buscando a formação do discente como uma formação plena e integral.

Nesse sentido, o contexto escolar precisa adotar práticas pedagógicas transdisciplinares , que conectem os saberes culturais como uma forma de conhecimento, como uma possibilidade de ensino e transformação da sociedade, dando assim, significado para aprendizagem da/o educanda/o e um senso crítico. Em outras palavras, a educação escolar precisa ser um espaço de inclusão dos múltiplos saberes e da complexidade que circula o mundo de uma forma holística tendo uma autoconsciência que o homem não está separado da natureza, ambos estão unidos, como aponta (RANDOM, 2002).

De acordo com as palavras de Morin (2003) a transformação da educação deve levar a uma reforma do pensamento do ser humano, e essa, à transformação da educação e assim desenvolver continuamente o ser e o mundo, considerando plenamente a dimensão complexa e integral que o constitui.

Para alcançar os objetivos reais de uma educação cultural, um dos caminhos que podemos percorrer para tentar atingir tais objetivos dessa educação diferenciada é com a Transdisciplinaridade, que tem como um dos fundamentos o caráter dialógico transversal, respeitar os múltiplos saberes e diferenças sociais, como também ter a capacidade de relacionar as diversas áreas de conhecimento escolar e trazer a discussão da interação do homem/natureza. A transdisciplinaridade leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural, planetária e cósmica (D'AMBRÓSIO, 2011).

Diante disso, acreditamos que a transdisciplinaridade é um excelente abordagem de ensino no contexto escolar, buscando uma alternativa para inserir os saberes culturais como conhecimentos importantes para o processo de conscientização dos sujeitos e assim, romper com o paradigma de que o conhecimento científico seria o único conhecimento válido para a formação da consciência de si e da realidade.

3. Os saberes culturais no espaço escolar: uma forma de educação complexa e transdisciplinaridade

Os saberes culturais são resultados de experiências de um determinado grupo social adquirido ao longo da sua existência na humanidade por meio de convivências cotidianas e das práticas culturais. Esses saberes foram e são passados de geração para geração desse grupo, como forma simbólica de conhecimento e modo de vida desse coletivo.

Portanto, ignorar a importância dos saberes culturais na esfera escolar é sugerir que alguns grupos sociais não produzem conhecimentos, além disso, reforçar o paradigma do saber único, aquele conhecimento que é visto pela sociedade como o saber científico e válido, e até mesmo desumanizar as populações que fazem parte dessas culturas.

Certeau (1995), ao longo dos seus estudos vem desconstruindo a ideia do saber único, como também a cultura como única de um povo, sendo esse, aquele que exerce maior influência econômica e política. Ele enfatiza que as culturas são diversas, e são autônomas e cada um tem valor como qualquer outra cultura.

Corroborando esse pressuposto, entendemos que trazer os conhecimentos culturais para o contexto escolar é um caminho para dissociar a ideia imposta pelo paradigma que defende a supremacia do conhecimento científico como dominante e hegemônico, no qual enxerga e defende a exclusividade dos saberes científicos (BELL HOOKS, 2017). Ideia essa que tem como base a defesa de que o conhecimento válido é aquele que é comprovado e assim validado e aceito pela sociedade científica. Conceito esse que é fruto de uma cultura científica associada à corrente positivista e que tem repercutido em diversas áreas do saber. Hooks (2017), ainda enfatiza que a sociedade hierarquizou os conhecimentos científicos, de tal modo que excluiu todas as outras formas de conhecimentos, mantendo assim, uma humanidade excludente dos saberes não hegemônicos.

Para além desse rompimento do saber validado, os saberes culturais abrem possibilidades de aproximar o conhecimento do cotidiano das/os alunas/os do seu cotidiano escolar, conhecimento esse que está tão presente na escola de forma oculta, no entanto, faz parte do processo de aprendizagem.

Certeau, citado por Vidal, Salvadori e Costa (2019), frisa que uma memória cultural adquirida pelo simples fato da oralidade é tão essencial na vida de uma criança em seu tempo

escolar, pois só assim aprende detalhes para uma escrita escolar com riquezas que são exigidas nesse contexto educacional.

> [...]criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela (...). Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afinal, precisa ou corrige (DE CERTEAU, 1980, p. 263, grifo do autor).

Os saberes culturais dos povos tradicionais estão tão presentes na vida de uma criança que essa interligação dos conhecimentos poderá levar as/os educandas/os observarem que as práticas educacionais são processos globais e não fragmentados nas quais, podem unir-se os saberes científicos com saberes culturais em prol de um ensino completo, que tenha sentidos para vida dos mesmos e venha superar a hierarquização dos saberes.

Diante disso, pensamos na Transdisciplinaridade como caminho que podemos trilhar para conseguirmos implementar os saberes culturais no espaço escolar e alcançarmos uma educação de qualidade, plena e que forme o(a) cidadão(ã), no qual compreenda a importância os saberes culturais, como conhecimentos essencial para humanidade e a sua validade, "quando falamos de transdisciplinaridade estamos colocando em evidência uma visão emergente, que é uma nova atitude perante o saber, um novo modo de ser" (NICOLESCU et al., 2000, p. 5).

Partindo dessa ideia de uma reflexão plena por parte dos discentes, a educação precisa ter uma abordagem completa, sendo assim, sugerimos a Transdisciplinaridade no contexto escolar, na perspectiva de um dos seus pilares, que é o pilar da Complexidade, para tentarmos atingir essa educação que é tão necessária para nossa atualidade. Desse modo, destacamos o quão a escola tem um papel essencial e transformador para mudar a educação escolar atual, pois, a educação deve ser ativa em prol da construção do(a) sujeito(a) pleno para o exercício de sua função como cidadão e consciente que todos os saberes sãos válidos e importantes para a sobrevivência da humanidade.

Mas, para isso, o ambiente educacional deve ter em suas práticas pedagógicas vias que unem as disciplinas, ações e saberes no qual forme esse/essa cidadão(ã) consciente da sua relação com o mundo de forma que suas ações impactem positivamente na sociedade.

Morin (2003) destaca que "reformar um pensamento é um problema paradoxal, pois para reformar o pensamento é necessário antes de tudo reformar as instituições que permitem esse

novo pensar" (MORIN, 2003, p. 99). Sob o mesmo ponto de vista (D'AMBROSIO, 1997), aponta, também, a relevância da mudança das práticas escolares, que o objetivo da educação escolar deve ser bem mais amplo do que imposto pelos esquemas e sistemas disciplinares, deve ser uma educação que "forme" o sujeito preocupado por um planeta melhor e que lute em prol da conscientização da sociedade sobre a necessidade de preservar o nosso ecossistema global. Para além dessas afirmações dos pesquisadores, podemos apontar para esse diálogo a lei Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no qual afirma no seu artigo 2º a finalidade da educação.

> **Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1996, p. 1)

Dessa forma, pensamos na Transdisciplinaridade como uma perspectiva ideológica importante para ampliar a visão de uma educação não fragmentada e renovada, tendo em vista, o seu caráter de mudar e reformar o pensamento, como também tem a atitude de democratizar os saberes, em que todos são válidos e importantes. Outro aspecto da Transdisciplinaridade é a transitividade entre as diversas áreas escolares, estabelecendo a ponte entre essas áreas e os saberes culturais e entre outras facetas, como aponta Reche (2012).

> (...) Transdisciplinaridade exige uma mudança de pensamento em relação ao processo de aquisição de conhecimentos para uma forma mais ampla, além da ciência. Para isso, é necessário a substituição da visão linear e unirreferencial pela visão multirreferencial e circular, no sentido de considerar a complexidade da realidade do mundo e as relações que ocorrem dentro dele, e a abertura para a noção de ideias que se complementam e se antagonizam e principalmente pela certeza que o todo está em suas partes e cada parte contém o todo (RECHE, 2012, p. 20).

