ANAIS



ENCIPES 2024

XX Encontro Científico Pedagógico e XVII Simpósio da Educação: Alfabetização e Emancipação

Pedagogia

União da Vitória - Paraná



ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

Editoração:
Prof. Drª Andréia Bulaty
Prof. Me. Kelyn Caroline Bueno

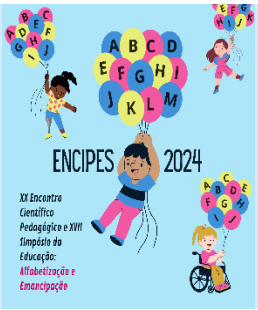
As opiniões emitidas e os conteúdos presentes nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores, assim como, a formatação dos artigos.

XX Encontro Científico Pedagógico e XVII Simpósio da Educação: Alfabetização e Emancipação.

Anais do XX Encontro Científico Pedagógico e XVII Simpósio da Educação: Alfabetização e Emancipação. De 24 de junho a 28 de junho de 2024. Organizado pelo Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – UNESPAR: campus União da Vitória, Paraná: UNESPAR (Campus União da Vitória), 2024.
274 p.
Modo de acesso: digital
ISSN: 1982-9183

1. Alfabetização. 2. Educação. 3.Emancipação. 4. Formação de professores. 5. Políticas.

ENCIPES 2024
Presencial
E-mail: encipes2023@gmail.com
Homepage: http://eventos.uniaodavitoria.unespar.edu.br/evento/portal/31



ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Presidência:
Acadêmica Valéria Cordeiro Sampaio
Profa. Drª Francine Cordeiro Bobato

Vice-Presidência:
Profa. Me. Rosemery Alves Cardozo Marinho

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

Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED)
Valéria Cordeiro Sampaio
Bruna Camily Rodrigues de Moraes
Jaline Frenzel
Aliciane Aparecida Borges
Gisele Maria Tiedtke
Erika Aparecida Ribeiro
Brenda Aparecida Echs
Francine zauleski dos Santos
Emerson José Lucindo
Guilherme Thiago Schunemann
Rafaela dos Santos Kawiatkowski

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

Professores do Colegiado de Pedagogia (COLPED)
Profa. Drª. Andreia Bulaty
Profa. Drª. Cristina Cardoso
Profa. Drª. Claudia Maria Petchak
Prof. Dr. Everton Carlos Crema
Profa. Drª Francine Cordeiro Bobato
Prof. Ddo. Ivanildo Sachinski
Profa. Drª Gisele Moura Schnorr
Profa. Drª. Kelen Santos Junges
Profa. Me. Kelyn Caroline Bueno
Profa. Drª Magda de Oliveira Branco
Prof. Dr. Marcio José de Lima Winchuar
Profa. Drª. Roseli Bilobran Klein
Profa. Me. Rosemery Alves Cardozo Marinho
Profa. Drª. Sandra Salete Camargo Silva

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

Profa. Drª. Valéria Aparecida Schenna
Profa. Drª Valkíria de Novais Santiago
Profa. Dda. Viviana Patricia Kozlowski Lucyk

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

APRESENTAÇÃO

"A alfabetização é mais, muito mais, que ler e escrever.
É a habilidade de ler o mundo, é a habilidade de
continuar aprendendo e é a chave da porta do conhecimento"
Paulo Freire

O XX Encontro Científico Pedagógico e XVIl Simpósio da Educação: "Alfabetização e Emancipação" – ENCIPES, ocorreu entre os dias 24 e 28 de junho de 2024, nas dependências da Universidade Estadual do Paraná campus de União da Vitória-PR. O evento foi coordenado pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED), pelo Colegiado do Curso de Pedagogia (COLPED) e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) desta Universidade, do campus de União da Vitória-PR.

A realização do evento teve como objetivos: promover o debate acerca de temáticas tangentes à educação na perspectiva da Alfabetização na conjuntura atual brasileira. O público-alvo estendeu-se aos acadêmicos; professoras/es da UNESPAR; pesquisadores; professores das redes municipais, estaduais e federais; pós-graduandos; estudantes de ensino médio, cursos técnicos e a comunidade acadêmica em geral.

No decorrer dos dias, foram proferidas conferências, mesas redondas e discussões temáticas por docentes-pesquisadores e por convidados que representam instituições e movimentos da região, os quais trouxeram para o debate assuntos pertinentes ao tema central do encontro/simpósio, a Alfabetização.

Na segunda-feira, a abertura do evento contou com a presença da professora Drª. Audrey Pietrobelli de Souza (UEPG) proferindo considerações sobre "Cognição e afetividade: aspectos constitutivos do desenvolvimento humano".

Na terça-feira foi dia da mesa de debate com a participação da professora Drª. Sandra Salete de Camargo Silva (UNESPAR- União da Vitória) pontuando sobre "Educação em direitos humanos e a autonomia do sujeito (a) de direito". Por fim na quarta-feira último dia de realização de mesas de debate tivemos a conferência "Alfabetização de jovens e adultos." proferida pela professora Drª. Marcia Leonora Duquete.

Na quinta-feira, foi dia da realização de 09 diferentes minicursos (sendo realizados 03 no período matutino e 06 no período noturno), os quais foram coordenados e desenvolvidos por

ISSN 1982-9183

professores da universidade, acadêmicos do curso, alunos da pós graduação e professores da rede municipal de educação.

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

Nessa direção, na sexta-feira foram realizadas as sessões científicas com a exposição oral de 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 abordagens, bases epistemológicas e teóricas, contribuindo para 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.

Desejamos que a produção científica aqui apresentada, contribua com futuras pesquisas e com a socialização do conhecimento.

Saudações cordiais e convite à leitura!

Profa. Ma. Kelyn Bueno

União da Vitória/PR



"A arma social de luta
mais poderosa
é o domínio da linguagem"
Magda Soares



O processo de alfabetização
válido entre nós é aquele, que [...]
não se satisfaz apenas [...] com a
leitura da palavra, mas que se
dedica também a estabelecer uma
relação dialética entre a leitura da
palavra e a leitura do mundo, a
leitura da realidade"
Paulo Freire

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

SUMÁRIO

RESUMO

ESCOLA: É UM ESPAÇO DA GESTÃO (AÇÃO) DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA.....17
ALBURQUEQUE, Ana
MARTINS, Camila
BALABAN, Marcos Aurélio
GREGORIO, Regiane
NOVAIS, Valkíria Santiago de

BRINQUEDOTECA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR.....18
ANDRUKIU, Danielle Cristina
SCHENA, Valéria Aparecida

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO.....19
BULATY, Andréia

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES COLABORATIVAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR.....20
CALIXTRO, Eliane Aparecida
SILVA, Sandra Salete de Camargo

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DO/A SUPERVISOR/A DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR.....21
CORRÊA, Andreia Mauren
SILVA, Sandra Salete de Camargo

O JORNAL DA ALFABETIZADORA (1988-1999): CONCEPÇÃO SOBRE NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS.....22
CUSTÓDIO, Fabiola dos Santos
PETCHAK, Claudia Maria

INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA FORMADOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.....23
CRUZ, Marilaine Cristina
MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli

ISSN 1982-9183

A CARREIRA DOCENTE DO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO OLINTO: UM ELEMENTO CONSTITUTIVO PARA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....24
DOMBEK, Josiane Ines Trzaskos
CARDOSO, Cristina

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE IDOSOS: UM OLHAR ATRAVÉS DAS GRAVAÇÕES REALIZADAS NO PROJETO "TEM SEMPRE UMA BOA HISTÓRIA".....25
FLEITUCH, Leticia

OS DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO INÍCIO DA CARREIRA.....26
GARCIA, Luara Tavares
MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA NA SÍNDROME DE DOWN: FORMAS DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....27
KARACHOUSKI, Adriana
SACHINSKI, Ivanildo

A INTERDISCIPLINARIDADE E AS POSSIBILIDADES DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....28
KAWALES, Bruna Maria Pereira Mattos
JUNGES,Kelen dos Santos
SCHIPANSKI, Beatriz

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO INTEGRADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO SOBRE PROPOSTA DE OFICINA INTERDISCIPLINAR.....29
KURYLUK, Karine
KRAWCZYK, Ana
WINCHUAR, Marcio

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UNIÃO DA VITÓRIA E CRUZ MACHADO: UMA BREVE INTRODUÇÃO.....31
KRUL, Dulci Mari
CAMARGO, Vanessa Rosana Peluchen

COM A VOZ AS CRIANÇAS: A NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS E A MEDIAÇÃO DE LEITURA.....32
LAMERA, Tainá Aparecida da Silva Chaves
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak

POLÍTICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DO SUDESTE PARANAENSE.....33

ISSN 1982-9183

LIMA, Fernanda
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak
BULATY, Andreia

PAULO FREIRE EM SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA.....34
MACEDO, Priscila Pontes
SCHNNOR, Giselle Moura

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: SABERES NECESSÁRIOS.....35
MARTINS, Rosane
KAWALES, Bruna Maria Pereira Mattos
NAUMIUK, Tamiris
SANTIAGO, Valkiria Novais

ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E A REALIDADE DE MATRÍCULAS DE ALUNOS NA MESORREGIÃO SUDESTE DO PARANÁ: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....36
MARTINS, Rosane
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak
BULATY, Andreia

O BRINCAR E A INFÂNCIA: UM RECORTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990.....37
PADILHA, Sarita
STEIDEL, Rejane

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR: BREVES CONSIDERAÇÕES.....38
PLECZAK, Patrícia
CAMARGO, Vanessa Rosana Peluchen

A PSICOMOTRICIDADE COMO FONTE DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....39
PORN, Graciele Aparecida
STEIDEL, Rejane

O CURRÍCULO E AS ARTES VISUAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ.....40
RODRIGUES, Josiane Satorski de Matos
BULATY, Andreia

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UNIÃO DA VITÓRIA – PR 41
ROSA, Marta Graziela
SILVA, Sandra Salete de Camargo

ISSN 1982-9183

CONTOS CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE DE FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....42
ROSARIO, Natali Kopiec do
BULATY, Andreia

O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DOS DESAFIOS DA VISIBILIDADE NA SALA DE AULA À PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS.....43
SANTOS, Andreia Henik dos
SILVA, Sandra Salete de Camargo

OS DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....44
SANTOS, Andressa Febronia Ribeiro dos
MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES INICIANTES.....45
SANTOS, Emilly Rodrigues
MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli

DIREITO A EDUCAÇÃO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SUCESSO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VITÓRIA-PR.....46
SCHAITZ, Daniella
CARDOSO, Cristina

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: EM FOCO CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....47
SCHNEIDER, Gislaine Aparecida de Castro
SILVA, Sandra Salete de Camargo

PLANEJAMENTO COLABORATIVO PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NA SALA COMUM DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....49
SILVA, Carla Rosane Fersch da
SILVA, Sandra Salete Camargo

A EDUCAÇÃO RURAL EM IRINEÓPOLIS -SC: COMO SER PROFESSOR EM UMA CLASSE MULTISSERIADA.....50
TIEDKE, Gisele Maria
SCHENA, Valéria Ap.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: EM FOCO A CRIANÇA DENTRO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO.....51

ISSN 1982-9183

WEIWANKO, Vanessa
CAMARGO, Sandra Salete

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO, O TRABALHO COLABORATIVO E O PAPEL DO (A) GESTOR (A) ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....52
WICTOR, Ana Carla Flissak
SILVA, Sandra Salete de Camargo

RESUMO EXPANDIDO

O PAPEL DA MONITORIA: ENRIQUECENDO O AMBIENTE ACADÊMICO UNIVERSITÁRIO.....54
ALMEIDA, Cintia Gabriele de
BULATY, Andréia

FRIEDRICH FROEBEL, MA ANÁLISE ACERCA DE SUA VIDA E OBRA.....60
BORGES, Aliciane Ap.
SPANHOLI, Carla Eduarda da Cruz
TIEDTKE, Gisele Maria
SILVA, Luana F. Tarasciuk da
BULATY, Andreia

MARIA MONTESSORI: VIDA E ATUALIDADE.....65
CARDOSO, Giovana
FURTADO, Ana Vivian
PACHECO, Maysa
WIMMER, Camille
BULATY, Andreia

INVESTIGANDO A ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CAMPO NO PRIMEIRO ANO DO FUNDAMENTAL.....72
SCHUNEMANN, Guilherme Thiago
STACHNIAK, Paola Cristina
BUENO, Kelyn Caroline

UM OLHAR SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....79
DOBKOWSKI, Ignéia Ribeiro
TROCHA, Ingrid Nalin

HENRI PAUL HYACINTHE WALLON E SUA ABORDAGEM.....86
ECHS, Brenda

ISSN 1982-9183

KACZTKA,Crislaine
BRITO, Joyce
BONIN, Natália
BULATY, Andreia

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....94
FLEITUCH, Leticia
LAMERA, Tainá
BUENO, Kelyn

FROEBEL E SUAS CONTRIBUIÇÕES.....102
FREITAS, Elizete
NARCIZO, Joanilze M
BULATY, Andreia

O CONHECIMENTO E OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO PARA PIAGET.....109
LUCINDO, Emerson Jose
SCHUNEMANN, Guilherme Thiago
STACHNIAK, Paola
KAWIATKOWSKI, Rafaela dos Santos
BULATY, Andréia

PEDAGOGIA HOSPITALAR: A CONTRIBUIÇÃO DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS.....116
LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski
CAMARGO, Mayara Rabe

JEAN WILLIAN FRITZ PIAGET E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA.....121
MOTA, Daiane Cristina
RIBEIRO, Pâmela Bernardes
NASCIMENTO, Taísa
BULATY, Andréia

ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES..... 126
PARASTCHUK, Laíse Gisele
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA MESORREGIÃO SUDESTE DA PARANÁ: REFLEXÕES PRELIMINARES.....132
PETCHAK, Claudia Maria
BULATY, Andreia

CELESTIN FREINET E A EDUCAÇÃO.....138

ROSINSKI, Ana Paula
CORDEIRO, Mariangela
SOUZA, Vanessa de
BULATY, Andréia

O PLANEJAMENTO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ESPAÇOS ESCOLARES.....143
SANTOS, Elivelton Laercio
SAUTHIER, Karine Doopiati
BRITO, Nicole Alexia

TRABALHO DOCENTE PÓS-PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APROXIMAÇÃO À PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....151
SILVA, Analígia Miranda
MACHADO, Gabriele
SANTOS, Flávia Stéfanny Pereira dos
SANTOS, Tuany Carvalho

ARTIGO COMPLETO

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....158
BUENO, Kelyn Caroline

ESTÁGIO NA PEDAGOGIA E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA PROPOSIÇÃO DE PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO 173
BULATY, Andréia

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: OS REEDUCANDOS DA UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE PORTO UNIÃO-SC.....187
KREKNICZKI, Poliana
SCHENA, Valéria Aparecida

A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UM ESTUDO DE CAMPO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....208
LUCINDO, Emerson Jose
KAWIATKOSKI, Rafaela dos Santos
BUENO, Kelyn Caroline

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALFABETIZAÇÃO.....224
PARASTCHUK, Laíse Gisele

ISSN 1982-9183

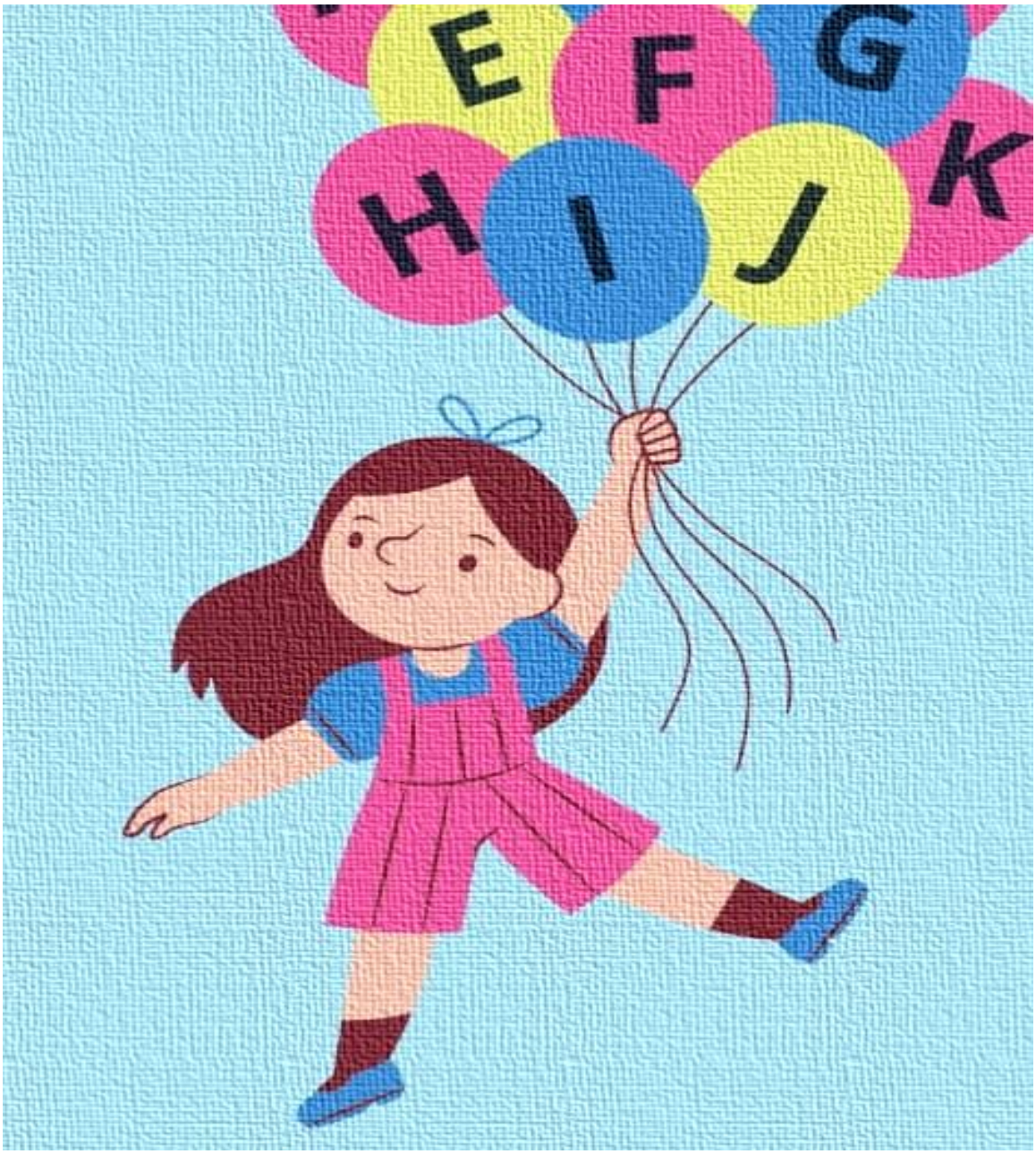
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: O DIREITO DE BRINCAR E APRENDER.....240
RIBEIRO, Isabel Maria de Jesus

A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA: UM OLHAR PARA OS SUJEITOS.....254
BELINSKI, Waléria Najara
ZACHARIAS, Mariana Rocha

ISSN 1982-9183

RESUMO



ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ESCOLA: É UM ESPAÇO DA GESTÃO (AÇÃO) DEMOCRÁTICO - PARTICIPATIVA.

ALBURQUEQUE, Ana – UNESPAR
MARTINS, Camila – UNESPAR
BALABAN, Marcos Aurélio – UNESPAR
GREGORIO, Regiane - UNESPAR
NOVAIS, Valkíria Santiago de - UNESPAR

RESUMO:

Partindo do entendimento que a escola não é uma empresa, por mais que no cunho administrativo, o trabalho ora proposto tem como escopo apresentar algumas reflexões pontuais para se pensar um sistema de organização escolar plural e inclusivo, com base na Gestão Democrática - Participativa. Destarte, o objetivo é apresentar como a gestão democrático-participativa pode contribuir para pensar a cultura organizacional e o projeto político-pedagógico, visto que é necessário uma articulação entre a comunidade escolar, a cultura dos sujeitos que fazem parte dessa instituição social escola,haja vista que esta é um espaço de relações humanas, políticas e sociais. Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a metodologia qualitativa e exploratória, com base na leitura e análise dos textos: *A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola* (Paro, 1996); *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas* (Dourado, 2007), e *Educação escolar: políticas, estrutura e organização"* (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Segundo os autores uma das características da educação para a emancipação é a gestão democrático - participativa, haja vista que nessa perspectiva a formação integral do estudante é complexa e de responsabilidade de toda comunidade escolar. Assim sendo, os estudos evidenciaram que gestão democrático- participativa ainda não é realidade em muitos contextos escolares haja vista que: a tomada de decisão não é do coletivo; muitos grupos minoritários ainda são silenciados, as avaliações são classificatórias e as formas de participação tem como princípio a eficiência. Nesses termos defende-se que cabe à comunidade escolar , com base no diálogo e participação efetiva na tomada de decisões, conciliar os interesses pessoais e coletivos, bem como formas participativas e efetivas nos procedimentos da gestão.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Organização. Gestão Democrático -Participativa. Educação.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

BRINQUEDOTECA NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR

ANDRUKIU, Danielle Cristina [1] – UNESPAR
SCHENA, Valéria Aparecida [2] – UNESPAR

RESUMO

A Brinquedoteca na UNESPAR do campus de União da Vitória-PR, do curso de Pedagogia, é um espaço que funciona como laboratório de ensino onde as crianças são estimuladas e desenvolvem-se de forma emocional, social e intelectual, valorizando a atividade lúdica como base da aprendizagem, além de compreender o papel do brincar no ambiente educacional e escolar, possibilitando inúmeras aprendizagens, através dos jogos e brincadeiras propostos neste espaço. O estudo tem como objetivo geral identificar o papel da Brinquedoteca no curso de Pedagogia da universidade. Os objetivos específicos incluem conceituar o papel da brinquedoteca na construção do conhecimento, descrever seu histórico e discutir a importância pedagógica das atividades desenvolvidas, baseando-se em um questionário aplicado aos acadêmicos participantes do projeto na brinquedoteca. A pesquisa se concentrará na forma dirigida de aprendizagem com brinquedos pedagógicos na Brinquedoteca da UNESPAR, buscando entender qual abordagem desperta maior interesse nos alunos visitantes. Minha motivação pessoal para este estudo vem da minha experiência como estagiária no laboratório de ensino, onde pude vivenciar práticas educativas com estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental proporcionando também aos acadêmicos que realizam monitorias no laboratório um vasto aprendizado através das observações e atividades realizadas com as crianças das escolas municipais que vem até nosso espaço Os referenciais teóricos incluem autores como Tizuko Morchida Kishimoto, Marli Pires dos Santos, Ângela Cristina Munhoz Maluf, Nylse Helena da Silva Cunha, entre outros. É uma experiência significativa fazer parte desse espaço, pois me trouxe muitas aprendizagens no decorrer do meu estágio.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Aprendizagem. Lúdico. Crianças. Curso de Pedagogia.

[1] *Acadêmica de Pedagogia - Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da Vitória, estagiária, Lattes: http://lattes.cnpq.br/9711038679931631, e-mail: daniandrukiu@gmail.com.*
[2] *Doutora em Educação, Professora do Colegiado de Pedagogia - Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da Vitória, Lattes: https://lattes.cnpq.br/8255731143121997, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5007-6765, e-mail: valeria.a.schena@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

BULATY, Andréia [3] – UNESPAR

RESUMO

Várias são as inquietações que permeiam a função do estágio curricular supervisionado na formação do pedagogo, dentre elas os aspectos históricos, políticos, sociais, as concepções de estágio, a diversidade de práticas, o currículo, os conhecimentos e a concretização da identidade docente. Ter clareza do que envolve o estágio curricular supervisionado, suas bases epistemológicas e os conhecimentos constituídos ao longo do curso de licenciatura em Pedagogia é essencial para a realização da práxis educativa crítica, analítica e reflexiva. Diante disso, qual é o espaço dado às pesquisas sobre estágio supervisionado no curso de Pedagogia e quais são as temáticas proeminentes? Quais são as bases epistemológicas das pesquisas, especificamente sobre a concepção de estágio? Diante o exposto, o presente projeto tem por objetivo mapear e analisar as pesquisas realizadas na última década (2013 a 2023) acerca do estágio supervisionado no curso de Pedagogia - nas teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação públicos da Região Sul do Brasil, a fim de verificar as bases epistemológicas e as temáticas proeminentes. Essa investigação será de cunho qualitativo, utilizando-se da metodologia do Estado de Conhecimento, cujos dados serão localizados nos bancos de dados: Programas de Pós-graduação em Educação e na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como descritores: "estágio curricular supervisionado", "estágio supervisionado no curso de Pedagogia" e "práticas de estágio no curso de Pedagogia". Portanto, a Região Sul do Brasil na última década publicou aproximadamente cerca de 5.201 pesquisas, sendo apenas 9 estudos voltados a discutir o estágio no curso de Pedagogia, demonstrando que o mesmo ocupa um espaço bem pequeno nas pesquisas e que carece mais investigações por parte dos pesquisadores. Emergiu dos dados 3 categorias de análise: "*Estágio enquanto Formação*", "*Estágio enquanto Pesquisa*" e "*Estágio enquanto Docência*". Na primeira categoria tem 3 pesquisas que estão organizadas em duas temáticas: Formação inicial e Formação inicial do professor de educação infantil. Na segunda "*Estágio enquanto Pesquisa*" tem apenas um estudo, com a temática de pesquisa e na terceira tem 5 trabalhos, distribuídos em 3 temáticas: Relação teoria e prática, Organização do trabalho pedagógico e Carreira docente, sendo a temática mais proeminente.

Palavras-chave: Estágio de formação docente. Categorização das temáticas de estágio. Concepções de estágio.

[3] *Pós - doutora em Educação, professora Adjunta do curso de Pedagogia - UNESPAR/UV/PR, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039 https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com*

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES COLABORATIVAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR

CALIXTRO, Eliane Aparecida[4] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [5] – UNESPAR

RESUMO

A Educação Especial e Inclusiva na escola regular enfrenta desafios na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Integrar cursos colaborativos a fim de desenvolver competências docentes em planejamento inclusivo é essencial. Este estudo visa compreender a contribuição de professores (as) e gestores (as) para o planejamento colaborativo de práticas inclusivas na rede municipal de Educação de União da Vitória, Paraná. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico. A partir de um grupo formativo, será desenvolvida uma proposta de planejamento colaborativo inclusivo. Os resultados esperados incluem uma maior capacitação dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula, a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e a integração dessas práticas ao projeto pedagógico da escola. Espera-se também que essa pesquisa contribua para um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. Assim, a pesquisa pretende não apenas teorizar sobre a inclusão, mas também proporcionar ferramentas para sua implementação, possibilitando a vinculação de estratégias para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão. Planejamento Colaborativo. Práticas Pedagógicas.

[4] *Graduação em Pedagogia, Pós Graduada em Ludopedagogia e Gestão Educacional - Educação Infantil e Anos Iniciais, Pós Graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva, Professora concursada na rede municipal de ensino, http://lattes.cnpq.br/3141217944201104, eliane.calixtro.unespar.t4@gmail.com.*
[5] *Graduação em Direito e Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, Docente associada da Unespar e permanente do PROFEI, líder do EPEDIN, http://lattes.cnpq.br/7044281324055317, https://orcid.org/0000-0002-0297-4912, sandra.salete@unespar.edu.br.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DO/A SUPERVISOR/A DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR

CORRÊA, Andreia Mauren [6] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [7] – UNESPAR

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e ao Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN/GEPPRAX) da Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória. A presente pesquisa encontra-se em andamento e está sendo desenvolvida a fim de concluir o mestrado profissional. Dessa maneira, como problemática, busca-se verificar qual é a prática pedagógica inclusiva do/a Supervisor/a de Educação Infantil no município de União da Vitória no estado do Paraná. Assim como o objetivo geral visa, compreender como a formação continuada do/a Supervisor/a pode contribuir na construção das práticas inclusivas na educação infantil. Para isso, especificamente é necessário contextualizar e conceituar a Educação Especial e a formação de professores/as e supervisores/as na Educação Infantil na perspectiva da inclusão; fundamentando esse estudo, sendo essa uma etapa já concluída da pesquisa. Nesse momento a pesquisa está em fase de coleta de dados com os/as participantes para analisar a viabilidade de formação continuada para os/as Supervisores/as abordando questões sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil Inclusiva da Rede Pública Municipal de União da Vitória, Paraná. Visando a produção de um e-book com o resultado das contribuições dos/as Supervisores/as na formação a ser realizada. O embasamento teórico está respaldado nos autores: Freire, Damiani, Kramer, Kassar, Nóvoa, Mendes e no percurso histórico da legislação brasileira e demais autores da temática. Como procedimentos metodológicos o estudo está caracterizado por uma pesquisa bibliográfica e de campo, de natureza aplicada, pautada na abordagem qualitativa, exploratória e tipificada na pesquisa-ação. Os resultados esperados com essa produção seria na consolidação da identidade profissional do/a Supervisor/a para práticas inclusivas, através do trabalho colaborativo pautada na gestão democrática e na educação Infantil Inclusiva.

Palavras-chave: Formação Continuada. Identidade Profissional. Educação Inclusiva. Trabalho Colaborativo.

[6] *Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e Inclusiva, mestranda do PROFEI, Professora de Educação Infantil e participante do EPEDIN, http://lattes.cnpq.br/8904861365017095, andreiacorrea@yahoo.com*
[7] *Graduada em Direito e Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação, Docente associada da UNESPAR e permanente do PROFEI, líder do EPEDIN, http://lattes.cnpq.br/7044281324055317, e sandra.salete@unespar.edu.br*

ISSN 1982-9183

O JORNAL DA ALFABETIZADORA (1988-1999): CONCEPÇÃO SOBRE NARRAÇÃO ORAL DE HISTÓRIAS

CUSTÓDIO, Fabiola dos Santos [8] – UNESPAR
PETCHAK, Claudia Maria [9] – UNESPAR

RESUMO

A narração oral de histórias na alfabetização é uma estratégia que auxilia no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como na formação da imaginação criativa e socialização da criança. Diante disso, O presente resumo tem por finalidade apresentar uma pesquisa que tem por objetivo analisar no jornal "Da alfabetizadora", especificamente as matérias que tratam da narração oral de história, a fim de investigar a relação desta com a alfabetização. Para tanto, a pesquisa é de cunho qualitativo, exploratório, descritivo tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica. Primeiramente, serão utilizados autores que tratam sobre narração oral de história, bem como sobre alfabetização para o aporte teórico e, na sequência, analisado o jornal Da alfabetizadora (1988-1999). Em relação à coleta de dados, será feita a leitura de todos os exemplares e catalogado em forma de tabela para posterior tratamento dos mesmos, sendo que nessa etapa será utilizada a Análise de Conteúdo. Esta pesquisa está em andamento, porém como resultados parciais destacamos que há apenas seis (06) matérias que tratam diretamente sobre a temática durante os anos de publicação de 1988 a 1999.

Palavras-chave: Narração oral de histórias. Alfabetização. Jornal Da Alfabetizadora.

[8] *Graduanda de Pedagogia, Unespar/Campus de União da Vitória, bolsista PIBEX- Fundação Araucária. E-mail:fabioledillene31@gmail.com*
[9] *Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da Vitória, curso de Pedagogia. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Em Práxis Educativa GEPPRAX e GEPEDIN. E-mail:aecmari@gmail.com*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA FORMADOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

CRUZ, Marilaine Cristina[10] – UFMS
MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli[11] – UFMS

RESUMO

O presente resumo aborda uma pesquisa em estado inicial vinculada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CPTL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. A qual tem por objetivo compreender a inserção profissional docente de egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas (UFMS/CPTL). A inserção profissional é compreendida pelo ingresso do professor no magistério. Marcelo Garcia (2010) e Giseli Barreto Cruz (2023) compreendem como uma fase importante e específica da carreira docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994). São participantes deste estudo egressos que concluíram o referido curso entre os anos de 2020 a 2023, o que significa que vivenciaram o contexto desolador da Covid-19, enquanto estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Como instrumentos para a coleta de dados, será utilizado questionário com perguntas abertas e fechadas (Bogdan e Biklen, 1994) e entrevista semiestruturada (Bogdan e Biklen, 1994). O questionário objetiva identificar os egressos que são professores iniciantes, bem como traçar o perfil destes. A entrevista semiestruturada possibilitará aprofundar os dados obtidos pelo questionário e dar voz aos participantes, de modo que o objetivo desta pesquisa seja alcançado. Quanto à análise de dados, será realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016). Este estudo se fundamenta nos estudos de Bourdieu (1983), especialmente nos conceitos de campo e *habitus* e em Marcelo Garcia (2009). Em épocas de ataques à categoria docente, descaso e o esfacelamento dos cursos de licenciaturas no Brasil, este trabalho reforça a importância de dar voz aos professores da Educação Básica de modo a possibilitar que suas vivências e desafios que perpassam o início da carreira, bem como (re)pensar sobre sua formação inicial.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Licenciatura em Ciências Biológicas. Covid-19.

[10]*Licenciada em Ciências Biológicas, mestranda em Educação no PPGEdu-UFMS/CPTL, http://lattes.cnpq.br/7566377328850731, marilaine.cruz@ufms.br*
[11]*Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, professora permanente do PPGEdu-UFMS/CPTL,http://lattes.cnpq.br/9366502692722339,https://orcid.org/0000-0003-3540-403, flavia.martinez@ufms.br*

ISSN 1982-9183

A CARREIRA DOCENTE DO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO OLINTO: UM ELEMENTO CONSTITUTIVO PARA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.

DOMBEK, Josiane Ines Trzaskos [12] – UNESPAR
CARDOSO, Cristina [13] – UNESPAR

RESUMO

Esta pesquisa possui como tema a política de valorização docente, trazendo como objeto de estudo a carreira do magistério municipal de Antônio Olinto-PR. Diante disso, torna-se essencial analisar como é organizada a carreira trazendo três principais eixos de análise: formação, condições de trabalho e remuneração e dedica-se a problematizar em que medida a carreira neste município está estruturada de forma a promover condições para que se efetive de fato a valorização dos professores. Para isso, busca-se analisar a carreira docente afinal se trata de um documento essencial para a política de valorização do professor pois estabelece normas e regras que são fundamentais para desenvolver a vida funcional do docente, porém é necessário ponderar que o fato de o município possuir uma carreira nem sempre significa promover uma política de valorização. O arcabouço teórico desse estudo ampara-se nos autores: Cordeiro (2020); Grochoska (2015); Jacomini (2020); Oliveira (2021), entre outros. Trata-se de uma pesquisa que se utiliza de um estudo documental, escolheu-se então para a realização desta análise o Estatuto do Magistério Municipal de Antônio Olinto juntamente com as legislações que regulamentam as carreiras dos professores e demais decretos e leis complementares como por exemplo: o artigo 67 da LDB 9394/96, artigo 206 da Emenda Constitucional de 2006 inciso V, entre outros. Além disso elementos quantitativos também se constituem como indispensáveis no que tange uma análise qualificada, já que nenhuma análise pode ser feita descolada do seu contexto que no caso desta investigação é composta por dados objetivos que se pretende levantar no Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual o resultado desta análise encontra-se em andamento .

Palavras-chave: Valorização docente. Carreira do magistério. Formação. Condições de trabalho. Remuneração.

[12] *Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/9922736612635892. E-mail josianetrzaskos330@gmail.com*
[13] *Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), União da Vitória – Paraná (PR) – Brasil. Professora do Colegiado de Pedagogia.*
ORCID: https://orcid.org/000-0002-0563-1413 http://lattes.cnpq.br/4182840545893153 E-mail: cardosocristina2015@gmail.com

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE IDOSOS: UM OLHAR ATRAVÉS DAS GRAVAÇÕES REALIZADAS NO PROJETO "TEM SEMPRE UMA BOA HISTÓRIA"

FLEITUCH, Leticia[14] - UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho deriva-se do projeto Tem sempre uma boa história, que busca reviver as memórias dos idosos da cidade de Uniao da Vitoria esse projeto surgiu da necessidade de recuperar a história da cidade a partir dos relatos de pessoas mais velhas que recordam sobre a fundação dos bairros em que moram e como ao longo dos anos este foi sendo aprimorado e modificado até chegar em seus dias atuais, priorizando a memória dos idosos e deixando uma parte da história da cidade e da vida dessas pessoas eternizadas, para que as próximas gerações possam desfrutar de informações valiosas sobre a comunidade e a história dos antepassados. A luz de de autores como: (Fernandes; Pereira, 2017) (Gadotti, 2017) (Busatto, 2006). Como as histórias e memórias dos idosos da cidade de União da Vitória podem ser efetivamente coletadas, preservadas e compartilhadas para garantir a perpetuação da história local e enriquecer o conhecimento das futuras gerações. A extensão se caracteriza por ser o elo base entre a universidade e a comunidade externa visando trazer o conhecimento o qual foi adquirido e desenvolvido dentro do âmbito acadêmico para fora, compartilhando saberes e trazendo ideias para a comunidade e também levando conhecimento para dentro da universidade, havendo então uma troca de saberes a partir da extensão proporcionando o diálogo entre a comunidade e a universidade, como vemos na perspectiva da Educação Popular que a extensão Universitária é considerada uma" via de mão dupla" entre a universidade e a sociedade podendo ser considerada inclusive como um instrumento de mudança social.

Palavras-chave: Extensão**.** Idosos. Tem Sempre uma Boa História. Contação de histórias.

[14] *Acadêmica do curso de Pedagogia da UNESPAR/Campus União da Vitória, bolsista do projeto Tem Sempre uma boa Historia, http://lattes.cnpq.br/0421839027521507, https://orcid.org/0000-0002-5280-1462, e-mail: leticiafleituchunespar@gmail.com.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

OS DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO INÍCIO DA CARREIRA

GARCIA, Luara Tavares[15] – UFMS
MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli[16] – UFMS

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar o projeto de pesquisa de dissertação de Mestrado, o qual está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas. A pesquisa tem como objetivo compreender a construção da identidade profissional das professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil nas escolas públicas pertencentes a uma Rede Municipal do Estado de São Paulo. Trata-se, especificamente, de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Lüdke e André, 1986). Abrange como campo de pesquisa escolas públicas pertencentes à Rede Municipal de Birigui/SP. Os participantes consistem em professoras iniciantes, atuantes na Educação Infantil, ou seja, possuem até cinco anos de exercício do magistério. Como instrumento de coleta de dados, recorreremos ao questionário com perguntas fechadas e abertas (Lakatos; Marconi, 2017), o que permitirá identificar as professores iniciantes que atuam na Educação Infantil, que irão compor o universo da pesquisa e, posteriormente, a entrevista semiestruturada (Lüdke; André, 1986). Nesta pesquisa dialogamos com autores como Bourdieu (1983), Dubar (2005), Garcia (1999, 2010), Huberman (1995), Nóvoa (1995). Para o tratamento da análise dos dados será utilizada a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). A partir dos resultados deste estudo, espera-se dar visibilidade e voz aos/às professores/as e, por conseguinte, problematizar o impacto do trabalho docente na construção da identidade das professoras da Educação infantil, que se encontram em situação de inserção profissional, evidenciando os desafios e tensões encontrados neste contexto específico do exercício da docência.

Palavras-chave: Professora iniciante. Identidade docente. Educação Infantil.

[15] *Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Toledo, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Araçatuba/SP. Currículo latttes: http://lattes.cnpq.br/1290865393484206. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2703-6343. Email: luara_bilac@hotmail.com.*

[16] *Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora permanente do PPGEdu-UFMS/CPTL. Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/9366502692722339. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3540-4032. E-mail: flavia.martinez@ufms.br*

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA NA SÍNDROME DE DOWN: FORMAS DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

KARACHOUSKI, Adriana [17] – UNESPAR
SACHINSKI, Ivanildo [18] – UNESPAR

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco principal identificar as possibilidades de mediação do professor para com o aluno com Transtorno Espectro Autista associado a Síndrome de Down. Inicialmente buscamos entender as características do Transtorno Espectro Autista e da Síndrome de Down separadamente, e qual predominância das características, para que a partir disso buscar formas de mediação do professor em sala de aula. A pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, com aportes teóricos centrado em Kassar (2011) que discute o conceito e as perspectiva histórica da Educação Especial e Inclusiva. Pereira *et al.* (2015) e Agripino-Ramos e Salomão (2014) com as características do Transtorno do Espectro Autista, e Trindade (2014) com as características da Síndrome de Down. A pesquisa se encontra em construção e inicialmente percebemos que as características do Transtorno Espectro Autista predominam mais nesse duplo diagnóstico, tornando possível a partir disso encontrar formas de mediação do professor para com esse aluno.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno Espectro Autista.

[17] *Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da Vitória, e-mail: adrianakarachouski173@gmail.com.*
[18] *Professor Doutorando do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da Vitória, Lattes: https://lattes.cnpq.br/1805836125708835, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0009-7872, e-mail: ivanildo.sachinski@ies.unespar.edu.br.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A INTERDISCIPLINARIDADE E AS POSSIBILIDADES DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

KAWALES, Bruna Maria Pereira Mattos[19]- UNESPAR
JUNGES, Kelen dos Santos[20]- UNESPAR
SCHIPANSKI, Beatriz [21]- UNESPAR

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apontar a ludicidade como recurso significativo no processo de ensino e aprendizagem, de maneira interdisciplinar, nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, o texto baseia-se em um relato de experiência e em pesquisa bibliográfica. O relato de experiência diz respeito ao uso de um jogo quiz para abordar de forma lúdica diferentes temas aprendidos em sala de aula, avaliando os conhecimentos prévios dos alunos. Através do jogo quiz, os estudantes são desafiados a explorar temas e problemas de diversas áreas do conhecimento, promovendo a integração entre os conteúdos curriculares. A atividade lúdica foi realizada em uma turma do segundo ano dos anos inicias do ensino fundamental de uma escola pública municipal, em União da Vitória/PR, participante do subprojeto Mão Amiga – CAPES/PIBID. Para subsidiar o relato de experiência, o presente estudo conta com uma pesquisa bibliográfica para explorar conceitos como formação inicial docente, interdisciplinaridade, prática pedagógica e ludicidade. Considerou-se que a estratégia didática, envolvendo os conhecimentos por meio do jogo Quiz, contribuíram para a participação dos alunos, facilitando a compreensão dos conteúdos. Os resultados indicam que a abordagem interdisciplinar engajou os alunos, aproximando-os dos temas estudados. Conclui-se que o uso do jogo quiz efetivamente transformou a interação entre os alunos, estimulando um aprendizado lúdico e ampliando o conhecimento além das limitações do livro didático e exercícios de sala de aula.

Palavras-chave: Pibid. Jogos Lúdicos. Interdisciplinaridade.

[19] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de União da Vitória. E-mail: bruna.mattosmorais@hotmail.com*
[20] *Doutora em Educação, Professora associada da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Membro do Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP). E-mail: kelen.junges@unespar.edu.br.*
[21] *Graduada em Pedagogia. Professora da rede municipal de ensino de União da Vitória.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO INTEGRADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO SOBRE PROPOSTA DE OFICINA INTERDISCIPLINAR

KURYLUK, Karine [22] – UNESPAR
KRAWCZYK, Ana [23] – UNESPAR
WINCHUAR, Marcio [24] – UNESPAR

RESUMO

As oficinas pedagógicas promovem a contextualização, a ação e reflexão da aprendizagem tradicional, fomentando o pensamento crítico de estudantes de cursos de licenciatura, e são propulsoras para o desenvolvimento de pesquisa em áreas específicas. Nesse sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em projetos de extensão favorecem aos estudantes de graduação o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e o estabelecimento de compromisso de trocas de conhecimento entre academia e comunidade, enriquecendo o processo formativo e incentivando a produção de conhecimento colaborativo. O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de participação no Projeto de Extensão "Diálogos sobre a Ecotox!" por meio do qual foi elaborada e executada com estudantes da educação básica, uma oficina pedagógica sobre ecotoxicologia, a qual estuda os efeitos dos agentes químicos e físicos sobre organismos vivos, populações e comunidades, incluindo animais, plantas e microorganismos, dentro de ecossistemas definidos. As etapas de pesquisa, contextualização do tema e a elaboração de materiais didáticos fundamentaram o desenvolvimento da oficina e permitiram a segurança, a familiaridade ao ambiente escolar e o domínio de atividades que ocorrem em diferentes espaços formativos na escola. Assim, foi possível propiciar uma aprendizagem relevante sobre o tema e provocar um diálogo sobre poluição aquática e qualidade da água. A oficina intitulada "BetaRoxa e Peixoaldo: Entendendo o efeito dos contaminantes" conta com quatro momentos, sendo: 1) teatro, 2) atividade prática, 3) visualização de fórmulas moleculares em 3D e 4) análise crítica da fatura de água. As atividades permitiram aos participantes compreender conceitos de ecotoxicologia e refletir sobre questões ambientais. O público participante foi da rede pública e privada, o que favoreceu experiências distintas aos extensionistas. Em ambos os estabelecimentos de ensino ocorreu participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, a participação no projeto de extensão proporcionou uma experiência enriquecedora de integração entre teoria e prática, de contato com estudos

[22] *Graduada em Ciências Biológicas, Graduanda em Pedagogia, http://lattes.cnpq.br/1401798419735300, https://orcid.org/0009-0008-9445-0235, karinee_kkk@hotmail.com.*
[23] *Doutorado em Ecologia da Conservação (UFPR), Professora do Colegiado de Ciências Biológicas, http://lattes.cnpq.br/2889594812508814, https://orcid.org/0000-0001-5252-6651, ana.bueno@unespar.edu.br.*
[24] *Doutorado em Educação (UFPR), professor do Colegiado de Pedagogia, da Unespar/UV, http://lattes.cnpq.br/2082119773911296, https://orcid.org/0000-0001-9486-3111, marcio.winchuar@unespar.edu.br.*

ISSN 1982-9183

interdisciplinares (ecologia, química, farmacologia), fortalecendo o aprendizado dos extensionistas e disseminando conhecimento sobre questões ambientais voltadas aos ambientes aquáticos. Essa experiência destaca a importância da extensão universitária na formação acadêmica e no desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação docente.

Palavras-chave: Extensão. Ensino. Pesquisa. Ecotoxicologia.

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e XVII Simpósio da Educação: "ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE TERRITORIAL NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UNIÃO DA VITÓRIA E CRUZ MACHADO: UMA BREVE INTRODUÇÃO

KRUL, Dulci Mari[25] – UNESPAR
CAMARGO, Vanessa Rosana Peluchen[26] – UNESPAR

RESUMO

Ao entender que pertence a um espaço externo independente de sua mãe, a criança vai superando desafios e ampliando cada vez mais a sua compreensão de mundo a partir de interações sociais e culturais da sua vivência, as quais integram a formação de sua identidade territorial. Nessa direção, a presente pesquisa, que está em fase de elaboração, estuda a formação da identidade territorial no cotidiano escolar na Educação Infantil, trazendo os conceitos de identidade/território de autores como Rogério Haesbaert (2007) e Frederico Guilherme Bandeira de Araújo (2007) para esclarecermos o conceito de identidade territorial. Nossa pesquisa em construção tem como objetivo geral analisar a construção da identidade territorial no cotidiano escolar no âmbito da educação infantil em uma amostra de instituições de ensino nos municípios de União da Vitória e Cruz Machado. Nosso objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: discutir conceitos e abordagens acerca da identidade territorial; caracterizar a construção da identidade territorial a partir da Base Nacional Comum Curricular; e destacar percepções de professores acerca da construção da identidade territorial no cotidiano escolar. Além disso, nossa pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sendo caracterizada em um primeiro momento como um estudo bibliográfico, para então no segundo momento, na pesquisa de campo, realizamos questionários para os professores buscando entender as percepções dos mesmos em como a identidade territorial é trabalhada e sua importância no cotidiano escolar. A partir da coleta dos dados, procuraremos evidenciar a importância de se trabalhar com a criança como um sujeito no mundo, entendendo a relação que é construída na sala de aula com a realidade do aluno, visto que a identidade territorial parece ser um elemento importante que deve ser abordado desde a primeira etapa da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidade Territorial. Cotidiano escolar.

[25] *Acadêmica do curso de Pedagogia da UNESPAR Campus União da Vitória, https://lattes.cnpq.br/8214296202761284, e-mail: dulcimari2003@gmail.com.*
[26] *Doutora em educação, professora da UNESPAR Campus União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/5026702692695788, e-mail: vanessapeluchen@hotmail.com.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

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

LAMERA, Tainá Aparecida da Silva Chaves[27] - UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak[28] - UNESPAR

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma pesquisa em andamento sobre temática a narração oral de histórias e a mediação de leitura. O objetivo da pesquisa é investigar como os alunos de uma turma de alfabetização, de uma escola pública do município de União da Vitória, compreendem a narração oral de histórias e a mediação de leitura e a relação com suas aprendizagens, bem como o desenvolvimento da imaginação. A metodologia utilizada é qualitativa, exploratória e descritiva, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A análise dos dados será apoiada na Análise de Conteúdo. A pesquisa de campo foi organizada com momentos de narração oral de histórias e mediação de leitura, seguido de rodas de conversas coletivas e conversas individuais com os alunos, com entrevistas semiestruturadas, 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. Os resultados parciais da pesquisa apontam que, embora os alunos não conheçam os aportes teóricos que fundamentam a temática, demonstram que, mesmo de forma inconsciente, percebem o processo imaginativo durante uma narração oral de histórias, uma das funções psicológicas superiores, conforme o aporte teórico da Psicologia Histórico Cultural.

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

[27] *Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da Vitória. Bolsista PIBIS (Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social) pela Fundação Araucária do Paraná. Integrante do projeto de Extensão Senta que lá vem a história. E-mail: Taywoldan@gmail.com.*
[28] *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 de União da Vitória) E-mail: aecmari@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

POLÍTICA E ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DO SUDESTE PARANAENSE

LIMA, Fernanda – UNESPAR[29]
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak – UNESPAR[30]
BULATY, Andreia – UNESPAR[31]

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 pesquisa está em andamento e como resultados parciais, verificou-se que das 21 cidades analisadas, apenas duas utilizam seus próprios referenciais curriculares, enquanto as demais adotam os referenciais do Estado do Paraná, organizados no período da Pandemia do COVID-19, dado que indica uma homogeneização das políticas educacionais na região, o que pode influenciar a abordagem da alfabetização nos diferentes contextos locais.

Palavras-chave: Alfabetização. Referencial Curricular. Mesorregião Sudeste Paranaense

[29]*Aluna do Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, Universidade Estadual do Paraná, https://lattes.cnpq.br/0307728349811605, https://orcid.org/0009-0000-3065-5102, ferlima90@gmail.com.*
[30] *Professora. Dra. Claudia Maria Petchak Zanlorenzi, http://lattes.cnpq.br/5635517055338323, https://orcid.org/0000-0002-8937-6308, aecmari@gmail.com.*
[31]*Professora. Dra. Andréia Bulaty, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, andreia.bulat@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

PAULO FREIRE EM SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

MACEDO, Priscila Pontes [32] – UNESPAR
SCHNNOR, Giselle Moura [33] – UNESPAR

RESUMO

Propomos neste trabalho compartilhar um recorte da pesquisa em andamento relacionada ao trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da UNESPAR, campus de União da Vitória. Este estudo visa compreender o olhar de Paulo Freire para e com as infâncias, a partir de alguns de seus escritos. Diante disso, uma das perguntas que surgiram foi: como Freire, ao mencionar suas memórias de infância, retrata sua experiência de alfabetização? Deste modo, este trabalho faz um recorte da obra "A Importância do Ato de Ler", objetivando encontrar na sua escrita as memórias que contam de sua própria alfabetização, e assim compreender como se deu este processo em sua vida. A metodologia utilizada será teórica bibliográfica, se pautando, nesse recorte, exclusivamente, na obra de Paulo Freire acima já citada. Quanto aos achados diante deste estudo, vemos que o autor tece um olhar crítico sobre o ato de ler, apontando a importância da leitura de mundo que a criança traz consigo, visto que essa antecede a leitura da palavra, propiciando assim uma fluidez no processo de alfabetização. Ao rememorar suas experiências conta, de forma poética, que fora alfabetizado por seu pai e sua mãe, no quintal de sua casa, na sombra de uma Mangueira, onde escrevia com gravetos na terra, palavras que faziam parte de seu cotidiano e assim compunham o seu pequeno mundo. Quando chegou em sua primeira escola, teve uma professora que propiciou a continuidade de seu processo de aprendizagem, como ele próprio diz, sem "rupturas", mas ensinando a leitura da palavra em contexto com a leitura de mundo.

Palavras-chave: Paulo Freire. Alfabetização. Infância.

[32] *Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. Currículo Lattes: https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=98653A568E540A63A9D08FB434C52D12# Email: mpontes.priscila@gmail.com*
[33] *Orientadora. Professora Doutora, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7136004914851928. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0396-8693. Email: giselle.schnorr@unespar.edu.br*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: SABERES NECESSÁRIOS

MARTINS, Rosane[34] – UNESPAR
KAWALES, Bruna Maria Pereira Mattos [35] – UNESPAR
NAUMIUK, Tamiris [36] – UNESPAR
SANTIAGO, Valkiria Novais [37] – UNESPAR

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir a respeito das diferentes dimensões e práticas dentro da organização e gestão escolar para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Para tanto, o texto baseia-se em uma pesquisa bibliográfica qualitativa exploratória, tomando como base a leitura do texto: "Educação Escolar: políticas, estrutura e organização" (Libâneo; Oliveira; TOSCHI, 2012). Segundo os autores, as áreas de atuação organizacional da gestão, refletem no asseguramento da qualidade da educação como: planejamento e projeto pedagógico curricular que devem ser discutidos de maneira crítica e reflexiva, bem como elaborados de maneira coletiva e dialógica. A organização do currículo, colaborando com a aprendizagem através das relações culturais, sendo descrito três tipos de currículo: formal, real e oculto. A organização do ensino escolar corresponde ao princípio de que a escola deve promover condições para uma educação equitativa de qualidade com base em quatro pilares, conectadas à cultura dos estudantes, capaz de promover aprendizagem independente, contribuindo com valores e atitudes. A prática de gestão, a qual deve refletir um papel ativo dos estudantes com base no desenvolvimento dos aspectos físicos, intelectuais, sociais, emocionais, éticos e estéticos. O desenvolvimento profissional dos professores, que está relacionado à cultura organizacional da escola, haja vista que a formação continuada deve abordar a práxis com base nos desafios sociais e culturais, promovendo autorreflexão e desenvolvimento pessoal. E a avaliação escolar: institucional e da aprendizagem, a qual deve ser diagnóstica e formativa com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino em uma perspectiva plural, inclusiva e emancipatória. Nesse sentido, os resultados alcançados evidenciam que a gestão democrática contribui de maneira salutar para uma organização escolar democrática visando condições equitativas para a qualidade de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Organização Escolar. Atuação.