A Complexidade nessa abordagem transdisciplinar, vem como um caminho para entendermos o todo como todo, como ele realmente é, um conjunto de fatores que estão interligados e dependem um do outro, como por exemplo, um fator **A** está interligado com fator **Q** e que eles fazem parte de um mesmo tecimento do mundo, como frisa (MORIN, 2006). Esse mesmo pensamento complexo é possível ser observado no filme " O ponto de mutação", na voz da cientista quando ela traz relação da natureza na visão de um pensador de sistema.

> Um cartesiano olharia para a árvore e a dissecaria, mas aí ele jamais entendia a natureza da árvore, um pensador de sistema veria as trocas sazonais entre a árvore e a terra, entre a terra e o céu. ele veria o ciclo anual que é como uma gigantesca respiração que a terra realiza com as florestas, dando-nos oxigênio. o sopro da vida, ligando a terra ao céu e a nós, ao universo. um pensamento de sistema veria a vida da árvore, somente em relação a vida de toda a floresta. Ele veria a árvore como o habitat de pássaros, o lar de insetos (COHEN; CAPRA, 1990, online).

A complexidade nesse viés de sistema único pode acontecer por meio da religação das culturas dos saberes, conectar conhecimentos que foram separadas ao longo da humanidade, evidenciando que os saberes tidos como saberes do senso comum, que outrora fora separado da cultura da ciência, ambos podem coexistir, permitindo o melhor entendimento das diversidades culturais e dos saberes, sejam eles culturais ou científicos e, com essa unificação e uma contextualização dos saberes, evidencia-se a complexidade que cerca/liga a natureza e o homem como um único tecido, (MORIN, 2007).

A Transdisciplinaridade no seu pilar da complexidade é uma grande facilitadora que buscamos para essa interconexão dos saberes culturais nos espaços escolares, com o enfoque de formar e reformar os pensamentos das/os educanda/os em pensamentos crítico, reflexivo e autoconsciente da importância desses saberes culturais nos espaços educacionais formais e superar essa visão limitada (reducionista) que foi imposta pela educação fragmentada nos ambientes escolares, que separa os conteúdos em caixas e hierarquiza o conhecimentos, como corrobora Canário ao falar que "esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas" (CANÁRIO, 2006, p.15).

Diante dessa concepção pedagógica transdisciplinar e complexa, pensamos nesse meio educacional, que tenha como base os saberes culturais como um agregador na aprendizagem da (o) aprendente, no qual tenhamos uma educação plena, onde se aprenda a construir valores, atitudes e ações que promova a melhoria para e na nossa sociedade.

4. Considerações Finais

Como já foi citado ao longo deste trabalho, a cultura é a identidade de um povo e, quando tratamos a cultura dos povos tradicionais, estamos dialogando sobre uma cultura muito

antiga, que foi o suporte para humanidade e sua continuidade no mundo, apesar de existirem algumas modificações ao longo do tempo, no qual as culturas e os saberes dos povos tradicionais foram e são os alicerces de desenvolvimento da humanidade atual.

Diante disso, sabemos o quanto é importante os saberes culturais no ambiente de aprendizagem, como uma forma de ensino, que beneficia os que estão envolvidos nesse sistema educacional, oferecendo assim, educações diversas, estabelecendo diálogos com diversas formas de conhecimento e com distintos modos de educar existentes na nossa sociedade. Tendo também como responsabilidade, apontar a importância do respeito sobre os saberes e como cada um tem seus valores, afetos, crenças, espiritualidade, entre tantos outros que constroem a cultura em comunidade.

Buscamos assim, com esse trabalho, apontar a proeminência dessa educação escolar que ao longo do texto foi citada, que tenha como compromisso formar e desenvolver integralmente as/os alunas/os em cidadãos críticos, respeitando e entendo as riquezas dos saberes populares e, isso só será possível, justamente, com um sistema de ensino não fragmentado e que implemente e dialogue de forma positiva com esses saberes culturais diversos.

Apesar de sabermos o quanto é difícil atingir esse nível educacional, pois, será necessário romper com a educação tradicional e os pressupostos do saber científico como um único válido, que está exposto a anos no cenário educacional brasileiro e que fragmenta os saberes em caixas, dificultando assim o pensamento e o processo de aprendizagem de forma integral.

No entanto, como foi demonstrado ao longo deste trabalho, temos caminhos para transformar esse sistema educacional nacional, e um grande suporte para essa transformação educacional é com a Transdisciplinaridade como uma abordagem de ensino escolar, fomentado pelo seu pilar da Complexidade, que é capaz de mostrar a interligação das dimensões dos saberes construídos socialmente, e assim tendo como resultado uma educação que une saberes culturais com saberes escolares, construindo, assim, uma educação humanizada, crítica e reflexiva.

5. Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases nacionais. -5. Ed.- Brasília, 1996.

BURKE PETER **.O que é História Cultural?** 1937.Tradução**:**Sergio Goes de Paula**.**Rio de Janeiro. Editora:Jorge Zahar. 2005.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora, 2005
.
_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos.** Educ. Soc. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.- set. 2012. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

CERTEAU, Michel de**. A cultural no Plural.** Tradução: Enid Abreu Oobrânszky. Campinas São Paulo. Editora: Paptrus 1995.

COHEN, Andrianna. AJ.; CAPRA, Bernt. Amadeus. **O Ponto de mutação.** [Filme- vídeo]. Produção de Adrianna A. J. Cohen, direção de Bernt Amadeus CAPRA. Distribuído por Cannes Home Vídeo. 1990. Vídeo, 126 min. color. sob. Elenco: Liv Ulmann, Saw Waterson e John Heard.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

_____**A Transdisciplinaridade Como uma Resposta á Sustentabilidade.Terceiro Incluído.** ISSN 2237-079X NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, jan./jun, 2011, p.1–13, Artigo 1.

Hooks, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação Pol. Pública Educativa**, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006a.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. 2002.

LARAIA. Roque de Barros. CULTURA Um conceito antropológico. Editora: 14 edições, Jorge Zahar Editor Rio de Janeiro. 2003.

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

_____. **Educação e Complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2006.

NICOLESCU,Agustí Nicolau Coll Basarab & ROSENBERG,Martin & RANDOM,Michel & GALVANI, Pascal & PAUL, Patrick. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom/Unesco, 2002.

NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade.** São Paulo: Editora USP;Brasília, DF: Unesco, 2000.

PEDRO, Bial**. "Sobre as Ameaças aos Povos Indígenas e o Futuro do Meio Ambiente"** Programa: Conversa com Pedro Bial. Globoplay. Disponível em< https://globoplay.globo.com/v/10499954/>. Acesso em: 04 de julho de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SIQUEIRA, Cristiano Tierno de. **Construção de saberes, criação de fazeres:** educação de jovens no hip hop de São Carlos. 2006, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em : Acesso em: 01 de set. De 2022.

RECHE,Bruna Donato. **Educação Transdisciplinar:** Uma Proposta Para a Formação Humana. Trabalho de Conclusão de Curso do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. 2012

VIDAL,.Diana Gonçalves, SALVADORI,Maria Angela Borges. COSTA, Ana Luiza Jesus da Costa. **Cultura e História da Educação:** Diálogos Com Michel de Certeau E E. P. Thompson. Rev. HISTEDBR On-line Campinas, SP v.19 1-25 e019002 2019.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

COLÉGIO EXTERNATO SANTA TEREZINHA: O LIMIAR DA EDUCAÇÃO CONFESSIONAL EM UNIÃO DA VITÓRIA (PR)

KLEIN, Roseli B.[1] – UNESPAR

RESUMO

O Colégio Externato Santa Terezinha do Município de União da Vitória (PR) foi criado na década de 1930 por iniciativa da Congregação das Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo (MSSpS). A escola constituiu-se de um educandário que atendia crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma entidade católica, e teve suas atividades encerradas na década de 1970. Justifica-se essa pesquisa pelo fato do Externato Santa Terezinha ter sido a primeira escola confessional da área urbana central do município de União da Vitória (PR), e nela estudarem pessoas que contribuíram em vários setores sociais para a consolidação da sociedade local e regional, e também pela conjuntura do espaço físico, o qual foi demolido em decorrência do crescimento urbano da cidade dando lugar a grandes edifícios construídos no local, circunstância que reforça a importância desse resgate histórico para as futuras gerações estabelecendo-se como um marco da história da educação local. O resgate histórico dessa instituição de ensino tem por objetivo descrever a trajetória dessa instituição revisitando dados sobre a fundação, funcionamento, sujeitos participantes, organização didático pedagógica, entre outros. A temática apresenta como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que forma foram efetivadas as ações pedagógicas no interior dessa escola? A investigação apresenta-se bibliográfica, descritiva e exploratória e com análise documental. A pesquisa tem por base os estudos sobre Cultura Escolar (JULIA, 2001), saberes escolares (FORQUIN, 1993), as práticas pedagógicas (VALDEMARIN, 2004), e também, o espaço escolar (FRAGO; ESCOLANO, 2001). Como resultados de pesquisa, mesmo que ainda parciais, foram transcritos e analisados vários documentos entre os quais: livros de atas, de matrículas, registro de frequência de alunos, livro de médias finais e documentos diversos, além de fotos.