[34] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de União da Vitória.*
[35] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de União da Vitória.*
[36] *Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de União da Vitória.*
[37] *Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/5182827411186653.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ALFABETIZAÇÃO, INCLUSÃO E A REALIDADE DE MATRÍCULAS DE ALUNOS NA MESORREGIÃO SUDESTE DO PARANÁ: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

MARTINS, Rosane [38] – UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak [39] – UNESPAR
BULATY, Andreia[40] – UNESPAR

RESUMO

A presente pesquisa tem como enfoque Alfabetização e a Educação Inclusiva, buscando analisar e refletir a realidade de matrículas de alunos na mesorregião sudeste do Paraná atrelados às políticas públicas educacionais. Neste sentido, a problemática que sustentará as ações e as políticas públicas para alfabetização na mesorregião do Paraná têm se consolidado na perspectiva inclusiva? Diante dessa questão norteadora, objetiva-se investigar a realidade de matrículas escolares de alunos inclusos na etapa de alfabetização nos anos iniciais, nos municípios que compreendem a Mesorregião Sudeste do Paraná, a partir de 2017, a fim de problematizar questões que envolvem o direito à educação. A metodologia será quanti-qualitativa e exploratória, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a análise dos dados terá como método a Análise de Conteúdo. Pretende-se, com esse projeto, a constituição de um espaço colaborativo de pesquisa, reflexão, produção e disseminação de conhecimento na área de alfabetização e inclusão, bem como denunciar as fragilidades e anunciar as potencialidades, invertendo a lógica das diferenças como problema.

Palavras-chave: Alfabetização. Inclusão. Alunos. Anos Iniciais. Matrículas

[38] *Acadêmica do 3º ano Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/4555918921525966, e-mail: rosanemartins102@gmail.com.*
[39] *Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus União da Vitória. Membro dos grupos de Pesquisa GEPPRAX (UNESPAR/UV) HISTEDBR-Campos Gerais, http://lattes.cnpq.br/5635517055338323, https://orcid.org/0000-0002-8937-6308, e-mail: aecmari@gmail.com.*
[40] *Doutora em Educação, Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/UV), campus União da Vitória. Membro do grupo de Pesquisa GEPPRAX (UNESPAR/UV), http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabolute@gmail.com*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O BRINCAR E A INFÂNCIA: UM RECORTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990.

PADILHA, Sarita [41] – UNESPAR
STEIDEL, Rejane [42] – UNESPAR

RESUMO

Em um breve relato sobre a História da Educação Infantil no Brasil com recorte nos anos 1990 levando em conta todo o aspecto histórico-social da época e mostrando o árduo caminho percorrido até os dias atuais. Com o objetivo de realizar uma reflexão teórica e histórica, a partir da demanda de mulheres que precisavam trabalhar surge a "creche" nas fábricas com a Consolidação das Leis do Trabalho em 1943 e depois com a Constituição Federal de 1988 que podemos chegar aos novos avanços nos anos de 1990. Com a inquietação sobre "Onde deixar as crianças para trabalhar? " Com isso a pesquisa se deu no viés qualitativo de reflexões e pesquisa bibliográfica acerca da temática. Assim sendo, são muito recentes os estudos sobre educação infantil nos moldes que conhecemos hoje de creche com crianças de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos. Tivemos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nos anos de 1996 a qual passa a ser reconhecida como segmento de aprendizado das crianças, em 1998 surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) 2006, pulando então para com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEIS (2009) que vem para orientar o planejamento curricular das escolas, quando crianças de 4 e 5 anos tem a obrigatoriedade e responsabilidade dos pais da frequência das crianças chegamos então ao ano de 2017 quando surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazendo novos horizontes para educação infantil e todo seguimento de aprendizagem. A luz de autores como Friedman (1996), Kishimoto (1996), Kuhlmann (2000) e Filho (2018) entre outros. O brincar para a criança é uma concepção histórica, quando brinca a criança experimenta novas sensações e complementa entrando no mundo dos adultos, reproduz o que os adultos fazem de forma brincante e espontânea. Brincar é uma prática social que possibilita aprendizagem para a vida e, por isso, deve ser frequente nas situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento no cotidiano das crianças na Educação Infantil. Para que tudo isso ocorra de forma genuína, muito se lutou e através de muitas Leis e políticas públicas que amparam a criança nessa primeira infância.

Palavras-chave: Brincar. Livre. Educação Infantil. Leis.

[41] *Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. ORCID registration 0009-0009-5807-6001 E-mail saritaplima@gmail.com*
[42] *Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4146708104196078 ORCID registration 0000-0003-2911-9657 E-mail: rejane.steidel@ies.unespar.edu.br; rejane.steidel@gmail.com*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR: BREVES CONSIDERAÇÕES

PLECZAK, Patrícia[43] – UNESPAR
CAMARGO, Vanessa Rosana Peluchen[44] – UNESPAR

RESUMO

Para além do entretenimento, a música permite expressar sentimentos, emoções e propiciar o desenvolvimento do processo criativo e imaginativo. Considerando o exposto, é inegável a sua importância no desenvolvimento da criança na educação infantil, contribuindo significativamente para a sua formação integral como indivíduo parte integrante da sociedade. Além disso, sendo uma forma de comunicação e de expressão, é um importante elemento na construção do saber necessário na Educação Infantil e consequentemente na formação do educador. Considerando esses aspectos, nossa pesquisa, que se encontra em construção, aborda o conceito de música na educação infantil, explorando a sua importância para o desenvolvimento da criança, além de práticas, metodologias e destaques de sua importância a partir de documentos regulatórios nacionais. A pesquisa tem por objetivo geral analisar singularidades a respeito da importância da música para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Para trabalhar aspectos bibliográficos e conceituais iremos utilizar como referência autores como Brito (2003), Gohn; Stavracas (2010) e Romanelli (2014), os quais abordam o papel da música, os princípios da educação englobando a música como um recurso pedagógico, entre outros. Além disso, destacaremos a partir de uma breve análise documental aspectos presentes nos documentos regulatórios elaborados pelo Ministério da Educação que estão diretamente ligados com a Educação Infantil, como RCNEI (1998), DCNEI (2010) e BNCC (2018). A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, integrando dados bibliográficos e pesquisa de campo amostral, a partir da elaboração de questionários para professores regentes da educação infantil (infantil 3 e 4) da rede municipal de ensino de União da Vitória – PR, objetivando destacar percepções dos mesmos a respeito da música e desenvolvimento da criança. Esperamos ainda com nossa coleta de dados, trazer possíveis exemplos de práticas pedagógicas com a música na sala de aula, além de outras singularidades a respeito da música na educação infantil como por exemplo o lugar da música no planejamento educacional dos docentes.

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Percepções Docentes.

[43] *Acadêmica do curso de Pedagogia da UNESPAR/Campus União da Vitória, https://lattes.cnpq.br/4516534686708690, e-mail: patriciaplec15@gmail.com.*
[44] *Doutora em educação, professora da UNESPAR/Campus União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/5026702692695788, e-mail: vanessapeluchen@hotmail.com.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A PSICOMOTRICIDADE COMO FONTE DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PORN, Graciele Aparecida [45] – UNESPAR
STEIDEL, Rejane [46] – UNESPAR

RESUMO

A psicomotricidade como um recurso pedagógico na educação infantil, pretende assegurar que os aspectos cognitivos, motores e afetivos da criança sejam continuamente desenvolvidos globalmente, compreendendo o corpo como fonte de aprendizado e como ele se expressa por meio do movimento, bem como através da socialização, da demonstração de emoções, da experimentação de sensações e da exploração do mundo ao seu redor. Além de proporcionar à criança experiências de habilidades sensoriais e motoras, auxiliando na compreensão do seu próprio corpo, promovendo sua interação com o meio e com o outro, oferecendo várias oportunidades e possibilidades de ensino/aprendizagem. Dessa forma, seus sentidos estão constantemente absorvendo informações, fazendo conexões e descobertas incríveis a cada momento. Diante disso, o objetivo deste estudo é incentivar a reflexão sobre a relevância da psicomotricidade na educação infantil, no qual o corpo em movimento seja protagonista do processo ensino/aprendizagem, enfatizando a utilização dos jogos e das brincadeiras para o psicomotor. O método adotado foi baseado em uma pesquisa bibliográfica, para compreender melhor a definição de psicomotricidade e sua relevância na vida das crianças durante a educação infantil, a partir dos pressupostos teóricos apresentados por Moi e Mattos (2019), Fonseca (2010), Kishimoto (2010) e Oliveira (2010), dentre outros que contribuíram para o aporte teórico. A psicomotricidade, aliada às práticas pedagógicas voltadas para a criança, proporciona, através de atividades psicomotoras, momentos de exploração e atuação no espaço, tornando a aprendizagem mais significativa, pois considera a criança como centro do seu próprio aprendizado e um ser social e histórico que está em pleno desenvolvimento, com suas necessidades, individualidades, curiosidades e potencialidades a serem desenvolvidas conforme a faixa etária. A utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, pode contribuir para o desenvolvimento global da criança, despertando a consciência corporal e a exploração do meio em que está inserida, bem como a interação com os objetos e com os alunos, seja por movimentos espontâneos ou coordenados, tornando a aprendizagem mais leve e prazerosa, estimulando a criatividade, a imaginação e socialização.

Palavras-chave: Recurso Pedagógico. Lúdico. Aprendizagem Significativa. Interação. Desenvolvimento.

[45] *Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória, ORCID: 0009-0007-3515-6258, e-mail: gracieleap51@gmail.com.*
[46] *Mestre em Educação, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória, Lattes: http://lattes.cnpq.br/4146708104196078, ORCID: 0000-0003-2911-9657, e-mail: rejane.steidel@ies.unespar.edu.br; rejane.steidel@gmail.com.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O CURRÍCULO E AS ARTES VISUAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

RODRIGUES, Josiane Satorski de Matos [47] – UNESPAR
BULATY, Andreia [48] – UNESPAR

RESUMO

A presente pesquisa em andamento tem por objetivo analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná em relação a Arte- artes visuais na formação do pedagogo, que emerge da problemática: O que o currículo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR contemplam sobre a Arte- artes visuais? Para a realização do estudo contamos com as contribuições de pesquisadores que abordam os temas: a Arte – arte visuais, a formação do pedagogo e o currículo, tais como: Barbosa (2005), Barbosa (2012), Dondis (2003), Gatti (2010), Pimenta (1999), Saviani (1996), Silva (1999) entre outros. A partir dos dados contidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos- PPCs, está sendo realizada uma análise e reflexão sobre a Arte- artes visuais e sua concepção nos currículos, compreendendo que a linguagem visual transforma os conhecimentos estéticos e artísticos em compreensão mais estruturada sobre a Arte, contribuindo para a valorização da poiésis, para que a Arte- artes visuais não seja apenas questão de obrigatoriedade nos currículos, mas, que possa ser entendida como campo de conhecimento com saberes e aprendizagens específicas que contribui com a formação cultura humana. Neste sentido, a pesquisa é de cunho qualitativa (Triviños, 2009) amparado na Metodologia do Estado do Conhecimento (Morosini, Santos e Bittencourt, 2021) que estrutura a pesquisa em quatro momentos: Bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva. Na bibliografia anotada levantamos a organização de uma planilha com os dados dos 5 cursos de Pedagogia da UNESPAR; na bibliografia sistematizada buscamos investigar a partir da planilha dados centrais como se existe disciplinas destinadas ao longo dos PPCs sobre a Arte na formação do Pedagogo, a carga horária, a nomenclatura das disciplinas e os objetivos do curso. A pesquisa se encontra na bibliografia categorizada que consiste em realizar o levantamento das categorias de análise a partir das ementas apresentadas nos PPCs.

Palavras-chave: Formação do Pedagogo. Arte- Artes Visuais. Currículo.

[47] *Acadêmica de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus de União da Vitória, Lattes: http://lattes.cnpq.br/2454779954020143, e-mail: josisatorski@gmail.com.*
[48] *Pós-doutora em Educação, Professora do Colegiado de Pedagogia - UNESPAR/Campus de União da Vitória, Lattes: http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, e-mail: andreiabulat@gmail.com.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UNIÃO DA VITÓRIA – PR

ROSA, Marta Graziela [49] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [50] – UNESPAR

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar como ocorre o acesso à formação continuada de professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede municipal de União da Vitória – Pr, para atender as especificidades dos estudantes público da educação especial na perspectiva da inclusão. O foco desta pesquisa será realizado com três escolas de pequeno, médio e grande porte, uma escola central e as outras em bairros distintos. Por meio da aplicação de questionários impressos com o intuito de coletar dados desses professores, sobre suas formações, se possuem ou não especializações em Educação Especial ou na área de AEE, considerando a dificuldade de acesso a cursos gratuitos na área inclusão, muito com custos altos, onde o professor não consegue concretizar o processo formativo. Diante dos questionamentos de quais são as fragilidades no acesso dos professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de União da Vitória à formação continuada para atender estudantes no processo de inclusão? Este estudo tem um levantamento bibliográfico, com auxílio de alguns autores como Mendes (2023), Oliveira (2022) e Libâneo (2022) conta uma abordagem qualitativa, respaldada em uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação será elaborada com a participação do grupo dos professores que vão participar da elaboração do produto, com conteúdos sinalizados por eles. Como resultados preliminares e ainda em construção uma análise dos dados coletados, para finalizar será elaborado o produto educacional, com conteúdos sinalizados pelos (as) professores(as). Esse procedimento se destaca nesta fase da pesquisa como uma análise de conteúdos coletados em pesquisa de campo.

Palavras-chave: Formação continuada. Inclusão. Docentes. Plataforma/link. Ensino regular.

[49] *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 efetiva do Ensino Fundamental I e bolsista CAPES. Participa do Espaço de Estudar e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX), Email: martagraziela1@gmail.com e https://lattes.cnpq.br/9911893676437146*

[50] *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 Estudar e Pesquisas em Educação Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX) E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/704428132405531.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

CONTOS CLÁSSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE DE FERRAMENTA PEDAGÓGICA

ROSARIO, Natali Kopiec do [51] – UNESPAR
BULATY, Andreia [52] – UNESPAR

RESUMO

Esta pesquisa investiga os contos clássicos na educação infantil, visando contribuir para a formação do pedagogo ao analisar as temáticas proeminentes dessas narrativas em teses e dissertações publicadas nos anos de 2003 a 2023, que emergem da necessidade de conhecer quantas e o que tratam as pesquisas publicadas no período de 2003 a 2023 sobre os contos clássicos na educação infantil nas teses e dissertações? Destaca-se a importância psicológica dos contos infantis e a origem dessas histórias no século II a.C., bem como a influência de autores como os Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Charles Perrault para a disseminação destes contos. O arcabouço teórico desse estudo ampara-se nos autores: Coelho (2000), Alcântara (2009), Santos (2011) e Schneider (2009), entre outros. Trata-se de uma pesquisa que utiliza-se da Metodologia de Estado de Conhecimento, amparado nos estudos de Morosini, Santos e Bittencourt (2021), coletado as teses e dissertações no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da CAPES com o descritor "Contos clássicos na educação infantil" no qual foram identificados 51 trabalhos acadêmicos, dos quais 38 são dissertações de mestrado e 13 são teses de doutorado, a partir de tal resultado quantitativo será realizada uma análise qualitativa que está em andamento.

Palavras-chave: Contos clássicos. Educação infantil. Formação do pedagogo. Estado do conhecimento.

[51] *Licenciada em geografia e acadêmica de pedagogia, e-mail: natali.ko@hotmail.com*

[52] *Pós-doutora em Educação Professora adjunta do colegiado de Pedagogia da Unespar – campus União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DOS DESAFIOS DA VISIBILIDADE NA SALA DE AULA À PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS

SANTOS, Andreia Henik dos[53] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo[54] – UNESPAR

RESUMO

A inclusão e a visibilidade dos estudantes com AH/SD na sala comum, do ensino regular na Educação Básica consiste em um tema atual e relevante no contexto educacional brasileiro. Os resultados socializados de pesquisas relacionadas à inclusão dos estudantes com AH/SD ainda se distanciam da sala de aula comum. Nesse sentido a Pesquisa tem por objetivo compreender como as práticas pedagógicas colaborativas podem contribuir para a inclusão de estudantes com altas habilidades/Superdotação (AH/SD) na sala comum, do ensino regular na Educação Básica. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico. Na fundamentação teórica para a presente pesquisa, são utilizados como base autores como Renzulli; Winner, Alencar e Fleith. Espera-se que a pesquisa possibilite um novo olhar a inclusão desses alunos com Altas Habilidades/Superdotação, como também um conhecimento mais profundo dos profissionais de Educação, para que assim novas práticas possam estar sendo construídas.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Inclusão. Visibilidade.

[53] *Graduação em Pedagogia, pós graduação em Gestão e Supervisão Escolar, Docente do CMEI de União da Vitória e Docente da pré-escola de Porto União, http://lattes.cnpq.br/8200262400642974, e e-mail: andreia.henik.unespar.t4@gmail.com*

[54] *Graduação em direito e pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, docentes associada da Unespar e permanente do PROFEI, líder do EPEDIN, http://lattes.cnpq.br/7044281324055317 , sandra.salete@unespar.edu.br*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

OS DESAFIOS DE PROFESSORES INICIANTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

SANTOS, Andressa Febronia Ribeiro dos [55] – UFMS
MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli [56] – UFMS

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de iniciação científica vinculada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e tem como objetivo compreender os desafios enfrentados pelos professores/as iniciantes que atuam na Educação Básica no Estado de Mato Grosso do Sul no contexto Pós - pandemia da Covid-19. A escolha por pesquisar sobre professores iniciantes, justifica-se por se encontrarem na condição de transição de estudantes para professores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Richardson, 1999), do tipo estado do conhecimento (Fernandes e Morosini, 2015). Para definir o *Corpus* da pesquisa, utilizamos a plataforma "*Google School"*como base de dados, com os seguintes descritores "Professor iniciante" e "Mato Grosso do Sul", como temporal, elegemos pesquisas realizadas entre 2019 a 2023, para contemplar os últimos cinco anos. A pesquisa foi realizada entres os meses de setembro a novembro do ano de 2023, contemplando somente artigos publicados em revistas científicas. A partir destes critérios, obtivemos um corpus de 239 pesquisas. Após a leitura dos títulos, palavras- chave, e resumo a pesquisa resultou em um corpus de 67 artigos. Após a leitura dos 67 resumos, descartamos os artigos que não tratavam especificamente sobre o início da carreira docente no estado do Mato Grosso do Sul. Destes 67 (sessenta e sete), realizamos a leitura dos artigos na íntegra e ao eliminarmos os que não contemplavam o objeto de pesquisa, chegamos ao corpus da pesquisa 5 (cinco). Os dados iniciais revelam dificuldade de relacionamento com os colegas de trabalho, bem como a falta de apoio de colegas e gestores, falta de condições para a realização do trabalho, a precariedade do trabalho docente e os professores das escolas indígenas, indicam dificuldade na compreensão da língua materna, e preconceito de ser um professor indígena.

Palavras-chave: Professor iniciante. Mato Grosso do Sul. Desafios.

[55] *Acadêmica Bolsista PIBIC-FUNDECT (Programa de Iniciação Científica com fomento do FUNDECT), https://lattes.cnpq.br/7982120247102894, andressa.febronia@ufms.br*
[56] *Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora permanente do PPGEdu-UFMS/CPTL.http://lattes.cnpq.br/9366502692722339.ORCID:https://orcid.org/0000-0003-3540-4032 E-mail: flavia.martinez@ufms.br*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES INICIANTES

SANTOS, Emilly Rodrigues [57] – UFMS
MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli [58] – UFMS

RESUMO

Este trabalho traz os resultados parciais de uma pesquisa de iniciação científica vinculada ao curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Câmpus* do Pantanal, e ao Grupo de estudos e pesquisa sobre Formação e Trabalho Docente na Contemporaneidade GEPForT. A Pesquisa volta o olhar para os desafios dos professores iniciantes que atuam nos Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e está fundamentada nos autores Marcelo Garcia (1999) e Huberman. A fim de alcançar o objetivo proposto, a partir do Estado de conhecimento (Francelino e Rebolo 2022) realizamos o mapeamento dos artigos científicos que versam sobre a referida temática. Como base de dados, utilizamos o *Google Scholar* e foram utilizados os seguintes descritores: "Professor Iniciante" "Desafios" "Educação Básica" e "Pedagogia". Para refinar os dados, utilizamos o recorte temporal: 2022 a 2023. Após estes critérios, obtivemos 464 artigos, dos quais realizamos a leitura dos títulos, palavras-chave e do resumo, de maneira a identificar os quais abordavam a temática em questão. Após este processo, chegamos ao *corpus* de 100 artigos, os quais realizamos a leitura na íntegra. Após a exclusão dos quais não responderiam ao objetivo da pesquisa, obtivemos o *corpus* de 9 artigos. A partir da Análise de Conteúdo (Bardin (1977), constatou-se os principais desafios encontrados pelos professores em início de carreira, são a insegurança na atuação profissional em sala de aula, a falta de apoio dos colegas e da coordenação pedagógica nas instituições em que atuam, e a instabilidade nos aspectos emocionais.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Desafios. Ensino Fundamental.

[57] *Graduanda em Pedagogia, bolsista do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, Lattes: https://lattes.cnpq.br/6467762997121320, e-mail: emilly.rodrigues@ufms.br.*
[58] *Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Professora permanente do PPGEdu-UFMS/CPTL, Lattes: http://lattes.cnpq.br/9366502692722339, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3540-4032, e-mail: flavia.martinez@ufms.br.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

DIREITO A EDUCAÇÃO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO SUCESSO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE PORTO VITÓRIA-PR

SCHAITZ, Daniella [59] – UNESPAR
CARDOSO, Cristina [60] – UNESPAR

RESUMO

Como as escolas públicas de Educação Básica têm o papel de atender a parcela da população que, historicamente, foi excluída e/ou marginalizada do espaço privilegiado de apropriação e construção do conhecimento, sobretudo no contexto histórico-social das sociedades capitalistas, em que consiste a escola, este trabalho objetivou constituir os sentidos de sucesso escolar no contexto educacional dessa instituição, segundo a compreensão das professoras da rede municipal de educação do município de Porto Vitória-PR. Para isso, foram estudados Patto (2022), Lahire (1997), Sampaio (2004), Snyders (1976) e Paro (2016), os quais consideram fatores históricos, sociais e econômicos que afetam os processos de aprendizagem e escolarização, influenciando, portanto, o sucesso escolar. Com base neste referencial teórico, elaborou-se e aplicou-se um questionário semiestruturado em entrevistas com professores dessa rede. A partir da análise das entrevistas, elencaram-se os termos mais utilizados pelos professores durante suas falas. Análises preliminares apontam os seguintes termos como fatores de influência no sucesso escolar: família, formação, equipe pedagógica, planejamento; incentivo; acompanhamento dos pais; habilidades humanas; metodologia; tecnologias, sociedade, aprendizagem, responsabilidade, professor, comprometimento, emocional, entre outros.

Palavras-chave: Sucesso Escolar. Educação. Percepção docente. Escolarização. Ensino Público.

[59] *Acadêmica do Curso de Pedagogia da UNESPAR, Professora contratada (PSS) no município de Porto Vitória-PR, http://lattes.cnpq.br/2569512553418994, e-mail: daniellaschaitz@gmail.com.*
[60] *Doutora em Educação pela UFPR, Professora colaboradora do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR), http://lattes.cnpq.br/4182840545893153, ORCID: https://orcid.org/000-0002-0563-1413, e-mail: cardosocristina2015@gmail.com.*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: EM FOCO CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SCHNEIDER, Gislaine Aparecida de Castro [61] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [62] – UNESPAR

RESUMO

Deve-se pensar a primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil) como a fase primordial para o desenvolvimento integral das crianças, pois por meio de experiências e novos saberes desenvolvem suas funções biopsicossociais que são bases para as demais etapas educacionais. Nota-se nesses últimos anos o crescente número de matrículas de crianças com deficiência e transtornos, em destaque as crianças com diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista na rede comum de ensino. Nesse contexto, surgem indagações acerca da formação continuada dos professores/as da Educação Infantil e das fragilidades encontradas para concretização de práticas pedagógicas envolvendo as crianças com Autismo em uma perspectiva inclusiva. Busca-se por meio da presente pesquisa compreender a formação continuada/ em serviço dos profissionais da educação para a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista nos Núcleos de Educação Infantil, do município de Porto União/SC. O estudo será fundamentado em documentos legislativos e obras de autores renomados como: Kassar; Heredero; Ariès; Teodoro; Silva; Minayo. A metodologia será bibliográfica e de campo, com análise de dados e abordagem qualitativa. Na pesquisa de campo será entregue aos/às professores/as da Educação Infantil, rede municipal de Porto União/SC, um questionário impresso com o intuito de obter maiores informações sobre a formação continuada/ em serviço e as principais fragilidades encontradas para a efetivação de práticas inclusivas no atendimento educacional das crianças com Transtorno do Espectro Autista. Após análise das respostas fornecidas pelos/as participantes, visando contribuir com os/as profissionais da educação pretende-se realizar uma formação com dois profissionais (multiplicadores) de cada Núcleo. Com base nas devolutivas (questionário e formação) pretende-se construir um e-book formativo destinado aos/às professores/as com subsídios para a formação continuada/ em serviço focando o desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista, na perspectiva da Educação Infantil inclusiva. A pesquisa encontra-se na fase bibliográfica. Espera-se provocar os professores e pontuar quanto à importância de buscar formação continuada para atender com qualidade os alunos da rede municipal mencionada.

[61] *Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI). Professora de 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.*
[62]*Graduação em Direito e Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, docente associada da UNESPAR e permanente do PROFEI, líder do EPEDIN,. Lattes: http://lattes.cnpq.br/704428132405531, Sandra.salete@unespar.edu.br.*

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Inclusiva. Formação Profissional Continuada. Transtorno do Espectro Autista.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PLANEJAMENTO COLABORATIVO PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NA SALA COMUM DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

SILVA, Carla Rosane Fersch da[63] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete Camargo[64] – UNESPAR

RESUMO

Na Escola de tempo Integral, os estudantes permanecem o dia todo no estabelecimento de Ensino, durante este período de estudos, diversos professores trabalham com os mesmos. O Planejamento colaborativo entre estes professores: regentes, co-regentes e de práticas integradoras, é importante para que se possa pensar cada vez mais na aprendizagem do aluno, visando identificar as necessidades individuais de cada educando. O presente estudo é um levantamento bibliográfico para o projeto de pesquisa que busca responder a seguinte problemática: Como o planejamento colaborativo dos professores em sala de aula, no contexto da Educação Integral pode contribuir com a prática inclusiva? Evidencia-se que a partir de um planejamento colaborativo busca-se a construção de um espaço de conhecimento com um olhar pedagógico para a mesma direção, objetivando o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança. O presente estudo tem como objetivo compreender as contribuições do planejamento colaborativo para práticas inclusivas no contexto da sala de aula comum na Educação em Tempo Integral. Cada vez mais percebe-se a necessidade de se pensar em estratégias que busquem o desenvolvimento de cada educando, visando o sucesso na aprendizagem. Assim verifica-se a necessidade de um planejamento colaborativo pensando na necessidade individual de cada aluno para que o sucesso na aprendizagem possa acontecer no todo.

Palavras-chave: Planejamento colaborativo. Práticas inclusivas. Educação em tempo Integral.

[63] *Graduação em pedagogia, Mestranda Profei, atuando na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. http://lattes.cnpq.br/5152130390571068 .*
[64]*Graduação em direito e pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, docentes associada da Unespar e permanente do PROFEI, líder do EPEDIN, http://lattes.cnpq.br/7044281324055317 sandra.salete@unespar.edu.br*

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A EDUCAÇÃO RURAL EM IRINEÓPOLIS -SC: COMO SER PROFESSOR EM UMA CLASSE MULTISSERIADA

TIEDKE, Gisele Maria[65] – UNESPAR
SCHENA, Valéria Ap. [66] – UNESPAR

RESUMO

A escola multisseriada está presente desde o princípio da institucionalização da educação no Brasil, aparecendo de forma mais explícita na regulamentação do início do século XIX. A sua existência, em detrimento do sistema seriado, estava destinada aos locais com baixa densidade demográfica, mas também relacionada ao interesse em diminuir os custos com a educação (FARIAS, 2011). Essa lógica continua vigente até os dias atuais, tornando a escola multisseriada ainda presente no campo educacional brasileiro. O objetivo deste estudo é identificar como é ser professor (a) numa escola rural, bem como descrever suas práticas pedagógicas. A metodologia de pesquisa fundamenta-se num estudo documental e de campo. As fontes para compor este estudo estão organizadas como: atividades pedagógicas voltadas ao ensino fundamental do Grupo Escolar Zélia Milles, através de textos didáticos, regulamentos, regimentos escolares e livros de chamada. A escola nomeada como Grupo Escolar Zélia Milles foi criada em 21 de março de 1995 para atender as demandas da comunidade, sendo instalada nas dependências da Igreja do Divino Espírito Santo, no bairro São Francisco. Atendia inicialmente apenas 22 alunos da Educação Infantil e contava com dois funcionários, o professor e a servente. Com o aumento da demanda de alunos, passou a funcionar em uma casa alugada pela Prefeitura de Irineópolis, na Avenida da Luz, bairro Jardim Brand, nomeando-se como: Grupo Escolar Zélia Milles, de acordo com o pedido da comunidade e documentada pela lei nº 809/96 aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo Prefeito. Atualmente o Grupo Escolar atende as seguintes turmas do Ensino Fundamental I e II, (1º, 2º, 4º, 5º, 6º e 7º ano). O público atendido pela escola provém de diferentes classes sociais, sendo alunos de famílias de renda alta, média e baixa. Atendendo alunos de famílias bem estruturadas, e também, famílias com dificuldades econômicas e sociais, que resultam em uma disparidade do ensino e explicam as dificuldades educacionais.

Palavras-chave: Escola rural. Professor. Escola multisseriada.

[65]*Acadêmica de pedagogia pela Unespar, bolsista de iniciação cientifica, https://lattes.cnpq.br/8916960705085031, giseletiedtke@gmail.com*
[66]*Doutora em Educação pela UEPG. Professora do Colegiado de Pedagogia, https://lattes.cnpq.br/8255731143121997, https://orcid.org/0000-0001-5007-6765, e-mail.valeria.a.schena@gmail.com*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: EM FOCO A CRIANÇA DENTRO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO.

WEIWANKO, Vanessa [67] – UNESPAR
CAMARGO, Sandra Salete [68] – UNESPAR

RESUMO

A presente pesquisa se fundamenta na problemática de como incluir as crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e contribuir para as práticas pedagógicas na Educação Infantil inclusiva por meio do trabalho colaborativo. As práticas pedagógicas colaborativas na Educação Infantil permitem o engajamento dos professores, possibilitando o acesso à construção do conhecimento para todos, além disso, proporcionam a organização de uma escola mais inclusiva. Nesse contexto, a pesquisa objetiva-se em compreender a importância das práticas pedagógicas colaborativas para a inclusão de crianças dentro do Transtorno do Espectro Autismo (TEA) na Educação Infantil. A trajetória metodológica terá início com a pesquisa qualitativa através de levantamentos bibliográficos. Supõe- se que a pesquisa venha a contribuir significativamente com as práticas pedagógicas, resultando na aprendizagem de todos os alunos especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autismo (TEA).

Palavras-chave: Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autismo. Inclusão.

[67] *Graduação em Ciências Biológicas, Graduação em Pedagogia, Pós Graduada em Educação Ambiental, Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em múltiplas deficiências. Professora efetiva em Educação Inclusiva na Rede Municipal de Irineópolis Santa Catarina. https://lattes.cnpq.br/7345713201854585. vanessa.weiwanko.unespar.t4@gmail.com.*
[68] *Graduação em Pedagogia e Direito, mestrado e doutorado em Educação, associada da Unespar e permanente do PROFEI, líder do EPEDIN, http://lattes.cnpq.br/7044281324055317. sandra.salete@unespar.edu.br*

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO, O TRABALHO COLABORATIVO E O PAPEL DO (A) GESTOR (A) ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.

WICTOR, Ana Carla Flissak [69] – UNESPAR
SILVA, Sandra Salete de Camargo [70] – UNESPAR

RESUMO

O enfoque do presente estudo é a formação em serviço como um suporte aos gestores com viés teórico e prático, sendo por meio de trocas de experiência, aquisição de novos conhecimentos com vistas a um trabalho colaborativo na unidade de ensino em que o gestor está inserido, bem como de forma a contribuir na implementação de práticas inclusivas na sua ação. Desta forma a problemática do presente estudo é: Como a formação em serviço para os/as gestores(as) escolares da rede municipal de Porto União, pode contribuir na implementação de práticas inclusivas na Educação Infantil? Sendo a metodologia da presente pesquisa qualitativa de levantamento bibliográfico. Se tem por objetivo analisar como a formação em serviço para os/as gestores (as) escolares pode contribuir na implementação de práticas inclusivas na Educação Infantil da rede municipal de Porto União. O aporte teórico do estudo é advindo de Novoa (2009), Sassaki (2008), Sant'ana (2005), Capellini (2008), Damiani (2008), Thiollent (1985). No processo transcorrente da gestão escolar a caminhada com vistas a um trabalho colaborativo pode se respaldar na formação em serviço, apresentando possibilidades significativas para as práticas de uma educação inclusiva de qualidade, respeitando peculiaridades aqui em questão da Educação Infantil, trazendo a essência da função do gestor escolar na direção crítica do seu agir no contexto em que está inserido(a).

Palavras-chave: Educação infantil. Formação em serviço. Gestão. Práticas inclusivas. Trabalho colaborativo.

[69] *Graduação em Pedagogia, pós graduação em psicopedagogia, supervisora do CMEI de União da Vitória e docente da pré-escola de Porto União, http://lattes.cnpq.br/2648547680061412 e e-mail: ana.wictor.unespar.t4@gmail.com .*
[70] *Graduação em direito e pedagogia, mestrado e doutorado em Educação, docente associada da Unespar e permanente do PROFEI, líder do EPEDIN, http://lattes.cnpq.br/7044281324055317 e e-mail: sandra.salete@unespar.edu.br .*

ISSN 1982-9183

RESUMO EXPANDIDO



ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O PAPEL DA MONITORIA: ENRIQUECENDO O AMBIENTE ACADÊMICO UNIVERSITÁRIO

ALMEIDA, Cintia Gabriele de [71] – UNESPAR
BULATY, Andréia [72] – UNESPAR

RESUMO

A monitoria universitária é um programa educacional no qual alunos mais experientes, geralmente selecionados por seu desempenho acadêmico, auxiliam seus colegas em seus estudos. Sua relevância se manifesta de forma significativa tanto para os alunos em processo de formação quanto para os professores que recebem os monitores em suas salas de aula. Para os estudantes em formação, a monitoria oferece uma oportunidade única de receber suporte adicional em seus estudos, os monitores atuam como mediadores, ajudando a esclarecer dúvidas, revisar conceitos, e fornecer orientação prática sobre os temas abordados em sala de aula. Além disso, a interação dos acadêmicos com os monitores promove um ambiente de aprendizagem colaborativo, estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação e o trabalho em equipe, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos conteúdos e melhora o desempenho acadêmico dos alunos. Para os professores, a presença de alunos monitores em suas salas de aula pode ser altamente benéfica, os monitores podem auxiliar no planejamento das aulas, contribuindo com ideias criativas e sugestões para tornar o ensino mais dinâmico e envolvente. Além disso, eles atuam como um elo entre o professor e os alunos, ajudando a identificar as necessidades individuais dos estudantes e fornecendo feedback sobre o processo de aprendizagem. Isso permite uma abordagem mais personalizada no ensino, adaptando as estratégias pedagógicas de acordo com as demandas específicas da turma. O objetivo deste resumo expandido é destacar a importância da monitoria dentro do espaço universitário, evidenciando seu papel fundamental no apoio ao processo de formação dos alunos e no enriquecimento das práticas pedagógicas dos professores, se embasamento em Nascimento e Barletta (2011), Neto e Andrade (2016), Zanlorenzi, Muller e Dreyer (2021), entre outros.

Palavras-chave: Monitoria. Universidade. Espaço de Formação.

Introdução

A monitoria acadêmica é uma ótima oportunidade para os alunos aprofundarem seus conhecimentos e superarem desafios acadêmicos, geralmente, oferecendo um ambiente mais informal e colaborativo para os estudantes revisarem e discutirem os conteúdos das disciplinas.

[71] *Pedagoga; egressa do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus União da Vitória; e-mail: cintiagdealmeida@gmail.com*
[72] *Pós-doutora em Educação, professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus União da Vitória, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com*

ISSN 1982-9183

Os monitores desempenham um papel fundamental nesse processo, ajudando outros alunos a compreenderem melhor os temas abordados em sala de aula, não apenas fornecem explicações adicionais, mas também podem organizar atividades práticas, como revisões, resolução de exercícios e discussões em grupo.

A função do aluno-monitor abrange uma variedade de responsabilidades no apoio aos estudantes da disciplina que estão monitorando. Isso inclui dar suporte aos colegas tanto dentro quanto fora da sala de aula, oferecendo momentos de atendimento nas dependências da instituição para esclarecer dúvidas e auxiliar na compreensão dos conteúdos abordados. Os monitores também têm um papel na elaboração e resolução de trabalhos e atividades, ajudando os estudantes a dominar os materiais básicos da bibliografia da disciplina.

Além disso, os monitores podem participar do processo de correção de provas e auxiliar o professor orientador em diversas situações pedagógicas. Essas responsabilidades colaborativas ajudam a fortalecer a experiência acadêmica dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e eficaz. Como relatado por Neto e Andrade (2016, p. 93), "[...] estes programas precisam ser mais explorados no âmbito acadêmico, para incentivar a formação docente, pois possibilita um elo entre o docente e o discente no processo de ensino-aprendizagem [...]".

Portanto, é importante que esses programas sejam mais amplamente explorados no contexto acadêmico, pois não apenas enriquecem a formação docente, mas também estabelecem um elo essencial entre educadores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais colaborativa, significativa e transformadora.

A importância da monitoria dentro do espaço universitário

Como Nascimento e Barletta (2011) ressaltam, "a monitoria durante a graduação está inserida como uma atividade de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, a possibilidade de aquisição de conhecimento e preparação para a formação docente [...]". Ao assumir o papel de monitor, os alunos se envolvem ativamente no apoio aos colegas, auxiliando na compreensão dos conteúdos e na resolução de dúvidas, essa interação promove uma troca

ISSN 1982-9183

construtiva de conhecimento, fortalecendo os laços acadêmicos dentro da comunidade estudantil.

Além disso, a monitoria proporciona uma preparação valiosa para a formação docente, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de comunicação, liderança e organização. Ao ministrarem aulas sob a supervisão de um professor orientador, os monitores ganham experiência prática no compartilhamento de conhecimento e na condução de atividades educacionais.

Dessa forma, a monitoria acadêmica não apenas contribui para o sucesso acadêmico dos estudantes, mas também os prepara para assumir futuros papéis como educadores, promovendo uma abordagem mais holística e engajada no processo de aprendizagem. Sendo que, "a prática das universidades tem reforçado a monitoria mais voltada ao ensino e destaca como requisitos para o seu exercício a afinidade com a disciplina, o bom rendimento acadêmico e o interesse pela carreira docente. A monitoria engloba o ensino, a pesquisa e a extensão [...]" (Natário, Santos, 2010, p. 357).

Como comentado anteriormente, a monitoria acadêmica integra os pilares do ensino, pesquisa e extensão, os monitores têm a oportunidade de participar ativamente dessas áreas, desde que essas atividades contribuam para sua apropriação do conhecimento. Sendo incentivados a desenvolver atividades de pesquisa e a colaborar na publicação de trabalhos científicos, preferencialmente em parceria com professores. Esse engajamento permite aos monitores aplicar as ferramentas da metodologia científica, incluindo a sistematização de dados e a argumentação crítica necessária para discussões acadêmicas, assim, a monitoria não apenas reforça a aprendizagem dos monitores, mas também os prepara para uma participação mais ampla e significativa no ambiente acadêmico.

Assim como Nunes (2007) ressalta, é imprescindível não limitar o papel do monitor apenas ao ensino, sendo necessário que eles recebam uma formação abrangente, englobando múltiplos aspectos acadêmicos. A preparação do monitor não deve se restringir apenas ao contexto da sala de aula, eles precisam ser capacitados em áreas como pesquisa, extensão e desenvolvimento de habilidades pedagógicas, essa abordagem abrangente não apenas enriquece a experiência do monitor, mas também contribui para uma educação mais completa e integrada.

ISSN 1982-9183

Portanto, as instituições de ensino superior têm a responsabilidade de investir na formação dos monitores, garantindo que eles adquiram conhecimentos e habilidades que vão além do ensino tradicional. Isso não apenas beneficia os monitores individualmente, mas também eleva o padrão de excelência acadêmica e pedagógica dentro da instituição como um todo. Como ressaltado por Zanlorenzi, Muller e Dreyer (2021, p. 194),

> [...] a monitoria oferece subsídios para repensar o ensino e a aprendizagem na universidade, com uma pedagogia da práxis, pautada no diálogo, na reflexão e na prática, possibilitando aos acadêmicos redefinir as formas de apreender, questionar, relacionar-se e de valorizar o saber sistematizado.

Sendo a monitoria que desempenha um papel importante na dinâmica universitária, oferecendo uma abordagem mais holística para o ensino e a aprendizagem, junto com a pedagogia da práxis, centrada no diálogo, reflexão e prática, é fundamental para promover um ambiente educacional mais engajador e significativo. Com o estímulo ao diálogo entre monitores e acadêmicos, a monitoria permite uma troca de ideias e experiências que enriquece o processo de aprendizagem, essa interação favorece não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e análise.

Além disso, a reflexão sobre as práticas educacionais e o *feedback* constante proporcionado pelos monitores incentivam os acadêmicos a repensarem suas abordagens de estudo e aprendizagem, capacitando a adotarem uma postura mais proativa em relação ao seu próprio processo educacional. Por meio da prática orientada pela monitoria, os acadêmicos têm a oportunidade de aplicar os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula em situações reais, isso não apenas fortalece a compreensão dos conteúdos, mas também ajuda a construir pontes entre a teoria e a prática, preparando os estudantes para os desafios do mundo profissional.

Considerações Finais

Destacamos a importância da monitoria universitária, a relevância da práxis do recém-egresso na participação das aulas universitárias e como o mesmo auxilia no processo da aula e do seu planejamento, além de questionar a escassez de monitores nos espaços universitários.

ISSN 1982-9183

Sendo que, a monitoria universitária desempenha um papel fundamental no ambiente universitário, proporcionando um suporte valioso para os estudantes em seu processo de aprendizagem. Através da interação próxima entre monitores e alunos, a monitoria não só facilita a compreensão dos conteúdos, mas também promove um ambiente de colaboração e troca de conhecimentos.

A práxis do recém-formado na participação das aulas universitárias é importante, pois traz consigo uma perspectiva fresca e atualizada sobre os conteúdos, bem como uma compreensão recente das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Sua presença nas salas de aula não só enriquece o processo de ensino, trazendo exemplos práticos e experiências relevantes, mas também estimula o diálogo e a reflexão, enriquecendo a experiência educacional como um todo.

No que diz respeito ao auxílio no processo da aula e do seu planejamento, o recém-egresso pode oferecer *insights* valiosos para os professores, contribuindo com ideias inovadoras, sugestões de atividades práticas e abordagens pedagógicas mais dinâmicas. Sua participação ativa no planejamento das aulas pode resultar em uma experiência educacional mais envolvente e significativa para os alunos.

Entretanto, é importante questionar o motivo pelo qual há uma escassez de monitores nos espaços universitários, questões como falta de incentivo, poucos recursos disponíveis para a implementação de programas de monitoria e até mesmo a falta de reconhecimento da importância desse papel podem contribuir para essa situação. É fundamental que as instituições de ensino reconheçam o valor da monitoria e incentivem a participação de alunos capacitados nesse programa, visando promover uma educação de qualidade e mais acessível para todos.

Referências

NASCIMENTO, F.B.; BARLETTA, J.B. O olhar do docente sobre a monitoria como instrumento de preparação para a função de professor. **Rev Cereus**, v. 3, n. 1, 2011, p. 57-75.

NATÁRIO, E.G.; SANTOS, A.A.A. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, 2010, p. 355-364.

ISSN 1982-9183

NETO, J.C.S.; ANDRADE, I.L. A contribuição da monitoria acadêmica para o incentivo a docência. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 4, n. 12, 2016, p. 93-99.

NUNES, J.B.C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias.** Natal: EDUFRN, 2007, p. 45-58.

ZANLORENZI, C.M.P.; MULLER, B.A.; DREYER, L.E. A Monitoria Acadêmica Voluntária no Curso De Pedagogia: Reflexões Sobre o Conhecimento deste Projeto de Ensino. **Educere et Educare**, 2021, p. 184-200.

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

FRIEDRICH FROEBEL,
UMA ANÁLISE ACERCA DE SUA VIDA E OBRA

BORGES, Aliciane Ap.[73] – UNESPAR
SPANHOLI, Carla Eduarda da Cruz[74] – UNESPAR
TIEDTKE, Gisele Maria[75] – UNESPAR
SILVA, Luana F. Tarasciuk da[76] - UNESPAR
BULATY, Andreia[77] – UNESPAR

RESUMO

Este trabalho é um relato da pesquisa bibliográfica realizada na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil no ano letivo de 2024 e teve como objetivo conhecer a vida, obra e contribuição de Froebel para a educação infantil, a partir da necessidade de conhecer: Quem foi Froebel e sua contribuição para a educação infantil? Pontuando sobre a vida e obra do referido pesquisador. Considerado o pai dos jardins de infância e criador de diversos materiais pedagógicos como alinhavos, torre inteligente entre outros. Para a presente investigação utilizamos o arcabouço teórico de Silva (2015), Santos e Jesus (2024), Arce (2002), Kishimoto e Pinazza (2007). Chegamos à conclusão de que a partir da criação dos jogos educativos e dos jardins de infância, sua teoria de exteriorização e interiorização, auto educação, revolucionou a educação de sua época, transformado e quebrando com a ideologia narcisista, trazendo um olhar especial às crianças.

Palavras-chave: Froebel. Educação Infantil. Ensino. Infância.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo conhecer a vida, obra e contribuição de Froebel para a educação infantil, a partir da necessidade de conhecer: Quem foi Froebel e sua contribuição para a educação infantil? Na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil no

[73] *Cursando pedagogia pela Unespar, estágiaria da rede municipal de Irineópolis, https://lattes.cnpq.br/6829490902231272, alicianeborges869@gmail.com.*
[74] *Cursando pedagogia pela Unespar, carlaeduardadacruz1705@gmail.com.*
[75] *Cursando pedagogia pela Unespar, bolsista de iniciação científica, https://lattes.cnpq.br/8916960705085031, giseletiedtke@gmail.com.*
[76] *Cursando pedagogia pela Unespar, Ltarasciuksilva@gmail.com.*
[77] *Pós- doutora em Educação, professora Adjunta do curso de Pedagogia - UNESPAR/ UV/PR, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

ano letivo de 2024 na turma do 2º ano foi realizada a pesquisa bibliográfica para compreender os teóricos da infância, se destacando Froebel e sua abordagem. O estudo se baseia em Silva (2015), Santos e Jesus (2024), Arce (2002), Kishimoto e Pinazza (2007).

Friedrich Froebel foi criador do jardim de infância e de jogos educativos, partindo da análise do seu contexto social e as dificuldades encontradas, e assim, afirmou que as crianças eram mini adultos, visto que não possuíam liberdade para brincar, nem para se expressar e desenvolver a imaginação.

Com um olhar de transformação elaborou jogos educativos para serem utilizados nos jardins de infância, onde afirmava que "as crianças eram como flores em um jardim, onde deviam ser cuidadas, alimentadas, regadas e estimuladas, para então chegar na vida adulta, sem pular nem etapa de vida" (Kishimoto; Pinazza, 2007). Teórico da infância que revoluciona a educação de crianças, se preocupando com o espaço de acolhimento para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Desenvolvimento

Friedrich Froebel nasceu em Turíngia, na Alemanha, em 21 de abril de 1782, filho de Friedrich Wilhelm August Fröbel, foi o sexto filho, sua mãe morreu após seis meses de seu nascimento, por complicações no parto. Criado pela madrasta, adquiriu em seu desenvolvimento autoridade egocêntrica, era considerado por seu pai como um sujeito sem capacidades intelectuais, de má índole. Seu pai sendo pastor, obrigava-o a assistir aos ofícios religiosos, separado de todos, trancado na sacristia, desde então, Froebel começou a estudar a Bíblia e seus ofícios, pensar sobre a natureza humana e criou uma educação autodidata (Santos; Jesus, 2024; Arce, 2002).

Passou por diversos ofícios, pois seu pai não achava importante investir em seus estudos, sendo aprendiz de guarda florestal, auxiliar de agrimensor e guarda-livros (uma espécie de contador), até ser contratado como preceptor por uma escola em Frankfurt, onde encontrou sua vocação (Arce, 2002).

Embasou seus estudos a partir de sua própria história de vida, marcado pela tristeza de crescer sem sua mãe, o desprezo de seu pai e sua escolarização sendo adquirida de forma

ISSN 1982-9183

solitária, criou sua teoria de "auto educação, fundamentada pela fé cristã e pelo pensamento de Pestalozzi" (Santos; Jesus, 2024, p. 30), seu mentor.

> [...] reconhece que ainda não tem ideias verdadeiramente pessoais sobre a educação, mas acredita que as teorias de Pestalozzi sobre a educação elementar devem ser aprofundadas e estabelecidas em bases mais sólidas (Santos; Jesus, 2024, p. 17).

Froebel simpatizava com o pensamento de Pestalozzi e afirmava que Deus é o princípio de tudo, e existe uma relação chamada Unidade Vital, onde Deus, a natureza e a humanidade se completam. Neste sentido, ele cria a teoria da internalização, onde a criança recebe informação do mundo exterior e consegue internalizar, adquirindo o conhecimento, podendo ocorrer da forma contrária, onde a criança exterioriza seu interior, onde ela precisa trabalhar com jogos e brincadeiras para que tal fenômeno ocorra (Kishimoto; Pinazza, 2007).

Nos estudos de Froebel se destaca que a educação começa na infância (Silva, 2015), dessa maneira, intitula a mãe como primeira professora, pois o cuidado e atenção com a criança, já é uma forma de ensino. A união entre a escola e a família é indispensável, deve ser um trabalho conjunto e contínuo, visto que a criança é um reflexo da família, seus princípios e gostam resultam da vivência e ensino familiar. Dentro do contexto familiar, Froebel, marca a importância do trabalho, essencial que os pais incluam seus filhos dentro das atividades exercidas em casa, para que internalizam e exteriorizam seus gostos, aprendam o sentido do trabalho (Kishimoto; Pinazza, 2007; Arce, 2002).

Sua pedagogia expressa toda uma trajetória de um pensador que viveu diversas experiências e que também transitou por diversos caminhos. Foi o defensor do desenvolvimento genético e da unidade das fases do crescimento considerando em infância, meninice, puberdade, mocidade e maturidade (Santos; Jesus, 2024). Acreditava nas três etapas da aprendizagem, sendo a primeira a execução feita pelo professor, a segunda direção do professor acompanhada por imitação pela criança e o terceiro a estimulação da expressão livre e criadora incentivando a evolução pela criança (Kishimoto; Pinazza, 2007).

Froebel tem uma grande influência na educação infantil que conhecemos hoje, como por exemplo, as mulheres serem a maioria para trabalhar com os mais pequenos, por serem

ISSN 1982-9183

consideradas mais cuidadosas (Kishimoto; Pinazza, 2007), comparando as professoras como um jardineiro que cuida das plantas, regando e cuidando para se desenvolverem.

Algumas críticas acerca da pedagogia froebeliana, traz a discussão sobre como Froebel entendia o aprendizado, não o considerando de forma individual, mas sim, de maneira totalitário (Silva, 2015), acreditando no pleno desenvolvimento de todas as crianças da mesma maneira, o que hoje já sabemos que não ocorre dessa forma, cada criança possui seu desenvolvimento individual e passa pelas fases do aprendizado em tempos e maneiras diferentes.

Outro marco de Friedrich Froebel foi a criação de brinquedos educativos, no qual ele denominou de "dons", cujo objetivo seria desenvolver na criança seus próprios dons, sua inteligência e sua essência humana (Kishimoto; Pinazza, 2007; Silva, 2015; Arce, 2002). Ele constatou que os jogos que envolvessem os dons, deveriam começar em forma de círculos, danças, uma forma de evitar o distanciamento entre o educador e a criança com as demais. Vários foram os materiais educativos criados por ele, constituídos por sólidos geométricos, gravuras coloridas e por trabalhos manuais, que permitem exercícios sensórios e motores; tendo os cubos, os cilindros, as lápides e os bastões; e os que mudavam de forma conforme o seu uso, como a argila, areia e papel. Dentre os dons destacam-se aqueles que são compostos de bola, esfera, cilindros e cubos, como: torre inteligente, alinhavos, entre outros (Silva, 2015).