Palavras-chave: História da Educação. Instituições escolares. Colégio Externato Santa Terezinha.

Introdução

Revisitar a história de uma instituição educacional integra uma tendência da historiografia que confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das análises de conjunto, que, sobretudo, na área educacional, fazem-se presentes. Este pensamento é de Gatti Junior (2002) quando se refere a escola como um conjunto de práticas que merecem ser verificadas para se compreender toda a diversidade de situações que a envolve.

[1] Professora Doutora em Educação, docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. Integrante do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – (GEPPRAX). Membro da Academia de Letras do Vale do Iguaçu (Alvi). E-mail: roseli.klein@hotmail.com. https://lattes.cnpq.br/7081557631619421. http://orcid.org/0000-0002-3368-5785.

ISSN 1982-9183

Pesquisar uma instituição escolar torna-se significativo, por constituir-se como um sistema de práticas, com seus agentes, meios e instrumentos operados com finalidades específicas que desvendam as condições sociais nas quais emergiram segundo contextos históricos e geográficos determinados (SAVIANI, 2007). Por este motivo a reconstrução histórica das instituições escolares brasileiras é relevante para a história da educação, pois estas estão inseridas em tempo e lugares próprios permitindo perceber, também, a transcendência dos muros escolares, as práticas e vivências na sociedade que as abrigaram e fizeram uso delas.

A complexidade institucional inclui elementos materiais, subjetivos e aqueles que se referem à apropriação dos saberes, os quais levam à aprendizagem. Portanto, a escola torna-se lugar de formação, de integração e de socialização; de ensino e de aprendizagem, de controle, de disciplina e de inculcação ideológica.

Há muito que se contar: fatos materiais, morais, individuais, gerais, sobre as instituições de uma sociedade, os detalhes de um governo, etc. Percebe-se então, o apelo a duas orientações essenciais da nova história cultural: uma história mais material, anunciadora da história da cultura, e uma história mais sensível, como por exemplo, a dos costumes (LE GOFF, 1998).

Justifica-se a pesquisa pelo fato do Colégio Externato Santa Terezinha ter sido a primeira escola confessional da área urbana central do município de União da Vitória (PR), e nela estudarem pessoas que contribuíram em vários setores sociais para a consolidação da sociedade local e regional, e também pela conjuntura do espaço físico, o qual foi demolido em decorrência do crescimento urbano da cidade dando lugar a grandes edifícios construídos no local. A proposta tem por objetivo descrever a trajetória dessa instituição resgatando dados sobre a fundação, funcionamento, sujeitos participantes, organização didático pedagógica, entre outros. A pesquisa está em andamento e delimita-se a investigação entre a década de 1930 e a década de 1970, adequando-se às fontes primárias disponíveis para as análises documentais. O estudo tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que forma a Congregação das Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo (MSSpS) conduziram a educação de meninas e meninos durante aproximadamente quarenta anos no município em questão? A investigação apresenta-se bibliográfica, descritiva e exploratória e com análise documental. A pesquisa tem por base os estudos sobre Cultura Escolar (JULIA, 2001),

ISSN 1982-9183

saberes escolares (FORQUIN, 1993), as práticas pedagógicas (VALDEMARIN, 2004), e também o espaço escolar (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

A escola, as fontes e a sistematização do conhecimento histórico

Os saberes proporcionados pela escola se tornam inculcadores de hábitos, o espaço ocupado pelos educandos, o traçado arquitetônico do prédio responde aos padrões culturais e pedagógicos apreendidos pelos alunos gerando, também, a cultura escolar. Entrar numa instituição e contar sua história constitui-se um desafio, revelado pela diversidade de fontes. Segundo Sanfelice (2007):

> No interior das instituições há um quebra-cabeça a ser decifrado. Uma vez dentro da instituição, trata-se de se fazer o jogo das peças em busca dos seus respectivos lugares. Legislação, padrões disciplinares, conteúdos escolares, relações de poder, ordenamento do cotidiano, uso dos espaços, docentes, alunos e infinitas outras coisas ali se cruzam. Pode-se dizer que uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica, etc.) que agem e interagem entre si, "acomodando-se" dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade. (SANFELICE, 2007, p. 77).

As fontes são fundamentais para a sistematização do conhecimento histórico. O trabalho de identificação, o uso e interpretação delas são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa. Elas não falam por si, mas são de fato, vestígios, testemunhas, manifestações da ação do homem, no tempo, ao responderem as perguntas que os pesquisadores as fazem. Como afirma Ragazzini (2001):

> A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada aos projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provem do passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

ISSN 1982-9183

Para compreender melhor o que as fontes revelam se faz necessário que elas mesmas sejam consideradas dentro de sua história e em um contexto mais amplo, pois a compreensão da história das instituições escolares guarda uma relação com a história do contexto nos quais tais instituições se situam. De acordo com Sanfelice (2006):

> Mergulhar no interior de uma Instituição Escolar, com o olhar do historiador, é ir em busca das suas origens, do seu desenvolvimento no tempo, das alterações arquitetônicas pelas quais passou, e que não são gratuitas; é ir em busca da identidade dos sujeitos (professores, gestores, alunos, técnicos e outros) que a habitaram, das práticas pedagógicas que ali se realizaram, do mobiliário escolar que se transformou e de muitas outras coisas. Mas, o essencial é tentar responder à questão de fundo: o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído? (SANFELICE, 2006, p. 24).

A história de uma instituição escolar não traz o sentido que ela realmente tem, se for tomada de forma isolada. Desse modo, as fontes ao serem utilizadas como material de pesquisa, revelam a história da instituição somente se contextualizadas com o contexto social, político, econômico e educacional do período que se quer investigar. Por isso, é importante ressaltar que, para a realização da pesquisa historiográfica, depende-se essencialmente de fontes.

As fontes primárias transcritas deixam transparecer algumas situações do cotidiano escolar. É possível desvendar, por exemplo, a cultura escolar que emerge no interior da escola através do fazer pedagógico, o qual implementa um conjunto de práticas e de rituais simbólicos passando a regular o comportamento de professores e alunos, disseminando valores, normas sociais e educacionais produzindo essa cultura escolar (JULIA, 2001).

Quanto aos saberes, as fontes ao serem analisadas podem vir a demonstrar os conteúdos ensinados no decorrer da existência da instituição, apresentando a execução dos programas de ensino, seus conteúdos, planejamentos, etc. De acordo com Forquin (1993):

> [...] as épocas, a sociedade, os públicos de alunos aos quais nos dirigimos, as ideologias pedagógicas que prevalecem, a configuração das relações de força entre os diferentes grupos que exercem um poder de controle sobre o aparelho de ensino, não se ensina a mesma coisa e não se ensina da mesma maneira; a seleção, a hierarquização explícita ou implícita, a configuração didática dos saberes que se ensina nas escolas são processos eminentemente

ISSN 1982-9183

> sociais, cujas correlações funcionais com certas características da sociedade global podem constituir objeto de estudo para as ciências sociais. (FORQUIN, 1993, p. 146).

Percebe-se que esses saberes sofrem modificações ao longo do tempo e são enriquecidos com valores estéticos, atitudes morais e sociais e outras referências.

Através das transcrições, ressalta-se a prática pedagógica utilizada pela instituição e a sua renovação a cada período histórico. Essa complexidade de elementos entrelaçados na atividade educativa forma a cultura escolar materializada nos saberes práticos que ocorre em determinadas sociedades (VALDEMARIN, 2004).

Essas mesmas fontes são capazes de mostrar o espaço escolar no qual os sujeitos inserem-se e que se modifica com as novas exigências educacionais. Os espaços de recreação, de atividades físicas, a biblioteca e outros se constituem como locais ocupados por indivíduos que passaram por essa escola, e os fizeram assimilar hábitos, comportamentos e experiências cognitivas, e, estas por sua vez foram estendidas à sociedade. Desvendar os fatos contidos nas fontes documentais apresenta-se como possibilidade de suporte para as pesquisas que envolvem essas categorias de análise, deixando transparecer um sistema escolar detentor de um poder criativo, que forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1988).

O externato Santa Terezinha

A Congregação das Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo (MSSpS) teve sua origem na cidade de Steyl, na Holanda, embora o seu fundador e todas as Irmãs fossem alemãs, foi fundada em 8 de dezembro de 1889 (SOCIEDADE DO VERBO DIVINO, 2003).

As primeiras seis Irmãs Missionárias da Congregação feminina chegaram ao Brasil, em 20 de agosto de 1902, e estabeleceram-se, primeiramente, em Juiz de Fora, Minas Gerais, partiram, mais tarde, para outros recantos do Brasil, dando início a inúmeras outras casas de educação e instrução, ou tomando sob seus cuidados a administração de vários hospitais (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1953, p. 15). O Colégio em Minas Gerais formou professoras com ideais católicos, que espalharam-se pelo país.

ISSN 1982-9183

Esse foi o ponto de partida para a ação missionária dessas irmãs. No ano de 1917 vieram três irmãs para o município de Porto União (SC) para fundarem o Colégio Santos Anjos. Essa escola prosperou na região e na década de 1930 foi criado o Colégio Externato Santa Terezinha no município vizinho, em União da Vitória (PR). Município este que apresentava-se como cidade limítrofe, dividido apenas pela linha férrea, estabelecendo não somente limites entre cidades, mas também entre estados (PR e SC). O educandário (figura 1) teve o atendimento de religiosas formadas pela Escola Normal do Colégio Santos Anjos e também por outras que foram designadas para tal tarefa e missão.



Figura 1 – Externato Santa Terezinha. Município de União da Vitória (PR), década de 1930. Situado em local pertencente à Igreja Catedral Sagrado Coração de Jesus (Católica).
Fonte – Acervo do Colégio Santos Anjos.

O espaço arquitetônico em alvenaria começou a ser projetado em 1937. Entretanto encontram-se registros de matrículas em anos anteriores a essa data. A edificação possuía 4 salas de aula grandes e uma menor no andar térreo e a mesma distribuição repetia-se no primeiro pavimento. A planta a seguir (figuras 2, 3 e 4) apresenta como data de registro em cartório o dia 11 de junho de 1937 e um visto de Inspetor Escolar em 23 de junho de 1937.

ISSN 1982-9183

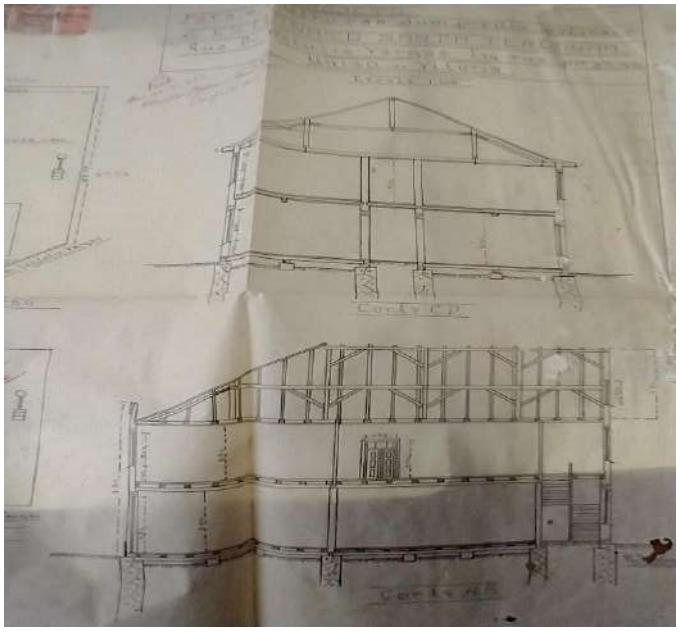


Figura 2 – Planta arquitetônica do edifício que abrigou o Colégio Externato Santa Terezinha (União da Vitória – PR) – 1937.
Fonte – EXTERNATO SANTA TERESINHA. ***Pasta documentos diversos****.*
União da Vitória; Paraná. p. 69. 186p. Acervo do Colégio Santos Anjos.

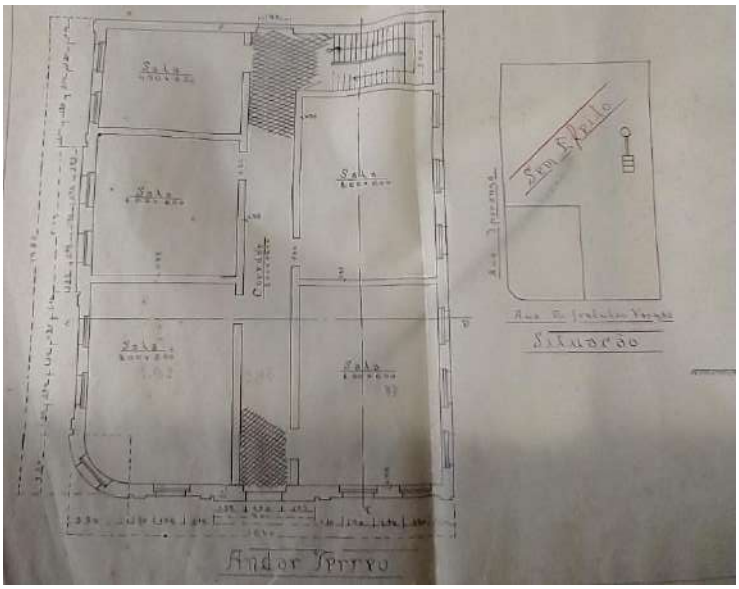


Figura 3 – Planta arquitetônica (andar térreo) do edifício que abrigou o Colégio Externato Santa Terezinha (União da Vitória – PR) – 1937.
Fonte – EXTERNATO SANTA TERESINHA. ***Pasta documentos diversos****. União da Vitória; Paraná. p. 70. 186p. Acervo do Colégio Santos Anjos.*