Dessa maneira, Froebel deixou grandes influências e concepções ao Brasil, tendo em 1875 o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, como pioneira instituição a instalar o jardim de infância e em 1896, por uma iniciativa governamental, é oficializada a abertura do primeiro jardim de infância público no Brasil (Kishimoto; Pinazza, 2007).

Diante disso, o Brasil possuí marcos do pensamento froebelianos até os dias atuais, como os brinquedos educativos, as atividades sensoriais, a música e os trabalhos manuais, a fim de desenvolver a criança de uma maneira mais ativa, pois quanto mais ativa é a mente da criança, mais ela construirá novos conhecimentos.

Considerações finais

Com a criação dos jogos educativos e dos jardins de infância, sua teoria de exteriorização e interiorização, autoeducação, Froebel revolucionou a educação de sua época, transformado e

ISSN 1982-9183

quebrando com a ideologia narcisista, trazendo um olhar especial às crianças, que a partir de então passaram a ter seus direitos à educação infantil assegurados, sendo estimulados a criatividade e expressividade.

Tais questões e materiais pedagógicos estão inseridos na educação infantil até a atualidade, os jardins de infância passaram a ser chamados de centro de educação infantil, no entanto, a ideia inicial predomina e os jogos pedagógicos são de extrema importância no desenvolvimento das crianças.

Referências

ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº20, p. 107-155, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FORMOSINHO, J. O. ; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (ORG). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.37-64.

SANTOS, A. L; JESUS, E. S. de. **Influência das concepções de Friedrich Froebel nas atuais propostas pedagógicas**. Faculdade São Luis de França. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc13.pdf . Acesso em: 20 de abr. 2024

SILVA, S. C. **A contribuição de Froebel para a educação infantil brasileira**. 2015. Monografia (Curso de Pedagogia)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

MARIA MONTESSORI: VIDA E ATUALIDADE

CARDOSO, Giovana[78] – UNESPAR
FURTADO, Ana Vivian[79] – UNESPAR
PACHECO, Maysa[80] – UNESPAR
WIMMER, Camille[81] – UNESPAR
BULATY, Andreia[82] – UNESPAR

RESUMO

Este trabalho é um relato da pesquisa bibliográfica realizada na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil no ano letivo de 2024 e teve como objetivo apresentar as contribuições de Maria Montessori para a educação infantil, buscando entender: Quem foi Maria Montessori e seu método educacional? trazendo uma analogia entre as mudanças que ocorreram após a influência da mesma na sociedade, em especial no meio educacional. Seu método contribui diretamente para a educação emancipadora das crianças, propiciada por uma prática pedagógica planejada. Utilizamos do arcabouço teórico de Paschoal *et al.* (2013), Sousa *et al.* (2014) e Habowski *et al.* (2018). Chegamos à conclusão de que o método de Maria Montessori se encontra presente nos dias de hoje, mesmo com as mudanças tecnológicas seus materiais são essenciais para a educação de crianças em nível de educação infantil, tornando seu estudo de fundamental importância para uma atuação docente que viabilize, valorize e respeite a criança como um sujeito de direito.

Palavras-chave: Montessori. Criança. Formação.

Introdução

Esta pesquisa tem como intuito apresentar as contribuições de Maria Montessori para a educação infantil, partindo de um estudo sobre a vida de Maria Montessori, percebendo o contexto histórico a qual ela pertenceu, para que assim se possa compreender as reflexões feitas pela mesma, que a permitiram formular um método que revolucionou a educação.

[78] *Aluna de Pedagogia/UNESPAR, professora de Educação Infantil - CEI Carlos Drummond de Andrade/ Canoinhas/SC, e-mail: gc353814@gmail.com.*
[79] *Aluna de Pedagogia/UNESPAR, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - CMEI Tia Dirce/ SMS/PR, e-mail: anavivianfurtado@gmail.com.*
[80] *Aluna de Pedagogia/UNESPAR, Auxiliar de Educação Infantil - CMEI Pingo de Gente/ Antônio Olinto, e-mail: maysapacheco98@gmail.com.*
[81] *Aluna de Pedagogia/UNESPAR, Auxiliar da Educação Especial - Escola Municipal Professora Maridalva de Fátima Palamar/UVA/PR, e-mail: camiwimmer@gmail.com.*
[82] *Pós-doutora em Educação, professora Adjunta do curso de Pedagogia - UNESPAR/UV/PR, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

Essa investigação emerge da problemática da pesquisa: Quem foi Maria Montessori e seu método educacional? Pontuando o método montessoriano para o processo de ensino e aprendizagem de crianças.

Em relação a metodologia da investigação, trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil no 2º ano no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, em que foi analisado os artigos científicos, para entender os parâmetros sociais, educacionais e políticos vividos por Montessori.

Vale ressaltar que Maria Montessori foi uma estudiosa a frente de seu tempo, sendo de representatividade para o parâmetro educacional, pois foi uma defensora ativa do respeito as particularidades da criança para uma educação que a perceba como sujeito pertencente ao meio e que possui todas as propriedades necessárias para aprender segundo suas próprias iniciativas e particularidades.

Desenvolvimento

Maria Tecla Artemisia Montessori, uma católica que seguia os preceitos de sua religião, nasceu em Chiaravalle, Itália, em 1870, e após ser indicada três vezes ao prêmio Nobel da Paz, acabou falecendo aos 81 anos, na cidade de Noordwijk, Holanda, de uma hemorragia cerebral.

Era filha de um militar conservador e imponente, juntamente com sua mãe que era sobrinha de um filósofo italiano. Ela teve um filho, chamado Mario Montessori, com seu colega Giuseppe Montesano, porém nunca foi casada tendo sido mãe solteira, o que para os padrões sociais da época, não era bem visto. De acordo com o desejo de seus pais ela se tornaria professora, sendo considerada naquele momento a única profissão decente para as mulheres, entretanto, "notabilizou-se em uma carreira até então predominantemente masculina – a medicina –, superando as expectativas sociais e familiares que reservavam às mulheres o papel de professoras escolares ou cuidadoras do lar." (Passos, 2023, p.3).

Deste modo, tornou-se a primeira mulher a formar-se em medicina no ano de 1896 em seu país. Tendo uma visão diferente da sua época e formada médica com especialidade na área

ISSN 1982-9183

de psiquiatria, aplicou seus conhecimentos na clínica da Universidade onde se formou, atendendo crianças com necessidades especiais, crianças comuns e em situação de vulnerabilidade social.

> Apesar de seu trabalho ter se iniciado com crianças deficientes, Montessori (1966) defendia que entre essas e as normais, existiria uma diferenciação de comportamentos e aprendizagens somente no que diz respeito ao ritmo e ao tempo (Paschoal *et al*., 2013, p. 3).

Montessori afirmava que a única diferença que havia na aprendizagem entre as crianças era o tempo que elas levavam para aprender, pois aquelas que possuíam necessidades especiais demorariam um pouco mais, mas, as duas possuíam a mesma possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, a autora elaborou uma "Pedagogia Científica":

> essa proposta baseava-se na necessidade de se ir além do diagnóstico dos problemas educacionais, no qual a idéia era propor uma aprendizagem por meio dos sentidos, respeitando-se, sempre, a individualidade de cada criança e o ritmo do seu desenvolvimento (Paschoal *et al.*, 2013, p. 4).

Após concluir cursos profissionais em 1909, Montessori abandonou sua carreira médica para se dedicar inteiramente ao trabalho pedagógico. Com a fundação da primeira "Casa dei Bambini" ("Casa das Crianças"), Montessori criou materiais para serem utilizados nos espaços escolarizantes, para implementar suas ideias e práticas pedagógicas (Paschoal *et al*., 2013).

Nos jardins de infância a criança era considerada o centro de todo processo e cabia ao professor a preparação do ambiente e dos materiais, permitindo liberdade e movimentação para que a mesma se desenvolva cognitivamente, social, cultural e psicomotor. O Método Montessoriano destaca a relevância da formação do professor, para que ele seja um observador para perceber as necessidades de cada aluno.

Durante sua trajetória, Montessori por volta de 1922 ficou encarregada como inspetora-geral das escolas da Itália. Portanto,

ISSN 1982-9183

> O movimento defendido por essa educadora era destinado a mudar o ensino oferecido e consequentemente o modo de aprender da época. Juntamente com outros teóricos que participavam do movimento da Escola Nova pensavam que a educação era um instrumento de garantir o direito a todos, não restringindo classes (Sousa *et al*., 2014, p. 144).

O método montessoriano possibilitava adaptar a educação de maneira viável a atender e desenvolver todos os aspectos de uma criança, em todas as circunstâncias. Para ela, não era apenas o intelectual que deveria ser considerado, mas todos os outros aspectos (emocionais, sociais, psicomotor) que precisavam estar equilibrados, pois também influenciam no processo de aprendizagem. Visto isso,

> Nas palavras da educadora os estímulos sensoriais e intelectuais têm grande importância no controle da criança. E que esta pode concertar seus próprios erros, mediante a orientação de um educador, na qual este deve estabelecer diálogo propicio para a aprendizagem acontecer. Outra teoria de valia é a disciplina dos alunos que depende da liberdade que deve existir na sala de aula e a promoção de atividades que desperte interesse e participação (Sousa *et al*., 2014, p. 146).

O espaço físico é um elemento importante na educação, que deve proporcionar espaço de qualidade para o ensino, e que principalmente possua uma higiene adequada, pois influi sobre o coeficiente psíquico da mesma. A mobília assim como os materiais devem corresponder a necessidade da criança, de agir de forma inteligente no espaço, e cabe ao professor interromper quando a criança extrapola o limite que prejudicaria a dos outros. Um dos objetivos é disciplinar o comportamento da criança, sem que se torne passiva, com isso a criança passa de um movimento desordenado para movimentos espontâneos disciplinados e ordenados (Sousa *et al*., 2014).

Montessori enfatiza a necessidade dos adultos não se sentirem superiores a criança, sugerindo uma abordagem baseada na humildade e caridade, onde o adulto deve observar a criança com confiança e buscar entender suas necessidades por meio de suas ações (Sousa *et al*., 2014), ou seja, o adulto é quem prepara um ambiente que desenvolva a autonomia da criança. Este adulto está pronto para intervir apenas quando realmente necessário, permitindo que a criança desenvolva suas habilidades de forma independente.

ISSN 1982-9183

O objetivo de possibilitar a livre movimentação da criança visa conduzir a criança à independência necessária em um indivíduo adulto,

> Um dos pilares da metodologia montessoriana é o exercício da escolha, ou seja, o desenvolvimento dessa habilidade permite as crianças o desejo de se tornarem independentes. É importante ressaltar que neste processo elas vão construindo sua identidade individual. (Paschoal *et al*., 2013, p. 6).

Portanto, a educação sensorial precede de atividades intelectuais complexas, o desenvolvimento dos sentidos auxilia a criança na adaptação e auxilia na formação da linguagem. Essas orientações metodológicas possibilitaram que a autora desenvolvesse novas técnicas e materiais para estimular o desenvolvimento intelectual das crianças.

> Para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, os materiais sugeridos por Montessori (1965) são, dentre outros: Tábua de Séguin; Torre Rosa; Encaixes Sólidos; Letras de Lixa; Material Dourado; Material de Vida Prática; Caixa de Fusos; Barras Vermelhas e Azuis; Caixa de Numeração e Blocos Lógicos. O material sensorial é construído por uma série de objetos agrupados, segundo uma determinada qualidade dos corpos, tais como "[...] cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura; assim como os sininhos que dão os tons musicais (Montessori, 1965, p. 103, *apud* Paschoal *et al*., 2013, p. 8).

Esses materiais são utilizados por diversos docentes na atualidade, mesmo vivendo numa sociedade tecnológica, muitas crianças ainda não têm acesso a algumas tecnologias, já outras estão desde pequenas em contato com tecnologias de ponta. Nas escolas, surgem novas problemáticas e meios de ensinar para contemplar esses novos meios de comunicação e informação, inserido nas práticas dos professores jogos tecnológicos.

Compreendemos e defendemos que o método Montessori trabalha e estimula o respeito a autonomia da criança em relação a seu aprendizado (Salomão, 2015), e fazendo um paralelo com a sociedade atual, não podemos deixar de pensar a tecnologia nas escolas e como isto forma as novas relações sociais, a autonomia e a percepção da criança. Nesse sentido, cabe ao professor estar consciente e ser crítico, cauteloso na utilização desta ferramenta para proporcionar aos alunos diferentes estímulos para o seu aprendizado.

ISSN 1982-9183

> Para tanto, destaca-se a percepção de necessidades formativas dos educadores para o uso criativo das tecnologias na educação, considerando não só as capacidades técnicas, mas, principalmente, estimulando as dimensões crítico-reflexivas e as possibilidades de ações reconstrutivas para pensar os recursos disponíveis (Habowski *et al*., 2018, p. 7).

A tecnologia traz novas formas de comunicação e de interação social, portanto não devemos ocultar o saber tecnológico das escolas desde a educação infantil, e sim refletir, questionar e reavaliar as tecnologias para uma mudança social, e construção de novos saberes. Com isso, existem iniciativas que promovem a tecnologia pensando no desenvolvimento da criança,

> Dentre as múltiplas possibilidades de experiências tecnológicas na educação e que estejam em consonância com os princípios Montessorianos, podemos dizer que sempre que as TDIC forem usadas como um pretexto para o jogo livre e cooperativo, que une forças para dar voz ao outro, para pensar e potencializar o desenvolvimento das aprendizagens em sala de aula estará respondendo ao método de Montessori (Habowski *et al.*, 2018, p. 8).

Portanto, podemos concluir que o Método Montessori continua atual e pode ser utilizado junto a tecnologia, por meio de uma prática docente crítica e reflexiva, juntamente com uma formação adequada a estes profissionais, para que saibam como utilizar destes meios para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Considerações Finais

Visto a importância de Montessori no âmbito educacional, podemos concluir que seus ensinamentos são de suma importância para uma educação que valorize a criança, e o professor, afinal este precisa de uma formação de qualidade para proporcionar a criança um aprendizado efetivo.

Portanto, mesmo em meio as mudanças sociais o método de Montessori continua atual, e continuará sendo, justamente por viabilizar a criança, potencializar seu desenvolvimento em todos os sentidos, respeitar a criança como um sujeito de direito, proporcionando uma educação que viabilize o desenvolvimento integral.

ISSN 1982-9183

Referências

MARCHESE, E.; HABOWSKI, C. A.; CONTE, E. O método Montessori na educação e as novas formas de sociabilidade. Rio Grande do Sul: **EDIPUCRS**, 2018. Disponível em: https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/2.pdf. Acesso em: 11 mai. 2024.

PASCHOAL, J. D.; MORENO, G. L.; MACHADO, M. C. G.; BUENO, T. S. **A contribuição da pedagogia de Maria Montessori para a educação infantil paranaense.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.
PASSOS, F. D. R. **Maria Montessori (1870-1952):** uma vida dedicada à inovação da educação. Juiz de Fora, 2023.

SALOMÃO, M. G. **Apostila do curso de introdução ao Método Montessori princípios do método de ajuda à vida.** Belém: Lar Montessori, 2015. Disponível em: https://larmontessori.com/wp-content/uploads/2015/09/2017-apostila-do-cursode-introduc3a7c3a3o-ao-mc3a9todo-montessori1.pdf. Acesso em: 11 mai. 2024.

SOUSA, P. R.; SOUSA, C. C.; FERNANDES, A. M. **Maria Montessori:** sua vida e contribuições para a educação. Fortaleza: ECHE, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39740/1/2014_eve_ccsousa.pdf. Acesso em: 13 mai. 2024.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

INVESTIGANDO A ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CAMPO NO PRIMEIRO ANO DO FUNDAMENTAL

SCHUNEMANN, Guilherme Thiago[83] – UNESPAR
STACHNIAK, Paola Cristina[84] – UNESPAR
BUENO, Kelyn Caroline[85] – UNESPAR

RESUMO

Este estudo bibliográfico faz parte da disciplina de fundamentos da Alfabetização e letramento do segundo ano do curso de pedagogia (2024) da UNESPAR campus União da Vitória/PR. A alfabetização é o processo de aquisição da leitura e escrita da criança, e com isso é necessário buscar teorias para construção de metodologias e práticas na sala de aula que possam subsidiar este processo. A pesquisa tem como objetivo mapear os níveis de escrita das crianças à luz da teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Diante disso, apresenta uma abordagem qualitativa, na qual foi estudado o referencial teórico nas aulas presenciais sobre a Psicogênese da língua escrita e aplicada uma atividade em campo na turma de primeiro ano do ensino fundamental e permitiu refletir sobre o que é, e quais são as fases de escrita, com a problemática: qual etapa da escrita se encontram os alunos da turma do primeiro ano de escola municipal? Para tal, optou-se por fazer o estudo em uma escola pública municipal, com 25 alunos. Para a fundamentação teórica utilizou-se Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), Piccoli e Camini (2013) e Russo (2012). Concluiu-se que a turma apresenta diferentes níveis de escrita, sendo que a maioria se encontrava no silábico-alfabético e alfabético.

Palavras-chave: Níveis. Escrita. Atividade. Criança.

Introdução

A alfabetização é um processo cognitivo que a criança percorre a fim de aprender a ler e a escrever. Diante desse processo é necessário que o professor busque as teorias para que possa construir práticas pedagógicas que subsidiem este processo. Neste sentido, esta pesquisa pretende abordar a temática da alfabetização a partir dos resultados obtidos da realização de uma atividade prática desenvolvida na turma do primeiro ano. A atividade proposta foi desenvolvida em uma escola do município de União da Vitória/PR, e tinha como intuito ser

[83] *Acadêmico do 2 ano do curso de Pedagogia.*
[84] *Acadêmica do 2 ano do curso de Pedagogia.*
[85] *Mestre em Educação, professora do curso de Pedagogia.*

ISSN 1982-9183

uma atividade diagnóstica, com objetivo de identificar em qual nível de escrita as crianças se encontravam de acordo com a teoria da psicogênese da língua escrita.

Este estudo é decorrente da disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento (2024) da segunda série do curso de pedagogia da UNESPAR do Campus de União da Vitória e apresenta uma abordagem qualitativa, que pretende investigar o que é e quais as fases de escrita e em qual etapa da escrita os alunos da turma do primeiro ano da escola municipal se encontram. Inicialmente apresenta o referencial teórico da teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986), com os autores Piccoli e Camini (2013) e Russo (2012) e na sequência apresenta os dados e análise do estudo de campo.

A Psicogênese da Língua Escrita

Os estudos e pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) contribuíram de forma significativa para o campo da alfabetização, sua teoria se faz presente na formação dos professores até hoje.

A pesquisa desenvolvida pelas autoras buscava investigar como as crianças se apropriam da escrita. Após o contato com o estudo de Ferreiro e Teberosky, os autores Piccoli e Camini (2013) apontam que é possível identificar a incorporação da psicogênese nas práticas escolares, enfatizando que:

> Embora Ferreiro, em inúmeras entrevistas, aponte que a psicogênese não quis prescrever uma metodologia ou se quer inventariar práticas pedagógicas possíveis no horizonte da alfabetização, é fato concreto que a autora junto com Teberosky, dialoga com a escola. (Piccoli; Camini, 2013, p. 29).

A pesquisa que as autoras Ferreiro e Teberosky desenvolveram aponta e caracteriza níveis de escrita em que as crianças vão percorrendo e evoluindo até que alcancem o nível mais elevado da escrita alfabética.

Hipótese pré-silábica:

ISSN 1982-9183

Maria de Fátima Russo (2012) exprime que o desafio desta etapa é a compreensão dos significados dos sinais escritos, na qual a criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita supondo que a escrita é uma forma de desenhar ou representar coisas, supondo que representa os objetos e não seus nomes (coisas grandes devem ter nomes grandes, coisas pequenas devem ter nomes pequenos). Para escrever, usa desenhos, garatujas, rabiscos e depois letras mesmo que aleatórias.

Nesta hipótese, busca-se promover avanços na capacidade da criança conseguir diferenciar desenho e escrita, reconhecer letras e sons, identificar e escrever seu nome completo, e compreender que diferentes letras ocupam diferentes posições ao escrever uma palavra (Ferreiro; Teberosky, 1986; Piccoli; Camini, 2013; Russo, 2012; Coutinho, 2005).

Nesse sentido, alguns exemplos de propostas adequadas para esta hipótese são desenhar e escrever o que desenhou, atividades com o próprio nome, uso de letras móveis, bingo de letras, narrativas orais, escrita espontânea, criação de textos coletivos, comparar e relacionar palavras, refletir sobre a letra inicial e final das palavras, ouvir e relatar histórias.

Hipótese silábica:

O desafio desta etapa é de como compatibilizar a quantidade mínima e variedade de caracteres e letras repetidas em uma palavra. Nesta hipótese o alfabetizando supõe que a escrita representa e há relação com a fala, tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras, supondo que a sílaba é a menor unidade, utilizando uma letra para cada sílaba com ou sem valor sonoro (Ferreiro;Teberosky, 1986; Piccoli; Camini, 2013; Russo, 2012; Coutinho, 2005).

Desta forma, busca-se os avanços no que se refere a capacidade da criança em atribuir valor sonoro para as letras, e aceitar que não precisa de muitas letras para escrever, apenas o necessário para representar a fala. É importante que elas percebam que diferentes palavras são formadas por letras em diferentes ordens.

Diversas atividades podem ser úteis para esse desenvolvimento, como a elaboração de pequenos textos, jogo de forca e de associar figuras com palavras, cruzadinhas, caça-palavras,

ISSN 1982-9183

jogo da memória, uso de dicionário ilustrado, exploração de rimas e aliterações, desafios que envolvem contar a quantidade de palavras em uma frase.

Hipótese silábico – Alfabética

O desafio desta hipótese está em conciliar a hipótese silábica com a hipótese com a quantidade mínima e caracteres, de como separar palavras ao escrever, já que na fala não estão separadas, e ainda como tornar a escrita socializável. O alfabetizando inicia a superação da hipótese silábica, compreendendo que a escrita representa o som da fala e oscila entre escrever uma letra e mais de uma letra para cada sílaba na mesma palavra e mesmo em sílabas com uma ou mais letras oscila entre a leitura não global de termo a termo e a alfabética, passando a fazer uma leitura termo a termo com tentativas de aproximação a leitura alfabética, principalmente na sílaba inicial da palavra. (Ferreiro; Teberosky, 1986; Piccoli; Camini, 2013; Russo, 2012; Coutinho, 2005).

Desta forma, busca-se os avanços no que se refere a capacidade da criança usar mais de uma letra que representa o fonema se necessário e atribuir o valor sonoro das letras. Nesta etapa há oscilações entre as características da etapa anterior e a seguinte.

Para que esse avanços aconteçam, ainda devem ser utilizadas as atividades indicadas para o nível silábico acrescidas, produção de pequenos textos, ditados, reescrita de histórias, pesquisa com o uso de lista de telefone, lista de alunos, dicionário, reflexão sobre o que é provável e o que é impossível dentro da linguagem escrita, cruzadinhas utilizando imagens de indicação, acrósticos, caça-palavras (palavras na diagonal, ordem inversa), entre outras.

Hipótese Alfabética

O desafio desta fase é a compreensão de que falamos de um jeito e escrevemos de outro e as justificativas para as convenções da escrita da língua . O alfabetizando compreende que a escrita tem uma função social (a comunicação), compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba, conhece o valor sonoro de todas as letras, ou de quase todas, produz escrita alfabéticas, faz leitura alfabética de palavras e frases

ISSN 1982-9183

considerando gradativamente as convenções ortográficas e léxicas (Ferreiro; Teberosky, 1986; Piccoli; Camini, 2013; Russo, 2012; Coutinho, 2005).

Desta forma busca-se os avanços no que se refere a capacidade da criança atentar-se com as questões ortográficas e textuais, e utilizar a letra cursiva. Para que haja este avanço será necessário as atividades já comentadas para os níveis anteriores, atividades a partir de um texto global, jogos que contemplem questões ortográficas como dígrafos, e diferentes gêneros textuais.

Resultados da Atividade de campo

Optou-se por utilizar o campo semântico animais e para introduzir a atividade foi realizada uma roda com músicas infantis que fizessem referência com os animais e seus sons.

Após distribuir a atividade para as crianças, cada uma escreveu o nome das figuras no espaço indicado, sem a interferência da professora ou colegas de classe. Para ser mais fidedigna, foram feitas indagações aos alunos sobre o raciocínio que utilizaram para escrever a palavra.

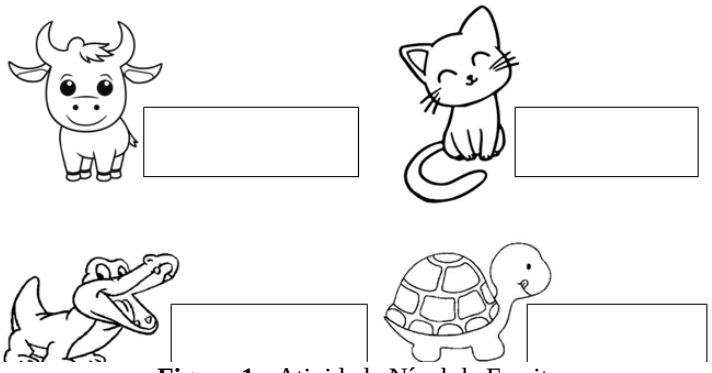


Figura 1 - Atividade Nível de Escrita
Fonte: Autores, atividade para a pesquisa de campo

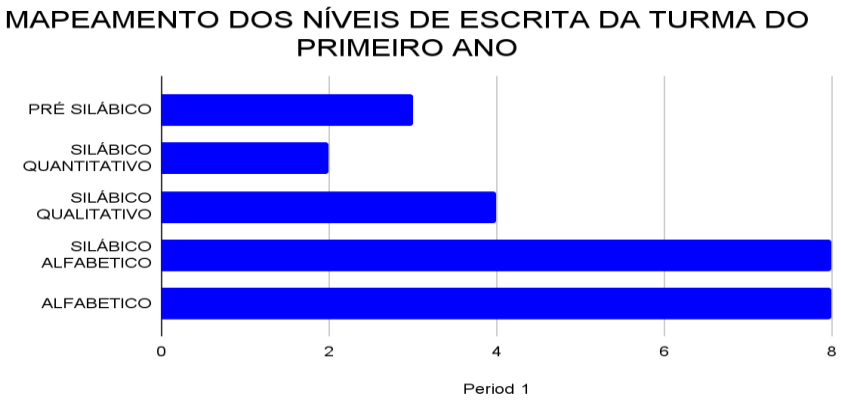
A atividade foi desenvolvida no mês de maio (2024) em uma escola do município de União da Vitória, com o primeiro ano do ensino fundamental de 25 alunos, na qual o objetivo da proposta foi analisar os níveis de escrita em que os alunos se encontravam.

As crianças foram participativas e demonstraram muito interesse em desenvolver as atividades. O desenvolvimento da atividade ocorreu de uma forma tranquila, onde as crianças fizeram várias perguntas e questionamentos.