ISSN 1982-9183

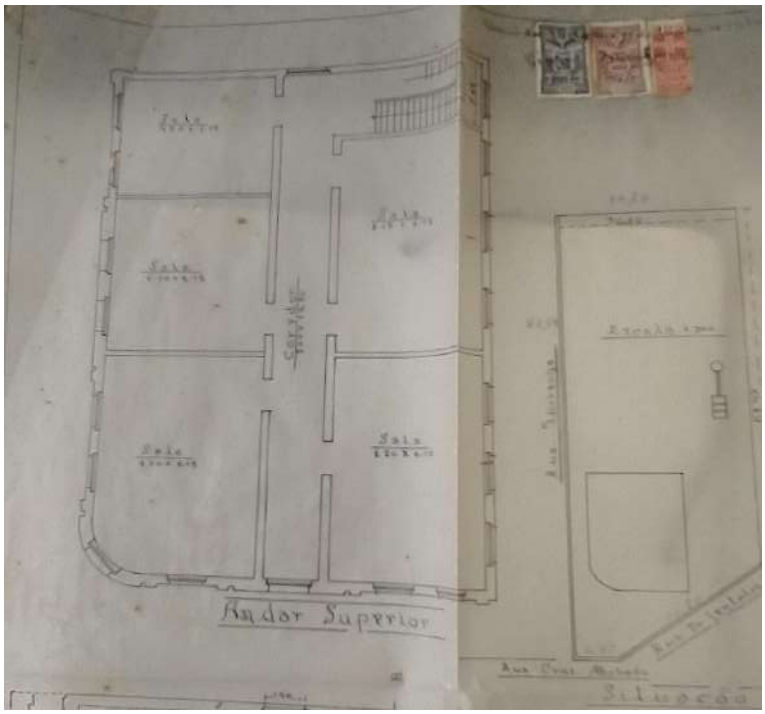


Figura 4 – Planta arquitetônica (andar superior) do edifício que abrigou o Colégio Externato Santa Terezinha (União da Vitória – PR) – 1937.
Fonte – EXTERNATO SANTA TERESINHA. ***Pasta documentos diversos****.*
União da Vitória; Paraná. p. 71. 186p. Acervo do Colégio Santos Anjos.

As fontes históricas inventariadas até o presente momento retratam a distribuição dos graus de ensino, demonstrando que nessa escola funcionava o ensino primário (1º ao 4º ano, e posteriormente ao 5º ano) e também o Jardim de Infância. Havia professoras religiosas e também professoras leigas. Encontram-se registros de matrículas onde pessoas influentes da sociedade (comércio, indústria, cultura, profissionais liberais e outros) estudaram e onde, certamente, adquiriram formação geral e religiosa, a qual impactou na atuação destes na sociedade local. Os livros de médias finais registram os exames sob a supervisão de uma banca examinadora, geralmente formada por dois docentes, um inspetor escolar e a Irmã Diretora. Entre os anos de 1939 a 1963 supervisionaram as bancas examinadoras as seguintes pessoas: Clodoaldo Naumann, Cordovan de Mello, Robertina de Quadros Lopes, Herminia M. Cabezón, Maria de Jesus Araújo Ribas, Valnísia Naumann Munhoz, Helena Klotz, Neuza Simas Canellas e outros.

ISSN 1982-9183

Na década de 1970, há registros do Jardim de Infância, grau de ensino que adotava alguns critérios para avaliar os educandos, entre eles: a concentração nas atividades escolares; o companheirismo nas atividades grupais; coordenação motora; discriminação auditiva, discriminação visual; capacidade de iniciar e finalizar tarefas; o trabalho independente; a capacidade de esperar a vez de falar; reação aos avisos; capacidade de brincar e comporta-se de maneira atenciosa; cumprimento de ordens e cuidado com os objetos; participação no diálogo; capacidade de escutar com atenção e expressar-se com maturidade.

A instituição ainda encontra-se em estudo e há muitos fatos a serem desvendados através de análise de documentos e entrevistas aos sujeitos que fizeram parte desse *locus* de aprendizagens. Quanto aos documentos que registram a planta arquitetônica do Externato Santa Terezinha, os autores Frago e Escolano (2001) ressaltam a relação entre a materialidade e a corporeidade dos sujeitos, apontando que:

> A arquitetura escolar é também por si mesmo, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para uma aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 26).

Quanto à localização, o Externato Santa Terezinha situava-se em amplo terreno urbano e central. Este fato, segundo Frago e Escolano (2001), diz respeito à localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações as quais respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. Ainda, os autores reforçam dizendo que "a arquitetura escolar pode ser considerada inclusive como uma forma silenciosa de ensino" (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 27)

Assim, percebe-se que a existência desses espaços materializados propiciou a posse de saberes, crenças e atitudes, ou seja, a apropriação de uma cultura escolar. Julia (2001, p. 10) conceitua a cultura escolar como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos". Essas práticas adquiridas no interior da escola se expandem para a vida em sociedade, definindo-se no modo de pensar, e agir dos educandos que passaram pela instituição; das professoras que adquiriram conhecimentos e habilidades formais por meio do processo de escolarização e que refletiram

ISSN 1982-9183

na sua atuação profissional; bem como das atividades desenvolvidas pela própria congregação, na comunidade, que modificaram estilos de vida. O fazer pedagógico, no interior da instituição, implementou um conjunto de práticas e de rituais simbólicos que regulou o comportamento de professores e alunos, disseminou valores, normas sociais e educacionais, produziu a cultura escolar.

Quanto aos saberes proporcionados pela escola, não houve somente a preocupação com a transmissão desses, mas com a inculcação de hábitos. Em relação ao espaço ocupado pelos educandos, o traçado arquitetônico do prédio respondeu aos padrões culturais e pedagógicos, que foram apreendidos pelos alunos gerando, também, cultura escolar. Isso revela desenvolvimento de capacidades ou modificações dos comportamentos nos alunos, designando, portanto, saberes, competências, representações, papéis, valores adquiridos pelo aluno na escola (FORQUIN, 1993, p. 23).

O colégio influenciou no aspecto cultural, estabeleceu proibições e controles, causou mudança nos costumes e na formação da juventude. Uma das funções do inspetor, principalmente no período republicano, voltava-se para a fiscalização do funcionamento das instituições escolares primárias. Essas tinham por objetivo a valorização das questões relativas à nacionalização e fortalecimento da cultura brasileira. Essa complexidade institucional incluía elementos materiais, subjetivos e aqueles que se referiam à apropriação dos saberes, os quais levavam à aprendizagem. Portanto, a escola tornava-se lugar de formação, integração, socialização de ensino e de aprendizagem, controle, disciplina e inculcação ideológica.

Todas essas ações da escola e na escola deixam transparecer um sistema escolar detentor de um poder criativo, que forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que molda a cultura da sociedade global, mediada pelas ações persistentes dos inspetores escolares submetidos a um amplo contexto social que visava à efetivação de um ideal e uma suposta regeneração social.

Considerações Finais

O estudo da instituição encontra-se em andamento, porém pelas análises ainda não aprofundadas, surgem muitas fontes importantes para a sistematização do conhecimento

ISSN 1982-9183

histórico. O que se pode constatar, até o presente momento, foi a necessidade da Congregação das Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo criarem uma segunda instituição na região em que já havia um educandário fundado por elas. Em se tratando de um outro município (União da Vitória) e outro Estado (PR), esta intenção teve por objetivo garantir a missão evangelizadora por meio da educação. O espaço escolar ganhou edificações de alvenaria em local privilegiado, na região urbana central e ao lado da Igreja Catedral, da religião católica. Portanto, a união do ato de evangelizar com o ato de educar tornou-se a essência do trabalho educativo da Congregação.

A educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica, está ligada a uma totalidade social, forças econômicas, políticas e sociais. Os Inspetores que passaram pela escola, realizando o trabalho de examinadores de bancas de exames finais anuais, apesar de seu *status* profissional, participavam de um trabalho, na maioria das vezes, que servia a interesses econômicos e políticos. As ações dos inspetores escolares garantiram que a escolarização, ofertada no educandário, cumprisse as normativas de um currículo básico da escola primária da época. Desta forma, ocorreu a escolarização de meninos e meninas durante aproximadamente quarenta anos até o ano de 1974. O encerramento das atividades, provavelmente ocorreu devido a Lei 5696/71 que instituiu o ensino de 1º grau com oito séries, fato que levou à finalização das ações educativas, tendo em vista a falta de espaço e ausência de professores habilitados. A investigação com base nas fontes primárias se encerra nos anos de 1974, entretanto permanece aberta para futuros estudos com base em novas fontes, ainda não inventariadas, ou sobre novos elementos que possam surgir aos olhos dos pesquisadores.

Referências

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Um Olhar sobre a Congregação Missionária das Servas do Espírito Santo**. São Paulo: Imprensa Católica, 1953.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Históire de L´éducacion** (Tradução de Guacira Lopes Louro). n. 38, p. 1 – 55, maio de 1988. Disponível em: https://xdocz.com.br/doc/andre-chervel-historia-das-disciplinas-escolares-x8qd99401yow. Acesso em: 05 maio 2023.

EXTERNATO SANTA TEREZINHA. **Pasta de documentos diversos**. União da Vitória; Paraná. 186p. (Documento não publicado).

ISSN 1982-9183

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo,** Espaço e subjetividade. A Arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FORQUIN, Jean - Claude. **Escola e Currículo**. As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar. Porto Alegre; Rio Grande do Sul: Artmed. 1993.

GATTI JUNIOR, Décio. A História das Instituições Educacionais. Inovações Paradigmáticas e Temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos e GATTI JUNIOR, Décio. **Temas em História da Educação Brasileira**. Campinas; São Paulo; Autores Associados/ Uberlândia, EDUFU, 2002, p. 3-24.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. nº 1. Jan./jun. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

LE GOFF, Jacques (Coord.). **A História Nova**. 4. ed. (Tradução Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RAGAZZINI, Dário. "Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?". *In*: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, 2001, n. 18, p. 13-28.

SANFELICE, José Luís. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 20 – 27, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4912/art4_22e.pdf. Acesso em 07 maio 2023.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel *et al*. **Instituições Escolares no Brasil**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel do. *et. al*. **Instituições Escolares no Brasil**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOCIEDADE DO VERBO DIVINO. **Arnaldo Janssen**. Uma Vida a Serviço da Missão. (Tradução Irmã Noemia Sulzbach MSSpS). São Paulo: Paulus, 2003.

VALDEMARIN, Vera. **Estudando as Lições de Coisas**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2004.

ENCIPES-2023
XIX Encontro Científico Pedagógico e
XVI Simpósio da Educação:
"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL"
De 19 de junho a 23 de junho de 2023
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO QUE DIZ RESPEITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SILVA, Taynan Alécio de[1] – UEM

RESUMO

Este projeto compreende breves percepções acerca de como se estabelece o ensino e a aprendizagem no processo de produção escrita, especificamente à ortografia, de alunos inseridos Ensino Fundamental e Médio, da modalidade da Educação Especial, com diagnóstico de Deficiência Intelectual. Pois a linguagem escrita, por não ser espontânea e "natural" como a linguagem oral, mas formal e codificada, requer para sua assimilação, processos também formais, sistemáticos e codificados. Não pode, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. Todo este processo requer uma educação específica, formalmente construída. Portanto, este trabalho irá discutir como o conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE) orientada pelo referencial de autores da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo pelos trabalhos produzidos por Vigotsky, relacionados a área da Educação Especial poderá contribuir no processo de ensino-aprendizagem da escrita, através de uma pesquisa exploratória, descritiva com foco no estudo de caso desse grupo específico. Além de trazer novos paradigmas para as dificuldades desse alunado, a obra do autor aponta alternativas inovadoras para a educação dos mesmos. Esse autor diferenciou-se dos demais por fundamentar-se no método e na filosofia do materialismo histórico-dialético. Vigotski centraliza seus trabalhos nas possibilidades dos sujeitos, onde o que distingue a criança com e sem deficiência é a sua personalidade, a especificidade

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Atividade Orientadora de Ensino. Educação Inclusiva.

Introdução

A Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (MEC, 2008) visa o acesso e a aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) nas escolas regulares. Há orientação para que os sistemas de

[1] Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS), Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8771-0766, nanalecio@gmail.com.

ISSN 1982-9183

ensino garantam infraestrutura de acesso ao currículo e apoio de recursos tecnológico, mas, também a formação de professores para o Atendimento 3 Educacional Especializado (AEE) desses alunos (BRASIL, 2008). Para isso registra-se a inserção nos sistemas de ensino de grandes aparatos tecnológicos com o reconhecimento da relevância destes, como promotores de acessibilidade para os alunos com NEEs e requer formação de professores para lidar com todos esses recursos tecnológicos como apoio ao processo educacional.

Dessa maneira, iniciando com uma abordagem acerca do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, mas especificamente, as potencialidades da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (MOURA, 1996, 2001) na aquisição e desenvolvimento proficiente da escrita em alunos com Deficiência Intelectual (DI) na Educação especial da Sala de Recursos, descrevendo aspectos, dificuldades e anseios quanto do ensino e aprendizagem, sobretudo, da habilidade da escrita com foco na ortografia.

Destas conferências, reverberaram orientações dos organismos internacionais que visavam erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino. Assim, em meados da década de 1990, iniciou-se com maior relevância a discussão sobre a educação enquanto um meio de promoção da inclusão social no país. Em um processo de ressignificação da educação especial, foram concebidas várias leis e projetos de inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares e também no mercado de trabalho.

Diante deste cenário, o presente trabalho se propõe a discutir teoricamente os avanços que foram realizados no campo do discurso e das práticas com vistas à inclusão de pessoas com deficiência, não apenas no âmbito escolar, mas em relação à inserção social desses sujeitos. Para isso, utilizaremos como base a legislação em torno dessa questão, destacando os avanços realizados nesse campo em termos de políticas, bem como os estudos de Vygotsky acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência, enquanto fundamentação teórica que nos dê subsídios para mudanças no campo das práticas sociais e educativas.

Desenovlvimento

A presente proposta tem a intenção de propiciar uma abordagem de estudo que visa um aprofundamento histórico através de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, com

ISSN 1982-9183

a finalidade de contribuir para as práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos na área educacional.

Conforme assinalam Pinto e Pereira (2016, p. 110):

> "Há a constatação de que as "dificuldades de escrita nas diferentes disciplinas constituem um obstáculo às aprendizagens dos alunos, e, fez emergir diferentes movimentos pedagógicos cujo enfoque se centrava na definição das estratégias propiciadoras da aprendizagem efetiva da escrita em todas as disciplinas".

De tal maneira, esta abordagem auxilia o fazer pedagógico visando proporciona ferramentas de como conduzir o aluno a adquirir o domínio, a competência 4 de leitura e escrita, alcançando o tão almejado desempenho escolar em todas as disciplinas. Isto porque, a partir da leitura e da escrita proficiente, o educando enfrentaria e venceria as circunstâncias, as ocasiões e possibilidades envolvendo a comunicação com eficácia nos processos de pensamento, quando da tomada de atitudes e decisões conscientes. De acordo com as proposições postas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2008, p. 14), na atualidade, a escola pública brasileira passou a "atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares". Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país".

> Do ponto de vista das habilidades metalinguísticas que importam para a leitura e a escrita podem-se considerar a Consciência Fonológica 4-7 e a Consciência Metassintática. Esta permite refletir sobre a estrutura sintática da linguagem oral (4), (5), (8-11) e, possivelmente, prejuízos dessa habilidade metacognitiva estão associados a déficits encontrados na leitura e na escrita (TEIXEIRA et al, 2016, p. 1).

Vê-se, assim, a perspectiva social e histórica da escola desde seus textos ordenativos. Logo, apontando para a construção da aprendizagem nos moldes vygotskianos (interação, intermediação, internalização, pela proximidade), obtendo como consequência, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

Quanto à questão da escrita, Vygotsky (1993) define que, uma vez que a criança entende um símbolo à uma função (por exemplo, da palavra cadeira, a criança depreende que serve para sentar), ocorre a internalização. Logo, a partir desse ponto, a criança vê

ISSN 1982-9183

significados para a palavra e cria relações afetivas, sociais, de memória, dentre outras, e, então, tem tudo isso internalizado.

Acerca dos aspectos sócio-histórico-econômicos que influenciam o processo de desenvolvimento da escrita, Duarte (2012) destaca que, há duas delimitações necessárias quanto a Teoria da atividade ou Teoria Histórico-cultural: uma aponta que, ela não é e não pode ser uma pedagogia. Isto porque, ela configura-se um dos fundamentos de uma pedagogia. Outra delimitação seria em qual teoria educacional pedagógica mediaria esta concepção psicológica da Teoria da atividade e a educação escolar?