ISSN 1982-9183

Após a conclusão das atividades foram realizada as análises das atividades para indicar o nível da escrita, sendo obtido os seguinte resultado:

Quadro 1 - Quadro de resultados níveis de escrita.



Fonte: Autores, atividade para a pesquisa de campo

Observa-se que a predominância é do estágio Alfabético e Silábico alfabético. O maior desafio do alfabetizador será pensar nas atividades que perpassam todos os níveis para que todas as crianças sejam contempladas e consigam avançar, tendo em vista que ainda há alunos na fase inicial da escrita.

A professora desta turma relata que utiliza uma metodologia pautada na ludicidade e sempre respeitando o tempo da criança, mas vai aumentando o nível de dificuldade das atividades conforme percebe que o aluno já é capaz de desenvolver sem grande auxílio da professora os desafios propostos. Destacamos também, da fala da docente, que no início do período letivo apenas um aluno já estava lendo e escrevendo, que podemos observar o grande salto que os alunos já tiveram desde os primeiros contatos com a alfabetização na escola.

Considerações Finais

A partir deste trabalho conclui-se que a pesquisa da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky tem uma grande importância para a alfabetização, pois revela que a criança no processo de aprendizagem da leitura e escrita passa por fases criando hipótese

ISSN 1982-9183

de como se escreve até chegar na escrita alfabética. Demonstra que a criança já tem conhecimento sobre como se escreve antes mesmo de entrar na escola, permitindo refletir que o ponto de partida para a alfabetização no espaço escolar, deve ser a partir da hipótese que a criança já se encontra.

Na turma em que o estudo foi desenvolvido, foi possível encontrar diferentes níveis de escrita, sendo os que tiveram maior resultado são o silábico-alfabético e o alfabético. Desta forma, o docente deverá intervir para que os alunos avancem de nível, com diferentes metodologias e propostas que transitem entre os níveis e assim atendam as individualidades de cada etapa da escrita e permitam que os alunos sejam desafiados e avancem até chegar na fase alfabética.

Referências

COUTINHO, M. L. Psicogênese da Língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

RUSSO, M. F. **Alfabetização**: Um processo em construção. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

UM OLHAR SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOBKOWSKI, Ignéia Ribeiro [86] – CMEI Aconchego dos Pequeninos
TROCHA, Ingrid Nalin [87] – CMEI Aconchego dos Pequeninos

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica trata-se de uma reflexão sobre a importância da etapa da Educação Infantil bem como o trabalhar a consciência fonológica no início da alfabetização. Sendo este período de grande desenvolvimento cognitivo, motor e físico de maneira com que influencie a aprendizagem e socialização ao longo de toda a vida do educando. Pautando-se em autores como Ferreiro, Mortatti, Pestun e outros, nota-se que a Consciência Fonológica é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita qual é adquirida na primeira infância principalmente por meio de interações mais lúdicas e brincadeiras, como cantigas de roda e jogos folclóricos. Busca-se trazer um novo olhar para este campo que não é tão visto pelos profissionais da área ou até mesmo é confundido com o método fônico. Destaca-se a importância de um olhar cuidadoso e humano para a Educação Infantil, ressaltando a relevância da consciência fonológica para o desenvolvimento integral da criança, facilitando o momento da alfabetização se efetivar, além disso, perpassa o processo de alfabetização construindo saberes e conhecimentos que aprimoram a língua falada e o cognitivo dos discentes. Reconhecer e incentivar essa competência desde cedo não é só preparar os alunos para o sucesso académico, mas também para os desafios da vida adulta.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Infantil. Consciência Fonológica.

Introdução

O presente resumo expandido trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com o principal objetivo de refletir sobre a etapa da Educação Infantil e a abordagem da consciência fonológica nesta fase. A primeira infância, compreendida entre zero e cinco anos, é um período crucial na vida humana, no qual o desenvolvimento cerebral ocorre de maneira acelerada, concentrando os chamados "períodos sensíveis". Este período apresenta o desenvolvimento da linguagem, atenção e memória que influenciam as condições de aprendizagem e socialização ao longo da

[86] *Pós graduada em Educação Especial-Bagozzi, Professora de Educação Infantil, e-mail: igneia.d@gmail.com.*
[87] *Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da União Vitória, Professora de Educação Infantil, Lattes: http://lattes.cnpq.br/8948199320762341, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7107-8900, e-mail: ingridnalin@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

vida. Assim a capacidade de uma criança alcançar o seu potencial na vida adulta está ligada a sua formação cognitiva durante sua primeira infância.

Diante desse contexto, torna-se evidente a importância de valorizar e desenvolver a Educação Infantil de forma concreta e embasada. Esta etapa educacional está respaldada pela Legislação Brasileira, incluindo a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que destacam sua necessidade e quem deve garantir sua oferta, além de fornecerem detalhes sobre sua implementação.

Baseando-se em autores como Ferreiro (2003), Mortatti (2009), Pestun (2005) e outros observamos que para alcançar o sucesso efetivo nesta fase, é fundamental adotar uma abordagem humanizada da infância, como ressaltado por Craidy e Kaercher (2001). Nas escolas de Educação Infantil, os alunos começam a se conectar com o mundo, conhecendo pessoas e uma sociedade diferente daquela em seu ambiente familiar. Portanto, a instituição de ensino e este período desempenham um papel crucial no desenvolvimento humano, psicológico, físico e cognitivo.

Um dos aspectos cruciais no processo do desenvolvimento da linguagem é a consciência fonológica, que se refere à capacidade de detectar e manipular os sons das palavras faladas. Na etapa da Educação Infantil não há obrigatoriedade de alfabetizar, o viés do estágio é outro, entretanto, esta habilidade é fundamental para a assimilação do discente que pode representar através de símbolos suas próprias ideias e pensamentos, a sua promoção se dá por meio de atividades lúdicas e brincadeiras, que permitem às crianças compreenderem como os sons da linguagem se relacionam com as letras que os representam.

Muitas vezes, os profissionais ao se depararem com o conteúdo a ser trabalhado "consciência fonológica" limitam sua abordagem ao método fônico, sem perceber que práticas como cantigas de roda, parlendas e jogos folclóricos já promovem naturalmente essa habilidade. Portanto, é essencial reconhecer a relevância de incentivar a consciência fonológica na Educação Infantil, pois ao integrar essa prática desde cedo, os educadores preparam as crianças para que o momento de consolidar a alfabetização seja mais fluido e natural.

Educação Infantil

ISSN 1982-9183

A Educação Infantil representa o início do percurso na educação básica, voltada para crianças de zero a cinco anos. Nessa fase inicial de interação com o ambiente escolar, a abordagem abraça tanto o aspecto educativo quanto o de cuidado, agindo como um suporte à educação praticada em casa. Seu principal propósito é fomentar o progresso dos educandos nos campos físico, motor, cognitivo, social e emocional, ao mesmo tempo em que encoraja a exploração, a descoberta e a experimentação. É nesse período que as crianças iniciam suas interações com indivíduos além do seu círculo familiar e comunitário, principalmente por meio de brincadeiras e atividades recreativas.

> A primeira infância é a fase da vida do ser humano entre zero e seis anos de idade, em que o desenvolvimento pós-natal do cérebro ocorre de forma mais acelerada e que concentra os denominados "períodos sensíveis" [1,2]. Estes períodos são os mais adequados para o desenvolvimento de circuitos cerebrais especializados, por exemplo, para linguagem, atenção e memória, que refletem nas condições de aprendizagem e socialização por toda a vida. Dessa forma, a possibilidade de uma criança alcançar o desenvolvimento pleno de suas capacidades na vida adulta é impactada por como se dá a formação de alguns circuitos cerebrais durante a primeira infância **(**Ceipe, 2021, p. 1).

Diante desta perspectiva do grande desenvolvimento ocorrido neste período da vida, ressalta-se a importância da valorização e do trabalhar concreto com intenções válidas na Educação Infantil, para isso a etapa escolar que está devidamente assegurada perante a Constituição Federativa do Brasil, Estatuto da Criança e Adolescente e ainda as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quais discorrem acerca de sua necessidade e quem deve assegurá-la, além de mais pormenores sobre a etapa.

Para o efetivo sucesso nesta etapa necessita-se olhar para a infância com viés mais humano, como afirma Craidy e Kaercher (2001, p. 16):

> As crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. As crianças no mundo não seriam possíveis sem atividades para cuidar e educar que estão presentes nelas.

Sendo assim, neste estágio e principalmente nas escolas de infância os alunos começam a ter contato com o mundo, conhecem pessoas e uma sociedade diferente, uma vez

ISSN 1982-9183

que muitas destas terão oportunidades e experiências que nunca alcançariam fora deste meio. Desta maneira, a instituição de ensino e este período se faz tão importante, sendo o momento crucial para desenvolvimento humano, psicológico, físico e cognitivo. Perante a legislação não há obrigatoriedade de ocorrer a alfabetização nesse período, as crianças na fase pré-escolar devem conhecer o mundo e se desenvolver através do brincar. Entretanto, podem receber estímulos de maneiras lúdicas com intencionalidade para o alfabetizar, isso deve ocorrer de forma que sempre respeite o seu período de desenvolvimento.

Consciência fonológica

Perante o processo de alfabetização são difundidos diversos métodos para que este se efetive, segundo Mortatti (2009, p. 94):

> Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da "parte" para o "todo") e analítico (do "todo" para a "parte"). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou "todo" ou "parte", ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentenciação, historieta, conto.

A partir de cada método citado acima é criado uma metodologia e trabalhado de maneira específica. Diante do conhecimento de que não há existência de somente um método alfabetizador parte-se para uma breve reflexão sobre a consciência fonológica, a qual por muitas vezes pode ser confundida com o método fônico qual consiste em

> Esta proposta à alfabetização tem dois objetivos principais: ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala (Sebra, 2011, p. 311).

Ou seja, o método fônico é a consciência do som da letra, da sílaba e da palavra e já a consciência fonológica trata do todo, indo além da prática alfabetizadora, do somente

ISSN 1982-9183

alfabetizar, é algo para a vida do aluno, ela refere-se à habilidade de detectar e controlar os sons das palavras faladas. É compreender que a fala é feita de várias unidades sonoras, a exemplo de palavras, sílabas e fonemas, com prendendo também rimas e aliterações. Esse conhecimento é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, pois auxilia a criança a entender como os sons da linguagem se relacionam com as letras que os simbolizam,

> [...] isto é, a consciência de que a fala pode ser segmentada e que os segmentos (palavras, sílabas, fonemas) podem ser manipulados. Essa habilidade é desenvolvida gradualmente conforme a criança experimenta situações lúdicas (cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras) e é instituída formalmente em atividades grafofonêmicas (Pestun, 2005, p. 407).

Perante a isso muitos profissionais ao se deparar com a abordagem da consciência fonológica tem uma visão errônea resumindo-a aos sons representados pelas letras, quando tal prática já acontecem dentro de sua sala de aula com a utilização cantigas de rodas, parlendas, jogos e brincadeiras, principalmente em brincadeiras folclóricas que são ricas em rimas e aliterações. Pois através destes jogos e brincadeiras, as crianças desenvolvem naturalmente a linguagem. Dessa forma, a linguagem é aprimorada de acordo com interesses e habilidades.

Destacamos a relevância de incentivar a consciência fonológica na Educação Infantil, pois se trata de uma habilidade fundamental para o correto desenvolvimento da alfabetização, processo que inicia nesta fase. Neste viés Ferreiro destaca como a consciência fonológica é adquirida:

> Desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. Um adulto analfabeto e uma criança analfabeta não conseguem fazer isso de maneira espontânea. Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho uma certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata (Ferreiro, 2003, p. 28).

Demonstra-se a importância da consciência fonológica a partir do seu trabalho possibilitando à criança compreender que através dos sons que a cerca pode representar o que vê e o que pensa através de símbolos (desenhos, letras, palavras, formas, números, etc.).

ISSN 1982-9183

Compreender que a linguagem oral é composta por sons facilita para os pequenos o perceber que uma frase é composta por várias palavras, aprender a dividir palavras em sílabas, entender o conceito de fonema e identificá-los nas palavras.

A consciência fonológica está mais presente no educar da primeira infância do que se imagina, brincadeiras cantadas e rotineiras possuem papel fundamental na execução desta e por muitas vezes o profissional o faz sem saber que pode existir um viés por detrás, ignorando práticas pedagógicas que naturalmente promovem essa habilidade. É essencial reconhecer a relevância de incentivar a consciência fonológica na Educação Infantil para facilitar o processo de alfabetização que se concretiza nos anos iniciais.

Mostra-se este método como um grande aliado para quando chegar o momento de consolidar o processo de alfabetização o educando já possuir uma bagagem que fará este momento ser mais leve e orgânico.

Considerações Finais

Diante da complexidade e importância da Educação Infantil, torna-se evidente a necessidade de um olhar atento e humano sobre essa fase crucial do desenvolvimento humano. A interação das crianças com o ambiente escolar não apenas complementa, mas também molda suas experiências iniciais de aprendizagem e socialização. É durante a primeira infância que ocorrem avanços significativos no desenvolvimento cerebral, influenciando diretamente a capacidade futura de aprendizado e adaptação social.

Nesta fase se inicia o contato da criança com o mundo letrado, diante disso é essencial reconhecer a relevância da consciência fonológica nesse contexto, pois essa habilidade é fundamental para o seu desenvolvimento, onde acontece naturalmente através de atividades lúdicas e interativas na Educação Infantil. Através de jogos, cantigas e brincadeiras, as crianças exploram e experimentam os sons da linguagem, preparando-se de forma orgânica para os desafios futuros da alfabetização. Ao reconhecer e incentivar a consciência fonológica desde a infância, os educadores não apenas preparam os alunos para o sucesso acadêmico, mas também contribuem para o seu desenvolvimento integral, capacitando-os a enfrentar os desafios da vida adulta com confiança e habilidade.

Para findar este trabalho, ressaltamos que este não é o único método ou meio de iniciar o processo do alfabetizar e nem que buscamos enaltecê-lo como o melhor dos métodos. Mas sim, esta pesquisa busca trazer um olhar acerca dele. Acreditamos que não existe uma receita pronta e acabada para alfabetizar, pois trabalhamos com seres humanos que estão em constante evolução e todos os dias podemos refletir acerca de nossa prática, a fim de sanar erros e aperfeiçoar o que deu certo, podendo desta maneira abranger os demais métodos.

Referências

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS (CEIPE), da Fundação Getúlio Vargas (FGV). **Políticas educacionais em ação: prioridades na educação infantil.** Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 12 set. 2021. Disponível em: https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/prioridades-educacao-infantil/. Acesso em: 6 jun. 2024.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista Escola, 2003.

MORTATTI, M. do R. L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa**, 3, 5, p. 91-114. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114. Acesso em: 04 dez. 2022.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 407-412, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300009. Acesso em: 22 mai. 2024.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. Rev. Psicopedag., São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2024.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

HENRI PAUL HYACINTHE WALLON E SUA ABORDAGEM

ECHS, Brenda[88] – UNESPAR
KACZTKA,Crislaine[89] – UNESPAR
BRITO, Joyce[90] – UNESPAR
BONIN, Natália [91]– UNESPAR
BULATY, Andreia[92] – UNESPAR

RESUMO

Este trabalho é um relato da pesquisa bibliográfica realizada na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil no ano letivo de 2024 e teve como objetivo apresentar a abordagem de Wallon e sua significativa contribuição para a educação infantil, buscando entender: Do que se trata a abordagem de Wallon? Pontuando sobre a vida e obra do referido pesquisador. Seu método contribui diretamente para a educação infantil, ao passo que apresenta os estágios do desenvolvimento humano. Para a presente investigação utilizamos o arcabouço teórico de Almeida (2008), Bezerra (2006), Cartaxo (2013), Ferreira (2010), Lima (2018), Mahoney e Almeida (2005) e Vasconcellos (1996). Chegamos à conclusão de que Wallon rompe com o pensamento cartesiano, pois trouxe à psicologia uma abordagem holística que enfatiza a interação entre aspectos biológicos, emocionais, cognitivos e sociais no processo de crescimento e maturação das crianças, onde suas pesquisas buscavam compreender as origens desses processos psíquicos.

Palavras-chave: Social. Afetividade . Desenvolvimento . Holística.

Introdução

Ao adentrar ao assunto da psicologia do desenvolvimento e da educação, deparamo-nos com a figura emblemática de Henri Wallon, cujas contribuições continuam a ecoar de forma relevante nos dias atuais.

Este trabalho propõe-se a apresentar a abordagem de Wallon e sua significativa contribuição para a educação infantil, a partir de um estudo bibliográfico realizado na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil na turma do 2º ano do curso de Pedagogia da Unespar/UV, visando entender: Do que se trata a abordagem de Wallon? A delimitação

[88] *Graduanda em Pedagogia.*
[89] *Graduanda em Pedagogia.*
[90] *Graduanda em Pedagogia.*
[91] *Graduanda em Pedagogia.*
[92] *Pós- doutora em Educação, professora Adjunta do curso de Pedagogia - UNESPAR/ UV/PR, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

deste estudo recai sobre o estudo da teoria deste renomado pensador, visando compreender como suas ideias podem ser pensadas e aplicadas no contexto educacional.

Henri Wallon, nascido em 1879, foi um renomado psicólogo, educador e médico francês. Sua vida foi marcada por diversas contribuições significativas para a psicologia do desenvolvimento e a educação. Durante sua carreira, atuou em instituições psiquiátricas, ministrou palestras e publicou várias obras, incluindo sua tese de doutorado "A Criança Turbulenta". Wallon também teve uma viagem ao Brasil, onde ministrou palestras e teve contato com Paulo Freire.

Durante a 2ª Guerra Mundial, ele enfrentou perseguição devido à sua oposição ao nazismo. Em 1944, foi nomeado para uma comissão de reformulação do sistema de ensino francês. Wallon se aposentou em 1949, mas continuou suas atividades científicas até seu falecimento em 1962.

Sua obra reflete um caráter humanista e uma visão política sobre a educação, abordando a teoria psicogenética, que enfatiza a interação entre aspectos afetivos, cognitivos e motores no processo de desenvolvimento infantil. Wallon destacou a importância das emoções na aprendizagem e no desenvolvimento global da criança, defendendo a ideia de que as emoções desempenham um papel crucial na construção do conhecimento e na formação da personalidade. Além disso, suas contribuições ressaltam a influência do meio social e das interações emocionais na formação da personalidade e do intelecto infantil. As obras de Wallon também exploram a relação entre afetividade e cognição, evidenciando a importância de considerar o sujeito em sua totalidade no processo de crescimento.

Seu trabalho destaca a necessidade de um ambiente acolhedor e estimulante para o pleno desenvolvimento infantil, bem como a promoção de relações afetivas saudáveis no contexto educacional e familiar. As obras de Henri Wallon continuam a influenciar teóricos e profissionais da área da educação e psicologia, oferecendo uma compreensão abrangente e humanizada do desenvolvimento infantil.

Para o estudo foram utilizados os estudos de autores como: Almeida (2008), Bezerra (2006), Cartaxo (2013), Ferreira (2010), Lima (2018), Mahoney e Almeida (2005) e Vasconcellos (1996).

ISSN 1982-9183

Desenvolvimento

Henri Paul Hyacinthe Wallon, nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris, na França. Renomado psicólogo do desenvolvimento, teve uma trajetória multifacetada que o levou da filosofia à medicina e, finalmente, à psicologia.

Sua carreira foi marcada por uma crescente aproximação com a educação, influenciada pelo contexto social e político turbulento em que viveu. Durante as duas guerras mundiais, Wallon atuou como médico do exército francês e mais tarde na Resistência Francesa contra os alemães, enfrentando perseguições pela Gestapo e vivendo na clandestinidade (Almeida, 2008).

Paralelamente à sua atuação como médico e psiquiatra, Wallon consolidou seu interesse pela psicologia da criança. Entre 1920 e 1937, lecionou conferências sobre o tema na Sorbonne e outras instituições de ensino superior, além de fundar um laboratório de pesquisa e atendimento para crianças com deficiências (Bezerra, 2006). Sua produção acadêmica nesse período foi prolificamente voltada para a psicologia da criança, culminando em sua tese de doutorado "A Criança Turbulenta" em 1925 e no livro "Origens do Pensamento na Criança" em 1945 (Cartaxo, 2013).

Além disso, Wallon esteve envolvido com o marxismo filosófico, participando do Círculo da Rússia Nova em Moscou em 1931 e filiando-se ao Partido Comunista em 1942. Sua ligação com o partido perdurou até o fim de sua vida (Cartaxo, 2013).

Coordenou o projeto Reforma do Ensino, conhecido como Langevin-Wallon – conjunto de propostas equivalente à nossa Lei de Diretrizes e Bases, nele, por exemplo, está escrito que nenhum aluno deve ser reprovado numa avaliação escolar. Em 1948, lançou a *Revista Enfance*, que serviria de plataforma de novas ideias no mundo da educação – e que rapidamente se transformou numa espécie de bíblia para pesquisadores e professores (Almeida, 2008).

Ele valorizava a observação direta e participativa, buscando compreender o desenvolvimento humano por meio de estudos de caso, observações detalhadas e análises qualitativas das experiências das crianças (Bezerra, 2006). Além disso, também reconhecia a

ISSN 1982-9183

importância de dados quantitativos para complementar suas observações, utilizando métodos estatísticos para analisar padrões de comportamento e desenvolvimento.

A abordagem de Wallon enfatizava a compreensão holística do ser humano, integrando dados empíricos com teóricos, para formar uma visão abrangente do desenvolvimento infantil. Essa combinação de métodos qualitativos e quantitativos permitiu a Wallon contribuir significativamente para a compreensão da psicologia do desenvolvimento. Wallon rompe o pensamento do dualismo cartesiano que foi proposto por René Descartes no século XVII, onde pensava-se mente e corpo separados e independentes, cada um com suas próprias propriedades e modo de existência (Lima, 2018).

Wallon com seu pensamento holístico, rejeitou essa separação rígida entre mente e corpo, em suas pesquisas deixa claro que a criança se desenvolve de forma global, em um processo de aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais, estando todos interconectados, reconhecendo a influência mútua entre esses aspectos.

O mesmo adota uma concepção dialética do desenvolvimento caracterizado por conflitos, retrocessos e rupturas devido a modificações ambientais, reconhecendo que o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear e previsível, mas sim, por meio de crises, contradições e transformações (Lima, 2018). Destaca-se a importância dos conflitos internos e externos na evolução do indivíduo, ressaltando que as rupturas e retrocessos são parte integrante do processo de desenvolvimento, devido a modificações ambientais.

No início da vida, os campos funcionais de afetividade, motricidade e inteligência estão interligados, formando a "tétrade" da formação da pessoa, influenciada pela maturação neurológica e pelas relações sociais (Mahoney; Almeida, 2005). De acordo com Wallon, o desenvolvimento humano passa por cinco etapas, cada uma com suas descrições e faixas etárias específicas: "Estágio Impulsivo Emocional, Estágio Sensório Motor e Projetivo, Estágio Personalismo, Estágio do Pensamento Categorial e Estágio Puberdade e Adolescente" (Mahoney; Almeida, 2005, p. 15).

No *estágio 01- impulsivo emocional* ocorre por volta de 0 a 3 meses, com o estágio de impulsividade motriz pura, prevalecendo as reações fisiológicas como gritos, espasmos e o choro. Já entre os 2 a 9 meses, o estágio emocional inicia com a aparição das expressões faciais, em que prevalece as expressões emocionais e a relação entre criança-ambiente, e por fim, nesse

ISSN 1982-9183

estágio 01, encontramos de 9 a 12 meses, o começo de sistematização dos exercícios sensório-motores (Mahoney; Almeida, 2005).

No *estágio 2 - sensório motor e projetivo* dos 12 a 18 meses, ocorre o período sensório-motor, o desenvolvimento do comportamento de orientação e investigação, a exploração do espaço circundante, iniciando o processo do andar, entendendo mais o que esta acontecendo ao seu redor. Ainda nesse estágio, na fase dos 18 meses a 3 anos, depara-se com o estágio projetivo, organizando a imitação do que está acontecendo em seu entorno (simulacro) e a aparição da inteligência representativa loquaz (Mahoney; Almeida, 2005).

Já no *estágio 3 – personalismo,* compreendido dos 3 aos 6 anos. Com 3 anos, tem a crise de oposição, a idade da rebeldia, onde a criança não quer aceitar ordens, se opondo a tudo que lhe é proposto, praticando muito o egocentrismo - se vendo como o principal/o centro de tudo, sendo também, a idade da graça, idolatrando a sua própria figura, praticando o narcisismo. Dos 4 a 6 anos, ocorre a representação de papeis, idade na qual a criança se identifica e faz imitação aos personagens de filmes e desenhos (Mahoney; Almeida, 2005).

O *estágio 4 - pensamento categorial,* caracteriza-se pelo desmame afetivo, a idade da razão, idade escolar, o poder de autodisciplina mental – a atenção, tendo a brusca regressão do sincretismo, tendo a constituição da rede de categorias, dominadas por conteúdos concretos e o conhecimento operativo racional (Mahoney; Almeida, 2005).

No *estágio 5 - puberdade - adolescência-* tem a crise da puberdade, com o retorno ao eu corporal e ao eu mental (oposição), momento das dúvidas do que está acontecendo sobre si mesmo (preocupações teóricas, dúvida, inquietudes metafísicas), sendo a idade do racional e irracional, do pensar que está certo em tudo, sem medir as consequências por conta do excesso de hormônio corporal, marcado pelas mudanças corporais e das descobertas sexuais (Mahoney; Almeida, 2005).

Durante todos os estágios, Wallon destaca a afetividade como elemento vital para o desenvolvimento infantil, mais do que simples emoções influenciando a formação da personalidade e se entrelaçando com outros aspectos ao longo da vida, pois a inteligência só se desenvolve após a afetividade (Vasconcellos, 1996).

A afetividade vai além do carinho e do afeto, e sim a maneira em que o ser humano é afetado pelo mundo social que está inserido, pois o desenvolvimento se dá pela socialização

ISSN 1982-9183

para a individualização (Vasconcellos, 1996), pois a criança está imersa na coletividade e depende da interação com os outros para construir sua compreensão de si mesma e do mundo. A maneira de sermos afetados podem ser positivo ou negativo, sendo externos (olhar de alguém, julgamento de alguém) ou internos (fome, lembrança) condições orgânicas (Ferreira, 2010).

Nos estudos de Wallon a afetividade é considerada como desenvolvimento fundamental para a aprendizagem, já que influencia diretamente a motivação e o desenvolvimento psicológico da criança (Vasconcellos, 1996; Ferreira, 2010). Quando os alunos se sentem seguros emocionalmente, bem valorizados e sabem que existe uma rede de apoio, automaticamente se sentem mais propensos a desenvolver o conhecimento, já que dentro desses ambientes é essencial tirar suas dúvidas, podem participar de atividades propostas.

A afetividade além de criar vínculos positivos entre alunos e professores, pode influenciar de maneira positiva no processo de ensino-aprendizagem, já que os processos emocionais dos estudantes devem ser considerados essenciais no âmbito escolar, criando uma base sólida para ajudar no desenvolvimento integral dos mesmos, por isso a afetividade está ligada diretamente às emoções e na construção do conhecimento. Isso reforça a importância de um ambiente mais acolhedor em que as crianças sejam valorizadas emocionantes e desenvolvam relações mais saudáveis, respeitosas e pratiquem a empatia.