Segundo defende Duarte (2012), esta teoria seria, de tal forma, a Pedagogia Histórico-Crítica. E, está pedagogia se efetiva, de acordo com os achados do autor, pela socialização e por critérios de desenvolvimento (o adulto seria mais desenvolvido que a criança, o capitalismo mais do que o socialismo, a escrita mais que a leitura dentro das habilidades, dentre outros).

De acordo com Saviani (2017), para a Pedagogia Histórico-Crítica, o papel da educação escolar seria a de dar acesso ao indivíduo ao conhecimento sistematizado, formal, letrado.

Para Saviani (2017), a criança em virtude de estar num contexto social de desigualdades tem uma educação ineficiente por estar imersa numa sociedade desigual, no qual a educação não teria o papel de condão de mudar as perspectivas do indivíduo. Contudo, mesmo nesse contexto, a aquisição da escrita se daria mesmo em moldes de reprodução (uma violência simbólica).

> Crianças de famílias em condições de vulnerabilidade social encontram-se em situações desprivilegiadas por uma série de fatores, como a falta de acesso a condições básicas de higiene, segurança e alimentação, mas também pela dificuldade de acesso aos bens culturais que incluem, por exemplo, a experiência com livros e revistas (SARGIANI; MALUF, 2019, p. 478).

Saviani (2017) concebe a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria que ultrapassasse as demais, sobretudo, as teorias liberais. A concepção se vale de que, o conhecimento parte das impressões imediatas, do empírico, caótico (sincrética), e, a partir da análise se abstrai os elementos do todo com significados (concreta, sintética, 6 reflexiva). Percepção do concreto, pelo empírico. Mediada pela análise alcança-se o sintético. Nesse sentido, a escrita já estaria na criança, porém, de forma sincrética. Para seu desenvolvimento

ISSN 1982-9183

profícuo, precisa ser mediada pela análise, pela reflexão, para só então, alcançar sentido, significado, sinteticamente. E, quem a efetiva junto da criança seria o professor, salienta o autor.

Há habilidades inatas ao falante de línguas: ouvir, falar. Então, as habilidades de ler e escrever são desenvolvidas a partir do convívio social. Inicialmente, de forma empírica, depois, quando a criança é introduzida na escola, a desenvolve de forma institucional, procedimental, sistematizada.

De tal forma, o presente trabalho destaca reflexões sobre o desenvolvimento da escrita e dos erros ortográficos – dos alunos do sexto e sétimos anos com Deficiência Intelectual da Educação Especial, matriculados na Sala de Recursos - dos anos finais do Ensino Fundamental, do período vespertino, de uma escola pública do Estado do Paraná, em um bairro de periferia. Estes alunos possuem um percurso dentro da 7 Educação Especial onde os mesmos já frequentavam esse atendimento nos anos iniciais do Ensino fundamental nas escolas municipais. Os mesmos possuem uma trajetória de reprovas e exclusões e pertencem a uma classe social baixa, portanto, sempre estiveram à margem da sociedade.

Esses alunos vêm demonstrando um baixo desempenho em língua portuguesa, principalmente na apropriação do conhecimento da linguagem escrita e é através dessa aquisição da escrita, que possibilita uma relação entre o aluno e o conhecimento, pois a partir desta, o educando será capaz de estabelecer relação entre a escrita e o mundo, demonstrando uma perspectiva que se molda nas intenções de aprendizagem e formas de aquisição do conhecimento. Portanto, enquanto processo de formação de leitores e escritores agentes na sociedade contemporânea, pelo viés da perspectiva Histórico-Cultural e da Pedagogia histórico-Crítica, com o intuito de refletir sobre as práticas e Atividades Orientadoras de Ensino (AOE), tendo em vista a atuação do professor para que promova o bom aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento profícuo da escrita dos alunos inseridos na Educação Básica na modalidade da Educação Especial.

> A concepção que sustenta a proposição de competências e habilidades para a disciplina de Língua Portuguesa, na questão da língua e linguagem, privilegia a abordagem enunciativo e discursiva, a qual prevê as interações entre língua e linguagem e sujeito como constituintes para consolidação de trocas (sociais) que se dão por meio da ação humana (COSTA, 2018, p. 1).

Sobretudo porque, conforme assinalam Cunha e Oliveira (2014, p. 97):

ISSN 1982-9183

> "A finalidade da organização de uma estrutura educacional é de sempre promover a aprendizagem e, assim o desenvolvimento do ser humano. Por isto, é necessário que se pense no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a apropriação da cultura e propiciando a participação da criança no processo de aprendizagem".

Nesse sentido, o trabalho buscará compreender as principais contribuições teóricas existentes, referentes às concepções da perspectiva Histórico-Cultural para fundamentar o trabalho do professor na organização do ensino uma vez que, destaca que, o processo de ensino e aprendizagem se dá a partir da perspectiva das relações sociais, priorizando a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky. Em particular, trataremos do conceito de Atividade (LEONTIEV, 1978,1983) como um modo de realização da educação escolar procurando evidenciar a semelhança desta atividade com os processos de formação das funções psíquicas superiores, que se dão na relação mediada por instrumentos culturais, dos sujeitos com os objetos.

Assim, o acesso de uma criança com Necessidades Educacionais Específicas a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua participação na cultura, mas também às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história, demandando um enraizamento na cultura.

Evidenciando, assim, as práticas pedagógicas na realidade escolar e nas propostas pedagógicas institucionais para um efetivo processo de ensino e aprendizagem na aquisição da escrita com foco na ortografia, nesses contextos conceptivos.

Dessa maneira, a pesquisa será Qualitativa-exploratória, com foco na Coleta de dados. Iniciando com uma abordagem acerca do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da teoria Histórico-Cultural, mas especificamente, as potencialidades da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (MOURA, 1996, 2001) na aquisição e desenvolvimento proficiente da escrita em alunos com Deficiência Intelectual (DI) na Educação especial da Sala de Recursos, descrevendo aspectos, dificuldades e anseios quanto do ensino e aprendizagem, sobretudo, da habilidade da escrita com foco na ortografia.

As ações sociais propiciadoras de desenvolvimento, por sua vez, devem ser orientadas para compensação e plasticidade dos processos sociopsicológicos, assumindo-se uma perspectiva de educação prospectiva, ou seja, que considere a zona de desenvolvimento

ISSN 1982-9183

potencial dos sujeitos enquanto referencial, privilegiando as potencialidades da criança e mantendo, para as crianças com deficiências ou com NEE, as mesmas metas educacionais estabelecidas para as demais crianças. Nessa perspectiva de educação, ao trabalhar com crianças com deficiência mental, por exemplo, o educador deve investir na compensação para libertar a criança das pressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade e atuando de modo que possa conduzi-la ao www.conedu.com.br pensamento de alta generalidade, característico do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Se o educador estiver trabalhando com crianças cegas, por sua vez, ele pode, além de ensinar a ler com as mãos, que é apenas uma parcela das iniciativas sociais, buscar caminhos alternativos por meio de experiências que se apoiem na cooperação de pessoas videntes, promovendo pela educação vivências significativas da linguagem para que a criança experiencie o mundo visível com ajuda da fala, posto que somente quando a linguagem corresponde a algo vivenciado é que se atribui significado, ocorrendo aí a verdadeira compensação. Nesse processo, a linguagem propicia a formação de conceitos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento generalizante e para a construção de funções psicológicas superiores.

Embora, hoje, nossa formação sócio-histórica era que Vygotsky viveu, acreditamos que voltar ao seu trabalho pode ter certeza sua importância, certamente contribui para a formação e manifestação professores e psicólogos do século XXI. (GÓES, 2002, p. 97). Sinalizam que:

> [...] Kozulin (1994) lembra que a produção de Vygotsky foi orientada tanto para questões teóricas quanto para o atendimento a demandas práticas. Na década de 1920, depois do período que abrangeu a primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a Guerra Civil, era imenso o número de crianças e jovens abandonados, órfãos ou desligados da família, que apresentavam doenças decorrentes de desnutrição, deficiências, distúrbios emocionais, transtornos de conduta ou envolvimento em delinqüência e prostituição (GÓES, 2002, p. 97).

Vygotski (1997) Explica que a deficitologia é considerada uma pequena pedagogia que, na visão tradicional, se baseia em conceitos quantitativos do desenvolvimento infantil. Na deficitologia moderna, os métodos quantitativos são criticados em seus argumentos subjacentes; as crianças prejudicadas por déficits não são consideradas menos desenvolvidas do que as chamadas crianças "normais", mas se desenvolvem de maneira diferente. As crianças com deficiência desenvolvem-se de forma significativamente diferente das outras crianças.

ISSN 1982-9183

> O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares. É um entrelaçamento conceitual complexo de igualdade-diferença, mas, 'precisamente para que a criança com deficiência possa alcançar o mesmo que a criança normal, devem-se utilizar meios absolutamente especiais' (1929: 24). Logo, caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. [...] As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros 'normais' das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência (GÓES, 2002, p. 105-106).

GÓES (2002) define defectologia como um ramo do conhecimento que lida com Todos os aspectos do desenvolvimento de qualidade das crianças foram chamados de "crianças Exceções". O termo defectologia está relacionado ao que hoje se conhece como EE. Ressalta que, em suas pesquisas, fornecendo caminhos alternativos e recursos excepcionais para o desenvolvimento e a educação essas crianças.

O realizou estudos sobre a teoria e deficitologia de Vygotsky, especialmente sobre as pesquisas de Vygotsky nas décadas de 1920 e 1930, nas quais trabalhou com a educação de pessoas com deficiência. Barroco (2012) seus estudos demonstram que:

> A Defectologia é um termo empregado por autores soviéticos e pelo próprio L. S. Vygotski (1896-1934), no início e ao longo do século XX. Diz respeito a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos relativos a intervenções educacionais, similar ao que, hoje, denominamos de Educação Especial. Abordar a Nova Defectologia e a Psicologia Soviética propostas por Vygotski e seus colaboradores e continuadores se deve ao fato de educadores e demais profissionais envolvidos terem formulado teorias e desenvolvido intervenções que nos parecem relevantes para a educação do século XXI (BARROCO, 2012, p. 41).

Para Barroco (2012), a compreensão da teoria vygotskiana é fundamental, o autor bielorrusso deu importância significativa às relações sociais, a bandeira é construída na interação entre humanos, com foco particular na educação de pessoas com deficiência. O pensamento de vários educadores soviéticos caminhava para um modelo de educação que ajudasse a formar o que eles chamavam de novos contemporâneos na Rússia e depois na União Soviética onde o marxismo era aplicado.

Metodologia

ISSN 1982-9183

De acordo com Gil (2008), o trabalho fundamentado em referenciais teóricos configura-se quanto aos objetivos em pesquisa Exploratória e Descritiva e quanto aos 9 procedimentos para a busca de fundamentação para análise do meu objeto de pesquisa será através de pesquisa Bibliográfica-Documental com foco na Coleta de dados.

De tal forma, estudos desse tipo propiciam a possibilidade de um estudo mais aprimorado que atenda à necessidade de promover novas tentativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escrita, baseado nas potencialidades do conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE) e sustentadas pelos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, sobretudo em alunos inseridos na Educação Básica, da rede pública estadual – na modalidade da Educação Especial.

Nosso trabalho, então, envolverá esse público selecionado que são os alunos com Deficiência Intelectual (DI) que frequentam a Sala de Recursos. O projeto será aplicado duas vezes na semana, totalizando (04) aulas semanais.

Num primeiro momento, será realizada a coleta de dados desse grupo específico, através de questionários, entrevistas e filmagens. Após esse primeiro momento, analisaremos quem é o meu sujeito da aprendizagem, qual é o meu objeto de ensino e 10 quais serão os processos cognitivos-afetivos a serem contemplados nas tarefas de aprendizagem. Ao fazer a análise desse sujeito de aprendizagem, precisamos verificar o seu nível de desenvolvimento atual e qual será o nível de desenvolvimento esperado; pois o trabalho com a escrita deverá partir do seu nível atual, onde será trabalhado o conceito da escrita no seu aspecto lógico-histórico, através das atividades propostas que possam mobilizar as Funções Psíquicas Superiores. Portanto, deverá ser planejado um percurso pedagógico, que mobilize as Funções Psíquicas Superiores e promova a aprendizagem da escrita, realizando as seguintes ações:

- Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito;
- Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborando sínteses coletivas;
- Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes.

ISSN 1982-9183

E para avaliarmos a aprendizagem dos conceitos trabalhados, deverá ser incluído novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos internalizaram mentalmente o conceito trabalhado.

Considerações Finais

A valorização dos saberes construídos pelo professor ressalta a relevância da dimensão crítico-reflexiva e da pesquisa da prática docente. As habilidades de ouvir e falar, ler e escrever não podem ser restritas somente para algumas pessoas.

O presente trabalho destaca reflexões sobre o desenvolvimento da escrita e dos erros ortográficos – dos alunos com Deficiência Intelectual da Educação Especial, matriculados na Sala de Recursos.

Portanto buscamos na atividade Orientadora da escrita melhorar o desenvolvimento desses alunos buscando na Teoria Histórico-cultural, sobretudo pelos trabalhos produzidos por Vigotsky, relacionados a área da Educação Especial como poderá contribuir no processo de ensino-aprendizagem da escrita, através de uma pesquisa exploratória, descritiva com foco no estudo de caso desse grupo específico. Além de trazer novos paradigmas para as dificuldades desse 11 alunado, a obra do autor aponta alternativas inovadoras para a educação dos mesmos.

Dentro dessas alternativas propomos um Produto Educacional, que oferece possíveis práticas de uso aos professores, um Protótipo Didático Gratuito, onde serão abordados alguns gêneros textuais para desenvolver a ortografia da escrita. Através da utilização de ambiente virtual de aprendizagem e interação através de ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação, além de sugestões de material sobre o tema.

Referencias

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

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA. T. S. (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012. p. 41-65.

ISSN 1982-9183

COSTA, Felipe de Souza. **Leitura e produção de textos na BNCC**: o que e como? Disponível em: <https://www.eloseducacional.com/educacao/leitura-e-producao-detextos-na-base-nacional-comum-curricular-o-que-e-como/> Acesso em: 17 out. 2019.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl., Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE. Newton**. Vigotski e a Pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U6Dci-NeMh4> Acesso em: 17 out. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas,2008.

GÓES, M. C. R. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**. In: OLIVEIRA. M. K.; SOUZA, D. T.;

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Língua Portuguesa. 2008.

PINTO, Mariana Oliveira; PEREIRA, Luísa Álvares. **Escrever para aprender no ensino básico**: das concepções dos professores... às práticas dos alunos. Revista Portuguesa de Educação, 2016, 29(2), pp. 109-139 doi:10.21814/rpe.7936, 2016, CIEd - Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v29n2/v29n2a06.pdf > Acesso em: 28 mar. 2023.

SARGIANI, Renan de Almeida; MALUF, Maria Regina. **Linguagem, Cognição e Educação Infantil**: contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 3, setembro/dezembro de 2018: 477-484. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n3/2175-3539-pee22-03-477.pdf> Acesso em: 28 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk> Acesso em: 10 abr. 2023.

TEIXEIRA, Bruna Sana; SCHIEFER, Ana Maria; CARVALHO, Carolina Alves Ferreira de; ÁVILA, Clara Regina Brandão de. **Compreensão oral e leitora e consciência sintática nas alterações de leitura e escrit**a. (2016). Revista CEFAC, vol.18, n.6, São Paulo, nov./dec. 2016.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; SERCONEK, Giselma Cecília; BELIERI, Cleder **Mariano. Aprendizagem conceitual e organização do Ensino:experimentos didáticos na educação básica**. Curitiba: CRV, 2019. 256p