Wallon destaca muitas contribuições para a relação entre cognição e afetividade dentro da educação, já que influenciaram diretamente no ensino-aprendizagem e nas formas pedagógicas, ele enfatiza o entrelaçado da cognição e afetividade, nas quais desempenham papel importante no processo de desenvolvimento individual da própria criança (Vasconcellos, 1996). Sabendo disso não podemos separar uma da outra, sua dualidade implica diretamente na educação e aprendizado de cada um, considerando que a educação deve respeitar suas dimensões emocionais e cognitivas, promovendo aos alunos um ambiente acolhedor que estimule seu desenvolvimento.

Não podemos deixar de destacar o papel crucial do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, isso também deve estar relacionado a maneira que o professor se sensibiliza com as necessidades afetivas dos estudantes, já que a emoção influência de maneira direta em como o aluno se relaciona com o conhecimento, portanto, os educadores precisam ficar atentos ao aspecto emocional de seus alunos.

ISSN 1982-9183

Considerações Finais

Ao explorar Henri Wallon, psicólogo do desenvolvimento, percebemos que ele rompe com o pensamento cartesiano, pois trouxe à psicologia uma abordagem holística que enfatiza a interação entre aspectos biológicos, emocionais, cognitivos e sociais no processo de crescimento e maturação das crianças, onde suas pesquisas buscavam compreender as origens desses processos psíquicos.

Sua teoria dos campos funcionais, que abrange o movimento, o afeto, a inteligência e a socialização, oferecem uma visão abrangente do desenvolvimento infantil, destacando a importância da integração desses diferentes aspectos para compreender a criança como um ser em constante evolução, partindo da socialização do indivíduo para individualização.

Neste trabalho observamos a complexidade e a riqueza das ideias de Wallon, que oferecem inúmeras possibilidades de aprofundamento e aplicação em diferentes contextos, desde a educação até a clínica.

Ao manter viva a discussão sobre as contribuições de Wallon, é possível não apenas enriquecer o conhecimento acadêmico, mas também apoiar práticas e intervenções mais significativas que atendam às necessidades integrais das crianças em seu processo de crescimento. Dessa forma, estimula-se o interesse contínuo pela obra de Wallon e seu impacto na compreensão do desenvolvimento humano.

Referências

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. v. 33, n. 2, 2008, p. 1981-8416.

BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistêmica**, v. 4, 2006, p.1809-3108.

CARTAXO, S. R. M. **Pressupostos da educação infantil**: Série Fundamentos da Educação. Curitiba: InterSaberes, 2013.

ISSN 1982-9183

FERREIRA, A. L. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, 2010, p. 21-38.

LIMA, G. D. W. G. M. A teoria psicogenética de Wallon e sua aplicação na educação. **Anais V CONEDU.** Campina Grande - PB, 2018.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação** [online]. n.20, 2005, p. 11-30.

VASCONCELLOS, V. M. R. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. **Coletâneas ANPEPP**, UFP, v. 1, n.4, 1996, p. 33-47.

ISSN 1982-9183

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E PERSPECTIVAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

FLEITUCH, Leticia[93] – UNESPAR
LAMERA, Tainá[94] – UNESPAR
BUENO, Kelyn [95]– UNESPAR

RESUMO

O ambiente educacional pode ser compreendido enquanto um espaço que deve promover o ensino, a aprendizagem e a socialização entre os indivíduos. Contudo, ao estar inserido em um contexto socioeconômico esse ambiente acaba sendo condicionado aos vários interesses que provêm das condições materiais. Diante desta premissa, o presente trabalho tem por objetivo discutir e investigar o papel da escola na/para a formação humana, bem como a importância dos professores e da sua atuação durante esse processo. É por meio da escola, e do processo de escolarização que os indivíduos têm contato e adquirem os conhecimentos que foram elaborados pela humanidade. Logo o espaço escolar por excelência é um local de debate, troca de ideias, socialização de conhecimentos e informações. Entretanto ao estar inserido em uma sociedade capitalista, este espaço educacional não consegue ser neutro e se distanciar do sistema econômico vigente, assim por muitas vezes acabam sendo perpetuadas e reproduzidas situações de desigualdade social, de meritocracia e exclusão. Com isso o papel do professor se torna crucial neste cenário. Eles não ensinam apenas os conteúdos estabelecidos pelo currículo educacional, mas devem promover e potencializar uma educação cada vez mais crítica e reflexiva. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, embasada em autores que discutem a temática proposta, dentre eles destacamos Saviani (2008), Pimenta e Lima (2006) Barbosa (1993), entre outros. Os resultados obtidos apontam para a compreensão da educação enquanto um meio de transformação social, e nesse contexto destacamos o papel essencial do professor, como mediador dessa transformação, contudo se faz urgente e cada vez mais necessário debater a desvalorização destes profissionais.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação. Escola. Valorização. Sociedade.

Introdução

[93] *Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. Bolsista do projeto Tem Sempre uma boa Historia, ,http://lattes.cnpq.br/0421839027521507, https://orcid.org/0000-0002-5280-1462, e-mail: leticiafleituchunespar@gmail.com.*
[94] *Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. Bolsista PIBIS (Programa Institucional de Apoio a Inclusão Social) pela Fundação Araucária do Paraná. Integrante do projeto de Extensão Senta que lá vem a história. Email: Taywoldan@gmail.com*
[95] *Mestre em Educação – PPGE UFPR, professora do colegiado de Pedagogia da UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/6137641604889261, ORCID: 0000-0003-0645-1454, kelyn.unespar@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

O ambiente educacional pode ser compreendido enquanto um espaço que deve promover o ensino, a aprendizagem e a socialização entre os indivíduos. Contudo, ao estar inserido em um contexto socioeconômico este ambiente acaba sendo condicionado aos vários interesses que provêm das condições materiais.

Diante desta premissa, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o papel da escola na/para a formação humana, assim como a importância dos professores e da sua atuação durante esse processo. Para tanto, problematiza-se: qual a função social da escola? E nesse contexto quais as perspectivas que tangem o trabalho docente, e o papel do professor?

Sendo que é por meio da escola, e do processo de escolarização que os indivíduos têm contato e adquirem os conhecimentos que foram elaborados pela humanidade, o legado constituído historicamente. Logo o espaço escolar por excelência é um local de debate, troca de ideias, socialização de conhecimentos e informações. Entretanto ao estar inserido em uma sociedade capitalista, este espaço educacional não consegue ser neutro e se distanciar do sistema econômico vigente, assim por muitas vezes acabam sendo perpetuadas e reproduzidas situações de desigualdade social, de meritocracia e exclusão. Com isso o papel do professor se torna crucial neste cenário. Eles não ensinam apenas os conteúdos estabelecidos pelo currículo educacional, mas devem promover e potencializar uma educação cada vez mais crítica e reflexiva.

Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa é discutir sobre o papel da escola na formação humana e a importância dos professores nesse processo, à luz de autores que discutem sobre o tema. O resumo está dividido em dois momentos,: primeiramente apresentamos breves ponderações sobre o papel da escola na formação do indivíduo, e no segundo momento algumas considerações acerca do trabalho docente e seu impacto no processo ensino- aprendizagem e formação integral do sujeito, finalizamos a discussão refletindo sobre a valorização e desvalorização docente.

O papel da escola na formação do indivíduo

A escola é um ambiente com muita relevância desde sua existência é definida como essencial para o processo e desenvolvimento da formação humana, pois neste ambiente o aluno

ISSN 1982-9183

tem sua inserção ao meio social. É na escola que o explorar, o vivenciar e o aprender são desenvolvidos, é também neste espaço que a criança desenvolve sentimentos e aprimora os saberes do viver em sociedade, segundo Durkheim (2007, p.73):

> Eis aqui como um ensino que está vinculado à vida real é capaz de preparar a formação inicial dessa idéia moral. Deve-se mostrar à criança como ela é diferente quando está em grupo e quando está sozinha. Deve-se fazer com que a criança perceba como, estando com seus companheiros, {logo} recupera o ânimo quando está desanimada, e que quando está sozinha não {acontece} a mesma coisa.

O aluno se percebe como ser ativo socialmente e a ação do conviver em grupo inicia-se na escola, onde ele possui o primeiro contato da vivência em sociedade além da família. Partindo deste ponto pode-se dizer que a escola é um agente condicionante para transformar os indivíduos, sem ela a sociedade não teria a mesma compreensão e dimensão do mundo, pois ela é o principal elo de entrada de um indivíduo para/na a sociedade.

É na instituição escolar que o aluno terá oportunidade de acesso ao conhecimento que foram produzidos pela humanidade ao longo da história (Saviani, 2011), proporcionando desta forma seu processo de humanização pois, "o homem torna-se homem a partir da apropriação da cultura humana, essa apropriação ocorre necessariamente por um processo de educação"(Buczek; Domingues; Souza, 2019, p. 04). Tais conhecimentos são transmitidos de uma forma sistematizada, e devem possibilitar a expansão de conceitos e vivências por parte do aluno, para além da formação intelectual, mas em um viés de uma educação emancipatória, com vistas à formação integral humana, em níveis intelectuais, cognitivos e sociais, tendo em vista sua ação frente a sociedade, nesse contexto deve-se buscar uma formação de "[..] cidadãos capazes de se posicionar consciente e criticamente diante das situações-problemas vividos é função da escola".(Rafael; Souza; Freitas, 2013, p. 381).

Entretanto, a organização escolar tal como é apresentada historicamente e que possui resquícios até os dias atuais, valoriza e privilegia apenas uma parcela da sociedade, qual seja a classe dominante. Visto que em um processo histórico, durante muito tempo o direito à educação era destinado apenas a elite, os quais tinham acesso ao conhecimento e tinham condições materiais para se desenvolver intelectualmente. Mas com a expansão dos direitos

ISSN 1982-9183

educacionais e do acesso as escolas, em virtude da necessidade de mão de obra qualificada para atuar nas indústrias, o ingresso da classe trabalhadora nas escolas ocorreu de fato, entretanto a formação era mínima, voltada apenas para a formação e atuação no mercado de trabalho

> Com a sua expansão depara se com um ensino dual, distinto, em que se oferecem aos filhos da classe trabalhadora um ensino diferenciado, geralmente para formar mão-de-obra para o capital, e para os filhos da classe economicamente favorecida o acesso ao conhecimento (Rafael; Souza; Freitas, 2013, p. 371).

A forma de organização escolar constituída historicamente prejudica a população mais carente, pois em seus métodos e avaliações desconsidera os fatores externos que interferem no processo ensino- aprendizagem, e que por muitas vezes resultam no fracasso e evasão escolar do aluno. Sobre a educação "precisa-se pensá-la em contexto: social, cultural e econômico que interferem diretamente na aprendizagem e bom desenvolvimento dos alunos". (Rafael; Souza; Freitas, 2013, p. 380). Nesse cenário a escola acaba sendo um meio para a reprodução e manutenção da forma como a sociedade capitalista está posta, e por consequência os grandes níveis de desigualdade social.

No entanto permanece sendo um meio para construção do ser- humano, ao ser compreendida como uma ação transformadora, com objetivo de formar pessoas com senso de criticidade, que tenham condições de compreender a sociedade que vivem, e dessa forma atuar sobre ela, transformando o meio que estão inseridos, e ocupando seu espaço na sociedade,pois de acordo com Saviani (2008, p. 12) existe duas formas de pensar a educação "[..] orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente". e "[..] orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente". (Saviani 2008, p. 12).

A partir dessas breves considerações sobre a instituição escolar e sua função social, buscou-se compreender sobre a mesma, e suscitar algumas reflexões sobre as perspectivas do trabalho docente e suas peculiaridades.

Perspectivas sobre o trabalho docente

ISSN 1982-9183

Durante todo o período da história da educação brasileira nota-se que os professores sempre foram essenciais para a construção da sociedade (Barbosa 1993). O trabalho e a profissão professor tem sido cada mais desvalorizada entre as várias instancias sociais. Caracterizados como essenciais em uma sociedade, mas desvalorizados ao extremo quando contestam seus salários, e melhores condições de trabalho, todavia os profissionais da educação, são criticados por não possuírem uma formação suficiente se levado em conta a grande quantidade de trabalho e funções que lhes é atribuída. De modo a se repensar pois se a formação do professor não é suficiente como pode melhorar e atender as exigências para que o ensino se efetive de cunho exacerbadamente qualitativo.

> Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, São bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (Nóvoa; Souza; Sarti, 2014, p. 25).

Essa tensão reflete um paradoxo na sociedade: embora os professores sejam frequentemente criticados e mal remunerados, reconhece-se sua importância crucial para o desenvolvimento educacional e social. Essa dualidade destaca a necessidade de uma valorização real dos professores, não apenas em discurso, mas também em políticas concretas que reconheçam e apoiem seu papel fundamental na formação das futuras gerações e no avanço da sociedade como um todo. Segundo Nóvoa, Souza e Sarti (2014, p. 27):

> A luta por esse "mercado" tem trazido para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos, que nunca tinham demonstrado grande interesse por esse campo. Infelizmente, os benefícios desta aproximação não são muito visíveis. E o resultado é a pobreza atual da maioria dos programas de formação de professores nos países europeus.

Dentre as várias premissas pensadas pelo capitalismo encontramos cada vez mais presente a ideia de privatização, privatização de diferentes elementos, dentre eles a educação. Assim muitas empresas possuem o olhar volta para a educação. Embasado nisso considera-se

ISSN 1982-9183

o fato de que a formação dos professores tem sido gradativamente vendida e tem se tornado de fato um espaço de aprendizado motivacional, mas pouco complexo no sentido da atribuição de revisitar os teóricos que discutem a educação, a questão teórica fica depreciada se considerar o nível de capacidade intelectual que o professor necessita exercitar durante sua prática diária. Diante dessa breve perspectiva da escola se desdobra frente a esse cenário a função do professor.

> No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que isso aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (Nóvoa; Souza; Sarti, 2014, p. 35).

Nesse sentido o professor precisa conhecer e reconhecer o valor do seu trabalho e o grande impacto que ele possui nessa sociedade pois só assim seu papel se cumprirá de forma efetiva e ele saberá buscar e lutar pois seus direitos unido a seus colegas para um bem coletivo, a valorização da profissão que ambos compartilham. Conclui-se que é essencial valorizar e apoiar os professores, proporcionando-lhes formação adequada, condições de trabalho dignas e reconhecimento por seu papel na sociedade. Somente assim será possível alcançar uma educação verdadeiramente emancipadora e igualitária.

Compreendemos o papel do professor como um conjunto de deveres e funções que não são isolados de sua prática, o ser docente deve conhecer seus alunos, o ambiente, as famílias e todo o entorno que engloba o espaço escolar. (Pimenta; Lima, 2006). Sem dúvidas não é uma tarefa fácil, pois o docente deve considerar a individualidade e a cultura do aluno. Ao possuir a ciência do entorno do seu trabalho o professor possui o papel primordial, o de ensinar e repassar os conteúdos produzidos pela humanidade aos seus alunos.

Consideramos o trabalho do professor como uma prática social, sendo que é possível através da educação mudar a realidade social, possibilitando o conhecimento por parte do aluno dos legados históricos da humanidade, seu saber acumulado. (Pimenta; Lima, 2006).

Para formar um professor crítico e reflexivo é preciso desenvolver suas habilidades de compreensão e análise dos espaços educacionais, e suas práticas, bem como a realidade da comunidade que está inserida. Para além disso é necessário criticidade, reflexão e conhecimento sobre os métodos e técnicas que orientam sua ação pedagógica, relacionando as teorias em suas ações e as reconhecendo nas práticas das instituições escolares. (Pimenta; Lima, 2006).

Considerações finais

Com base no texto apresentado, pode-se concluir que a função social da escola é crucial na formação integral do indivíduo, proporcionando não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a socialização e a formação moral. No entanto, a escola enfrenta desafios significativos relacionados à desigualdade social, que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a formação dos alunos. Além disso, o trabalho docente desempenha um papel fundamental na realização dos objetivos educacionais, exigindo dos professores não apenas competência técnica, mas também sensibilidade social, reflexão crítica e comprometimento com uma educação emancipatória e igualitária.

A valorização dos professores é essencial para garantir uma educação de qualidade, pois professores motivados, bem formados e reconhecidos são mais capazes de promover um ambiente de aprendizagem eficaz e de inspirar seus alunos a alcançarem todo o seu potencial. Portanto, é necessário investir na valorização e no apoio aos professores, proporcionando-lhes formação adequada, condições de trabalho dignas e reconhecimento por seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Somente assim será possível alcançar uma educação verdadeiramente transformadora e inclusiva.

Referências

BARBOSA, M. L. O. A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. In: **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Anpocs, 36, 1993.

BUCZEK, Y. G. de O.; DOMINGUES, A.; SOUZA, O. M.. As relações entre as categorias trabalho e educação na reprodução da totalidade das relações sociais: uma discussão sob a perspectiva ontológica. In: XV Encontro científico pedagógico e XII Simpósio de educação: Trabalho e educação. **Anais…** 2019.

ISSN 1982-9183

DURKHEIM, E. O ensino da moral na escola primária. **Revista Novos estudos**, 78, julho 2007 pp. 59-75.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 23-36. num 28-36

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: Diferentes concepções. **Revista Poíeses**. v.3, n.3 e 4, 2006, p. 5- 24.

RAFAEL, I. M. S. C.; SOUSA, A. O. de B., FREITAS, R. L. de. A função social da escola pública no contexto atual. *In*: Encontro Cearense de História da Educação, 12.; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, 2., 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). **Anais...** Fortaleza (CE), 2013, p. 377-387.

SAVIANI, D. Teorias Pedagógicas Contra - Hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** - Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, nº 2, 2º semestre de 2008. p. 11-28.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

FROEBEL E SUAS CONTRIBUIÇÕES

FREITAS, Elizete[96] –UNESPAR
NARCIZO, Joanilze M[97].– UNESPAR
BULATY, Andreia[98] – UNESPAR

RESUMO

Froebel nasceu em 21 de abril de 1782, teve uma infância sofrida, sua mãe faleceu quando ele ainda tinha apenas nove meses de vida. Passou a maior parte da sua infância trabalhando na agricultura, mesmo com tanta dificuldade se dedicou aos estudos, podendo assim entender melhor as crianças e passar para elas que a natureza é para ser conhecida de forma significativa. É considerado o pai do "Jardim de Infância" e entende que as crianças aprendem brincando, defendendo que o professor é o jardineiro e a criança é a planta que deve ser regada todo dia para que ela cresça. Este trabalho tem por objetivo apresentar a vida e obra de Froebel e sua importância para educação infantil. Trata-se de um estudo realizado na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, na turma do 2º ano no curso de Pedagogia no ano letivo de 2024, com a problemática que busca saber: Quem é Froebel e sua contribuição para a educação da criança? Para este estudo foi utilizado os estudos de Arce (2002), Silva (2015), Kishimoto e Pinazza, (2007) entre outros. Chegamos às considerações de que Froebel teve a ideia de inventar brinquedos lúdicos, para enfim as crianças conhecerem mais e ter esse toque de aprender tudo na prática, brinquedos chamados de "dons", pela expectativa, de propiciar um autoconhecimento melhor, a criança desde bebê.

Palavras-chave: Brincar. Aprender. Jardim de Infância.

Introdução

O presente resumo trata-se de um estudo bibliográfico que tem por objetivo apresentar a vida e obra de Froebel e sua importância para educação infantil, que foi realizado na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, na turma do 2º ano no curso de Pedagogia no ano letivo de 2024, com a problemática que busca saber: Quem é Froebel e sua contribuição para a educação da criança? Para este estudo foi utilizado a escrita de Arce (2002), Silva (2015), Kishimoto e Pinazza, (2007) entre outros.

[96] *Graduanda em Pedagogia, e- mail: joanilzemarianarcizo3@gmail.com*
[97] *Graduanda em Pedagogia, e- mail: elizeteterezinhajobinsfreitas@gmail.com*
[98] *Pós-doutora em Educação, professora Adjunta do curso de Pedagogia - UNESPAR/ UV/PR, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039 https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com*

ISSN 1982-9183

Trazemos para este trabalho a vida, obra e as contribuições do alemão Friedrich Froebel, com propostas inovadoras, audaciosas e visionárias, voltado à valorização da infância, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil, após um período de grandes revoluções.

Apesar de ter tido uma infância com ausência de afetividade materna, adquire a percepção da importância da mãe e das "jardineiras", nome dado às professoras, com a interação, principalmente na primeira infância, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

Após sua formação acadêmica na Alemanha e o contato com a escola de Pestalozzi na Suíça, Froebel adere suas ideias e contribui na construção do desenvolvimento infantil, optando por desenvolver métodos pedagógicos voltados à primeira infância e seguindo outra vertente, ocupando-se da autoeducação, na interação da criança com a natureza, despertando o espírito em contato com a divindade.

Froebel desenvolveu brinquedos pedagógicos, materiais chamados de "dons" ou "ocupações", com propostas educacionais promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com o ato de brincar.

Foi o criador da Instituição Educacional "Jardim de Infância" tendo a intencionalidade de fomentar o aprendizado da criança com a mediação da professora junto ao contato dos "dons". Para Froebel foi de suma importância a criança brincar, explorar, criar, aprender despertando a imaginação, a ludicidade para agregar ao conhecimento.

Desenvolvimento

O presente estudo emerge de um relato de experiência desenvolvido na disciplina de Fundamento da Educação Infantil do curso de Pedagogia no ano letivo de 2024 e referem-se a um dos grandes pioneiros da educação, Friedrich Wilhelm August Froebel, nascido na vila de OberweiBbach no dia 21 de abril de 1782. Seu pai Johann Jacob Froebel era pastor da Igreja Luterana e sua mãe Jakobine Eleonore Hoffman, que faleceu quando ele era apenas um bebê. Foi criado por seus irmãos mais velhos junto a sua madrasta. Seu pai o ensinou a ler, escrever e fazer cálculos e teve grande intervenção religiosa.

ISSN 1982-9183

Froebel teve sua infância em contato com a natureza, bosques, plantas, pássaros e animais, que mais tarde morou com o tio que o ensinou nas atividades práticas, como a agricultura, aprendiz de guarda florestal, atividades comuns naquele período, pois a criança era considerada um pequeno adulto.

Segundo Kishimoto e Pinazza (2007) Froebel vivenciou um longo período conturbado da "Era das Revoluções" - Revolução Francesa, Revolução Industrial, as Guerras Napoleônicas e a Revolução de 1848. Percebeu que naquele período necessitava de movimentos voltados para a educação infantil, contribuindo com o desenvolvimento educacional, compreendendo que a educação é a ferramenta essencial para a autoeducação, contribuindo para a transformação da sociedade (Arce, 2002).

Froebel cursou Filosofia, estudou Arquitetura, Ciências Naturais e Mineralogia, na Universidade de Jena. Torna-se professor. Entre os anos de 1802 a 1810 na Suíça, teve oportunidade de conhecer os trabalhos e o Instituto de Iverdon de Pestalozzi que o impulsionou a dar início a suas ideias pedagógicas nas questões do desenvolvimento da aprendizagem e despertar uma proposta inovadora para a época, sendo a partir desse momento que ele reconhece sua vocação no trabalho pedagógico (Arce, 2002).

Porém havia divergência entre ambos, enquanto Pestalozzi lutava por questões sociais e econômicas naquele período, Froebel voltava-se para a importância do contato com a natureza, buscando o divino no ser humano (Silva, 2015). No ano de 1811, Froebel retornou para a Alemanha onde estudou ciências naturais na Universidade de Gottingen, cujo período que fundamenta a pedagogia no Jardim de Infância. Em 1817, Froebel fundou a primeira escola, onde atuava como professor de matemática e ciências naturais (Silva, 2015).

Froebel construiu uma fábrica de brinquedos no ano de 1837, tendo a intencionalidade de desenvolver materiais que auxiliassem no desenvolvimento da aprendizagem na primeira infância, com o ato da criança brincar e explorar os materiais despertando curiosidade e fomento do conhecimento abrangendo várias áreas como a de matemática, ciências, educação física, arquitetura, entre outras (Arce, 2002; Silva, 2015). Porém foi em 1840, Froebel nomeou sua instituição como (Kindergarten) sentido metafórico de "Jardim de Infância", fazendo analogia de que a *"jardineira"* -professora precisa respeitar o processo natural para o desenvolvimento

ISSN 1982-9183

e o florescimento das *"plantas"* - criança, e o jardim é onde elas crescem (Kishimoto; Pinazza, 2007).

> [...] para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. [...] O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento (Arce, 2002, p. 108).

Froebel concebe a relevância da figura materna e das jardineiras no desenvolvimento da primeira infância, como as brincadeiras com os braços e pernas ao realizar a troca de fraldas, brincar com os dedos, esconde-esconde, chamar as galinhas, cachorros para alimenta los, cantigas, entre outras, são momentos rico no desenvolvimento da aprendizagem, fortalecendo a afetividade, a curiosidade e liberdade de expressão.



Figura 1 - Imagem da brincadeira de esconde-esconde com bebês
Fonte: https://www.tempojunto.com/2016/04/28/mais-um-esconde-esconde-para-estimular-os-bebes/

Froebel contribui imensamente com o olhar voltado às especificidades para o desenvolvimento da aprendizagem infantil, no aspecto de potencializar as habilidades da criança para explorar, brincar, aprender, criar, com propostas dinâmicas, divertidas, interacionais e lúdicas. Tendo contato com a natureza e com sua criação de brinquedos, deu o nome de "dons" ou "ocupações" (Silva, 2015), estes possibilitam à criança aprender brincando, desenvolvimento da inteligência e o favorecimento aos estudos, sem repressão e sem violência, valorizando a infância.

ISSN 1982-9183

> […] A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica de vida humana enquanto um todo - da vida natural interna do homem e de todas as coisas. Ela dá *alegria, liberdade, contentamento*, descanso externo e interno, paz com o mundo… A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção de seu bem e de outros…como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Kishimoto; Pinazza, 2007, p.55).

Para Froebel existem três categorias de jogos (Kishimoto e Pinazza, 2007): os que exercitam o corpo, por exemplo: as atividades físicas como corrida ao ar livre; os sentidos que aprimoram o tato, olfato, olhar, a audição e até mesmo o paladar com o contato de seus "dons" ou com a natureza; e os que exercitam o espírito que contribui para o desenvolvimento da atenção, da inteligência e memória da criança. As principais ferramentas ou "dons" construídos por Froebel para princípios educacionais nos "Jardins de Infância", são:

> 1º seis bolas de borracha, cobertas com tecido de várias cores;
> 2º esfera, cubo e cilindro de madeira;
> 3º cubo dividido em oito cubozinhos;
> 4º cubo dividido em oito parte oblongas;
> 5º cubo dividido em metade ou quartas partes;
> 6º cubo consistindo em partes oblongas, duplamente divididas;
> 7º tabuinhas quadradas e triangulares para compor figuras;
> 8º varinhas para traçar figuras;
> 9º anéis e meio anéis para compor figuras;
> 10º material para desenho;
> 11º material de picar;
> 12º material que alinhava;
> 13º material para recortes de papel e combinação;
> 14º papel para tecelagem;
> 15º varetas para entrelaçamento;
> 16º réguas com dobradiças- (goniógrafo);
> 17º fitas para entrelaçamento;
> 18º material para dobradura;
> 19º material para construção com ervilhas;
> 20º material para modelagem (Kishimoto; Pinazza, 2007, p.7).

Todos esses dons são utilizados nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação infantil, nos espaços dos jardins de infância, possibilitando assim o desenvolvimento integral da criança, que interage com os materiais e assim, aprende brincando, internalizando conhecimentos.

ISSN 1982-9183

Na sequência a imagem de alguns dos "dons" froebelianos:



Figura 2- Grupo de "Dons" de Froebel.
Fonte: http://alicerces.espjs.edu.pt/documentos/formacao/mat/Trabalhos/grupo_6/folheto_apresenta_final.pdf

Por tanto, nos dias atuais é relevante a estrutura pedagógica de Froebel, que também está sendo usada nas questões educacionais para o desenvolvimento da aprendizagem, estabelecendo e norteando todo processo curricular pedagógico, fundamentais para a criança, de forma lúdica, interativa, divertida, dinâmica para contribuir com o desenvolvimento integral da criança. De tal modo constituindo Froebel faleceu na data 21 de junho de 1852 na Marienthal, Alemanha deixando todo esse legado importante para a Educação infantil (Jardim de Infância).

Considerações finais

Esse trabalho possibilitou conhecer de forma aprofundada as história e obra da vida de Froebel, que defendia a educação sem imposições, seja ela para adultos ou crianças, ele queria mostrar que eles podem aprender tanto nas brincadeiras ou na sala de aula, o propósito é aprender, e não que seja rejeitada, por não conseguir alcançar seus desafios, que o aprendizado e as habilidades vêm crescendo junto com a criança, trabalhar sua autonomia, o interagir, o questionar, o comunicar-se, e o resolver seus problemas para sim se tornar um adulto responsável e saber refletir.

Na vivência experienciada e observadora em sala de aula, os materiais froebelianos auxiliam na prática pedagógica, e são constantemente utilizados nas aulas. Froebel teve a ideia de inventar brinquedos lúdicos, para enfim as crianças conhecerem mais e ter esse

ISSN 1982-9183

toque de aprender tudo na prática, brinquedos chamados de "dons", pela expectativa, de propiciar um autoconhecimento melhor a criança desde bebê.

Com a criação dos jardins de infância se inicia uma era em que se preocupa com a formação da criança, organizando um espaço específico para atender as necessidades da mesma, com profissionais voltados para o educar e cuidar, que juntos com o brincar concretizam a formação integral da criança.

Referências

ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº20, p. 107-155, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FORMOSINHO, J. O. ; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (ORG). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.37- 64.

SILVA, S. C. **A contribuição de Froebel para a educação infantil brasileira**. 2015. Monografia (Curso de Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O CONHECIMENTO E OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO PARA PIAGET

LUCINDO, Emerson Jose[99] – UNESPAR
SCHUNEMANN, Guilherme Thiago[100] – UNESPAR
STACHNIAK, Paola[101] – UNESPAR
KAWIATKOWSKI, Rafaela dos Santos[102] – UNESPAR
BULATY, Andréia[103] – UNESPAR

RESUMO

O conhecimento para Piaget é um processo ativo de construção realizado pelo próprio indivíduo, na integração de uma estrutura mental preexistente, que se modifica a partir das trocas entre o organismo e o meio, por um processo de adaptação em dois aspectos: a assimilação e a acomodação. Esse desenvolvimento cognitivo acontece por meio de quatro estágios, que são: *Sensório-motor, Pré-Operatório, Operatório - Concreto e Operatório-Formal*. A presente pesquisa é decorrente de uma atividade da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil (2024) do curso de Pedagogia da UNESPAR de União da Vitória/PR e tem por objetivo demonstrar o que é e como se constitui o conhecimento a luz da Teoria Piagetiana a fim de apresentar as principais características de cada estágio do desenvolvimento cognitivo. O estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, pautada nas discussões e leituras desenvolvidas durante as aulas e pretende responder os seguintes questionamentos: O que é Conhecimento para Piaget? Como o Conhecimento é constituído? Quais são e quais as principais características dos estágios de desenvolvimento cognitivo para Piaget? Como Fundamentação teórica utilizou-se Piaget (1973), Cavicchia (2010), Cartaxo (2013), Mastella *et al* (2014) e concluiu-se que é de suma importância para as práticas docentes pois oferecem uma estrutura compreensiva para entender como as crianças pensam e aprendem em diferentes estágios de suas vidas, auxiliando os professores com suas abordagens de ensino para atender às necessidades cognitivas e emocionais dos alunos em seus diferentes estágios de desenvolvimento, em vista das inegáveis implicações pedagógicas que explicita a teoria.

Palavras-chave: Conhecimento. Piaget. Estágios.

[99] *Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória - PR.*
[100] *Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória - PR.*
[101] *Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória - PR.*
[102] *Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória - PR.*
[103] *Pós- doutora em Educação, professora Adjunta do curso de Pedagogia - UNESPAR/UV/PR, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

Introdução

A presente pesquisa é um desdobramento das atividades da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil (2024) no 2º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR - Campus União da Vitória/PR e tem o intuito de demonstrar o que é e como se constitui o conhecimento a luz da Teoria Piagetiana a fim de apresentar as principais características de cada estágio do desenvolvimento cognitivo, a partir das discussões de Piaget (1973), Cavicchia (2010), Cartaxo (2013) e Mastella *et al* (2014).

O estudo de Piaget estava relacionado ao desenvolvimento cognitivo das crianças e a estrutura do conhecimento, estando interessado em compreender como as crianças adquirem conhecimento sobre o mundo ao seu redor e como esse conhecimento se desenvolve ao longo do tempo, assim, a inteligência se desenvolve conforme a criança vai se relacionando com o mundo e o desenvolvimento cognitivo neste sentido, pode ser dividido em quatro estágios, sendo *Sensório-motor, Pré-Operatório, Operatório - Concreto e Operatório-Formal.*

Diante disso, o presente estudo utiliza-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, pautada nas discussões e leituras desenvolvidas durante as aulas e pretende responder aos seguintes questionamentos: O que é Conhecimento para Piaget? Como o Conhecimento é constituído? Quais são e quais as principais características dos estágios de desenvolvimento cognitivo para Piaget?

O Conhecimento e os estágios do Desenvolvimento Piagetianos

Jean William Fritz Piaget (1973) importante teórico para a Educação, concebe o conhecimento como um processo ativo de construção realizado pelo próprio indivíduo, com escopo de "organizar, estruturar e explicar o mundo em que vivemos [...] a partir do vivido ou experienciado" (Cavicchia, 2010, p.1). Desta forma, a inteligência "vai se desenvolvendo à medida que a criança se relaciona com o mundo em um processo que envolve a capacidade de organizar, estruturar, entender e, depois, com o surgimento da fala, vem a explicar os pensamentos e as ações"(Cartaxo, 2013, p. 91).

ISSN 1982-9183

Durlei de Carvalho Cavicchia (2010) elucida que o conhecimento é produzido a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive e constituído com a estruturação da experiência que lhe permite atribuir significação, sendo esta o resultado da possibilidade de assimilação e desta forma, o "conhecer" significa inserir o objeto num sistema de relações, a partir de ações executadas sobre esse objeto. O conhecimento então, seria a integração em uma estrutura mental preexistente, que se modifica a partir das trocas entre o organismo e o meio, por um processo de adaptação em dois aspectos: a assimilação e a acomodação. Sobre o processo de adaptação, Cavicchia (2010, p. 02) aclara que:

> Ao tentar se adaptar ao meio ambiente o indivíduo utiliza dois processos fundamentais que compõem o sistema cognitivo a nível de seu funcionamento: a assimilação ou a incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento etc), num esquema sensório-motor ou conceitual do sujeito e a acomodação, quer dizer, a necessidade em que a assimilação se encontra de considerar as particularidades próprias dos elementos a assimilar. No sistema cognitivo do sujeito esses processos estão normalmente em equilíbrio. A perturbação desse equilíbrio gera um conflito ou uma lacuna diante do objeto ou evento, o que dispara mecanismos de equilibração. A partir de tais perturbações produzem-se construções compensatórias que buscam novo equilíbrio, melhor do que o anterior. Nas sucessivas desequilibrações e reequilibrações o conhecimento exógeno é complementado pelas construções endógenas, que são incorporadas ao sistema cognitivo do sujeito. Nesse processo, que Piaget denomina processo de equilibração, se constroem as estruturas cognitivas que o sujeito emprega na compreensão dos objetos, fatos e acontecimentos, levando ao progresso na construção do conhecimento.

Desta forma, destarte compreender que entre a criança e o adulto observa-se a construção de estruturas cognitivas variadas, " [...] embora as grandes funções do pensamento (assimilação e acomodação) sejam constantes (invariantes funcionais), no qual "o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de desequilíbrios constantes"(Cartaxo, 2013, p. 91), este desenvolvimento cognitivo, entendido como o processo de construção de sucessivas estruturas cognitivas, cada nova estrutura resulta da precedente, englobando-a e superando-a.

O processo de desenvolvimento cognitivo pode ser dividido em 4 estágios, que têm um caráter integrativo sendo as estruturas cognitivas construídas num determinado estágio integradas nas estruturas do estágio seguinte e que, a ordem de sucessão dos estágios é

ISSN 1982-9183

constante. Porém, as idades em que as crianças atingem cada estágio podem variar em função de aspectos biológicos e ambientais.

No estágio sensório – Motor, compreendido geralmente de zero a dois anos, a forte característica é do egocentrismo inconsciente (indiferenciação entre o eu e o mundo). Nesta fase, há ausência de pensamento e linguagem e a construção das noções práticas de objeto permanente, espaço, tempo e causalidade, tendo a inteligência prática, com a solução de problemas concretos, baseando-se na percepção e ação, coordenação de esquemas de ação diferenciando entre meios e fins (Piaget, 1973; Mastella *et al*, 2014). Portanto, a inteligência prática consiste no alicerce de toda a inteligência posterior e a atividade intelectual de natureza sensorial e motora, em que o bebê percebe o ambiente e age sobre ele.

Neste estágio, é de suma importância a estimulação ambiental para o desenvolvimento do indivíduo, concomitante a integração dos sentidos (Cavicchia, 2010), quando, por exemplo, se bloqueia a visão que o bebê tem de um brinquedo, ele não tenta buscá-lo, pois ainda não entende que o brinquedo continua a existir atrás da barreira. De acordo com Piaget (1973), a aquisição do conceito de permanência do objeto, que se dá posteriormente, é o principal desenvolvimento durante o período sensório-motor. No Estágio Pré – Operatório, compreendida entre os dois a sete anos, tem a característica da capacidade de representação ou função simbólica de utilizar um símbolo para representar um objeto ausente (Piaget, 1973; Cavicchia, 2010; Cartaxo, 2013; Mastella *et al*, 2014). As condutas simbólicas, como imitação ja ocorre posteriormente a ausência do modelo, e o Jogo simbólico, como a brincadeira de Faz de Conta, o desenho, a linguagem e a imagem mental são potencializadores nesta fase (Cavicchia, 2010; Cartaxo, 2013). Piaget notou várias características do pensamento infantil nesta fase:

O *Egocentrismo*, que consiste na Incapacidade de se colocar no ponto de vista de outras pessoa; a *Centralização*, que consiste na capacidade de perceber apenas um dos aspectos de um objeto ou acontecimento, por exemplo, o comprimento e largura; volume e comprimento; o *Animismo*, que consiste na atribuição de vida aos objetos, supondo que são vivos e capazes de sentir; o *Realismo Nominal*, que a criança pensa que o nome faz parte do objeto; a *Fase dos Porquês*, na qual as crianças não aceitam a ideia do acaso e tudo deve ter uma explicação, realizam muitos questionamentos; o *Pensamento Raciocínio pré-lógico* baseado na percepção

ISSN 1982-9183

com imagens mentais estáticas, não acompanhando as transformações; a Ausência de reversibilidade, que consiste na incapacidade de reverter mentalmente uma ação ou pensamento efetuado; a *Ausência da noção de conservação*, como por exemplo, quantidade, líquido, substância, peso, volume (Piaget, 1973), sendo eles aspectos constituintes da formação intelectual infantil, no processo de desenvolvimento da aprendizagem e posteriormente implicam na vida adulta.

No Estágio das Operações Concretas entre os sete aos doze anos, segundo os estudos piagetiano há o surgimento das operações, tanto as ações internalizadas (realizadas mentalmente) quanto as reversíveis (passíveis de serem revertidas mentalmente) (Cavicchia, 2010).

Emerge a reversibilidade neste estágio, possibilitando o pensamento lógico sobre a realidade concreta (Piaget, 1973) com o desenvolvimento das operações lógicas, destacando-se a operação de *Classificação, Seriação, Conservação, Ordenação, Comparação, Sequência, Correspondência e Inclusão de Classe*., Não se limita a uma representação imediata, mas depende do mundo concreto para chegar à abstração, desenvolve uma capacidade de representar uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada (reversibilidade).

E no Estágio das Operações Formais (Piaget, 1973; Cavicchia, 2010; Mastella *et al*, 2014), a partir dos doze anos, o sujeito entende o mundo por meio do pensamento hipotético e raciocínio científico (Piaget, 1973), sendo o ápice da estruturação cognitiva (enquanto potencialidade).

Há capacidade de lidar logicamente com conceitos abstratos (justiça, solidariedade, democracia) e o pensamento lógico-formal, o Raciocínio Hipotético-dedutivo (sobre possibilidades) e o Raciocínio Científico-indutivo são desenvolvidos pelo indivíduo (Cavicchia, 2010), eem relação aos esquemas operacionais formais, há compreensão da proporção, probabilidade e combinação.

As operações lógicas já são realizadas entre as ideias, expressas numa linguagem qualquer (palavras ou símbolos), sem necessidade da manipulação da realidade, sendo capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses.

ISSN 1982-9183

Considerações Finais

Conhecer as fases do desenvolvimento de Jean Piaget é de suma importância para as práticas docentes pois oferecem uma estrutura compreensiva para entender como as crianças pensam e aprendem em diferentes estágios da vida, auxiliando os professores a organizar abordagens de ensino para atender às necessidades cognitivas e emocionais dos alunos em seus diferentes estágios de desenvolvimento, em vista das inegáveis implicações pedagógicas que explicita a teoria.

Compreendê-las permite ao docente reconhecer de que forma pode intervir em sala de aula e repensar sua atitude frente ao educando, pois as crianças constroem seu mundo de acordo com o que lhes é oferecido e o professor fará a mediação desta construção do conhecimento, por isso, enfatiza-se a importância de um trabalho docente intencional, direcionado, que provoquem os desequilíbrios e reequilíbrio, mas de acordo com a maturação do aluno.
Possibilita compreender que as crianças precisam de liberdade para cometer erros, a fim de, verem os resultados de suas ações e que o conhecimento é construído, criado pelo aluno e não meramente transmitido (revelado) ao aluno pelo professor.

É importante pensar na organização e preparação do material adequado para cada faixa-etária e ainda identificar possíveis dificuldades de aprendizagem.

Por fim, conhecendo as características de cada fase do desenvolvimento, os professores podem ajustar sua comunicação e interação com os alunos para promover um ambiente de aprendizagem significativo, podendo incluir o uso de linguagem e instruções adequadas ao nível de compreensão dos alunos, sem limitá-los.

Referências

CARTAXO, S.R.M. **Pressupostos da Educação Infantil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

CAVICCHIA, D.C. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. In: **Caderno de Formação**: Formação de Professores Educação Infantil - Princípios e Fundamentos, v. 1, p. 13-27, 2010.

ISSN 1982-9183

MASTELLA, I.C.R et al. A teoria piagetiana na educação atual: um retorno necessário. In: **XVI Congresso Internacional de Educação no Mercosul**. 2014.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência da criança**. São Paulo: Editora Crítica, 1973.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

PEDAGOGIA HOSPITALAR: A CONTRIBUIÇÃO DA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS

LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski - UEPG[104]
CAMARGO, Mayara Rabe - UEPG[105]

RESUMO

Os espaços hospitalares, por meio da adoção da Pedagogia Hospitalar como forma de atender pacientes em idade escolar, caracterizam-se como possibilidades de atuação do profissional formado em pedagogia. Acrescenta-se que esta atribuição é ainda pouco retratada na pesquisa e na formação inicial, o que passa a limitar a própria concepção de educação às instituições escolares. Posto isto, o objetivo desta explanação é investigar à função do pedagogo no campo hospitalar, buscando identificar a contribuição de sua atuação para as crianças e adolescentes hospitalizadas. Para isto, ampara-se, principalmente, na pesquisa documental, a saber, busca de determinações legais e no levantamento bibliográfico sobre o tema. A partir da produção de dados foi possível identificar que a Pedagogia Hospitalar é um direito garantido na legislação brasileira e que a atuação do pedagogo proporciona diversos benefícios para as crianças e adolescentes hospitalizados, tanto no sentido de aprendizado quanto no sentido de recuperação da saúde. Verificou-se, também, que ela acontece em diversos espaços, em que se destacou a relevância da brinquedoteca como um local que proporciona uma aprendizagem aliada à diversão e à distração e que a função do pedagogo junto aos pacientes em idade escolar é atuar como organizador dos espaços e mediador no processo de ensino aprendizagem de forma humanizada. Ademais, este estudo confere apenas uma introdução à temática, buscando, com isso, aguçar mais pesquisadores e contribuições científicas sobre a Pedagogia Hospitalar.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar. Pedagogo. Educação não-formal.

Introdução

O objetivo desta explanação é investigar à função do pedagogo no campo hospitalar, buscando identificar a contribuição de sua atuação para as crianças e adolescentes hospitalizadas, isso porque a Pedagogia Hospitalar, na atualidade, caracteriza-se como um dos campos de atuação desse profissional. Entretanto, ainda é pouco retratada na pesquisa é

[104] *Doutoranda em Educação (UEPG), Professora do colegiado de Pedagogia UNESPAR.*
[105] *Doutoranda em Educação (UEPG), Mestra em Educação (UFPR), link do currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/0326124367341080; link do ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5939-2115 e e-mail: mayarauepg@gmail.com*

ISSN 1982-9183

abordada na formação inicial, o que passa a limitar a própria concepção de educação às instituições escolares (espaços formais). Para alçar este objetivo, buscou-se amparo nas determinações legais referentes a esta educação não-formal, como, também, na própria literatura sobre ela.

Inicialmente, faz-se importante destacar que a Pedagogia Hospitalar é um processo alternativo de educação que levanta parâmetros para o atendimento das necessidades de pacientes/alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola e se encontram em ambiente hospitalar e/ou domiciliar. Nas palavras de Matos e Mugiatti (2007), trata-se de realidade multi/inter/ transdisciplinar com características educativas.

Esta forma de ensino anunciada se dá por meio do trabalho do pedagogo, o qual deverá garantir à criança hospitalizada um atendimento que se materialize na perspectiva da ludicidade. Logo, o trabalho do pedagogo deverá proporcionar uma aprendizagem que se alie à diversão e à distração.

Salienta-se que a função do pedagogo no ambiente hospitalar pode se realizar em vários espaços, dependendo da condição clínica da criança e adolescente, a saber, na brinquedoteca, na classe hospitalar e/ou no próprio quarto. Desta maneira, entende-se que o pedagogo hospitalar deve estar à disposição dos atendidos, na tentativa de tornar o espaço de tratamento mais humanizado. Ademais, este estudo confere apenas uma introdução à temática, buscando, com isso, aguçar mais pesquisadores e contribuições científicas sobre a Pedagogia Hospitalar.

Desenvolvimento

Conforme assegurado pela própria Constituição Federal do Brasil (1988), em seu Art. 205, a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado garantir que este processo formativo, com colaboração da sociedade, seja capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento humano. Diante do assegurado, entende-se que a educação extrapola os muros escolares, já que nem todos os indivíduos em idade escolar estão impossibilitados de frequentar uma escola. Neste ponto da discussão, direciona-se à temática explorada, ou seja, a Pedagogia Hospitalar, entendida como uma educação não-formal, destinada às crianças e adolescentes que, por motivo de doença e tratamento, encontram-se hospitalizadas.

ISSN 1982-9183

Voltando-se para a execução da Pedagogia Hospitalar no Brasil, tem-se a constatação de que ela passou a ser preocupação a partir dos anos de 1950, porém, somente em 13 de outubro de 1995, ocorre a aprovação da Resolução nº 41 que regulamenta o Direito da Criança e do Adolescente Hospitalizado, garantindo o "direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas d educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar."

Percebe-se que a preocupação com a concretização de uma educação não-formal, em espaços hospitalares, deu-se de forma gradual, tanto é que, apenas dez anos após a referida resolução, tem-se, por meio da Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde para o atendimento pediátrico em regime de internação.

> Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.
> Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.
> Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar (Brasil, 2005).

Diante do exposto, entende-se que Pedagogia Hospitalar não pode ser enquadrada como um serviço opcional ou sazonal, pelo contrário, deve ser exercida por profissionais capacitados, com planos de intervenção de acordo com cada paciente/aluno e, principalmente em espaços estruturados para este fim, podendo ocorrer nos casos de omissão, penas de advertência, interdição, cancelamento da licença, entre outras desagradáveis consequências aos responsáveis (Silva; Farago, 2014).

Faz-se necessário, também, incrementar que a Pedagogia Hospitalar não deve ser encarada, meramente, pela lente da obrigatoriedade e, assim, tornar-se um processo de aprender e socializar indesejável para aqueles que já estão passando por momentos e procedimentos desagradáveis. O que, minimamente, pode-se esperar é uma pedagogia capaz de humanizar os espaços hospitalares (Silva; Farago, 2014).

Os autores supracitados, recomendam que os professores desses espaços de aprendizagem hospitalares, atendem-se cada a individualidade de cada caso, sendo, para isto,

ISSN 1982-9183

uma técnica facilitadora e necessária, o registro de todas as impressões, atitudes e desempenho observados. Ademais, no que se refere às avaliações, estas devem acontecer gradativamente e, com isto, buscar captar o desenvolvimento do aluno, dentro de suas possibilidades.

Para que seja possível alcançar o elucidado, faz-se necessário, um profissional pedagogo capaz de compreender que seu trabalho hospitalar não deve se espelhar em práticas pedagógicas escolares, considerando, principalmente, a dessemelhança dessas instituições. Entende-se que o aprendizado dentro do hospital deve envolver atividades lúdicas e multifacetadas, ou seja, que contemplem conteúdos curriculares, bem como sejam capazes de minimizar a ansiedade, angústia e medo (Silva; Farago, 2014). Para além disso, espera-se que esse tempo de ensinar e aprender possibilite um retorno escolar desassociado de frustração e sensação de exclusão.

Considerações Finais

Conforme explanado, foi possível constatar que a Pedagogia Hospitalar é um direito garantido na legislação brasileira e que a atuação do pedagogo proporciona diversos benefícios para as crianças e adolescentes hospitalizados, tanto no sentido de aprendizado quanto no sentido de recuperação da saúde. Verificou-se que ela acontece em diversos espaços, em que se destacou a relevância da brinquedoteca como um local que proporcionar uma aprendizagem aliada à diversão e à distração. Concluímos que a função do pedagogo junto aos pacientes em idade escolar é atuar como organizador dos espaços e mediador no processo de ensino aprendizagem de forma humanizada. Por fim, pretende-se dar continuidade ao estudo já que este levantou inquietações, para isto, uma das possibilidades é a investigação *in locus*, buscando, com isso, captar as práticas e fenômenos que envolvem o trabalho pedagógico desse profissional.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n° 41, de 13 outubro de 1995. Dispõe sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Diário Oficial da União**: Brasília, 17 out. 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, 05. out. 1998

BRASIL. Lei nº 11.104 de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. **Diário Oficial da União**: Brasília, 21 mar. 2005.

MATOS, E. L. M; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, R; FARAGO, A. C. Pedagogia hospitalar: a atuação do pedagogo em espaços não-formais de educação. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro, p. 165-185, 2014.

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

JEAN WILLIAN FRITZ PIAGET E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA

MOTA, Daiane Cristina[106] – UNESPAR
RIBEIRO, Pâmela Bernardes[107] – UNESPAR
NASCIMENTO, Taísa[108] – UNESPAR
BULATY, Andréia [109] – UNESPAR

RESUMO

Jean Piaget é um dos maiores nomes da pedagogia e da educação na atualidade, pelos imprescindíveis ensinamentos e teorias que deixou para formar cidadãos mais críticos e criativos. Nascido em 1896, na Suíça, o pesquisador revolucionou a forma como as crianças são educadas, revelando que elas não pensam como os adultos. Piaget também se especializou em psicologia evolucionista e no estudo da epistemologia genética, o que lhe rendeu o reconhecimento como um dos maiores pensadores do século XX. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa bibliográfica foi conhecer a Teoria da Epistemologia Genética de Piaget, que emerge nos estudos da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, no 2º ano do curso de Pedagogia, com a intenção de saber: Quem foi Piaget e sua Teoria? Para essa pesquisa utilizamos os estudos de Cartaxo (2011), Piaget (1973) e Vieira Lino (2007). Concluímos que Piaget é um dos maiores autores, referência mundial para discutir e entender o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Teoria. Estágio. Obras. Epistemologia.

Introdução

O presente resumo tem o objetivo de conhecer a Teoria da Epistemologia Genética de Piaget, começando pela descrição da vida de Jean Piaget, abordando sucintamente as bases epistemológicas, e os conceitos básicos da teoria do desenvolvimento cognitivo deste autor, para poder saber quem foi Piaget e sua Teoria?

Considerado um dos nomes mais famosos da Psicologia, sua teoria de aprendizagem se baseia a partir da educação infantil, onde ocorre o crescimento e na maturação do indivíduo.

---

[106] *Acadêmica do curso de Pedagogia;*
[107] *Acadêmica do curso de Pedagogia;*
[108] *Acadêmica do curso de Pedagogia;*
[109] *Pós- doutora em Educação, professora Adjunta do curso de Pedagogia - UNESPAR/ UV/PR, http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

Piaget explica que o desenvolvimento é dividido por fases, no decorrer do intelectual de cada criança; sendo quatro fases destacadas em seu estudo (fase sensório motor; fase pré-operacional; fase operacional concreta e fase operacional formal).

A presente pesquisa se refere a uma pesquisa bibliográfica com base nos estudos de Cartaxo (2011), Piaget (1973) e Vieira Lino (2007), que discutem a vida e obra de Piaget.

Vida de Piaget

Jean William Fritz Piaget, mais conhecido como Jean Piaget, nasceu em 1896 em Neuchâtel, na Suíça. Filho do linguista Arthur Piaget e da pioneira do socialismo na Suíça Rebecca Suzane, publicou seu primeiro estudo aos 11 anos, era um artigo sobre um pardal. Ainda naquele ano, em 1907, o menino também foi nomeado assistente da diretoria do Museu Histórico de Neuchâtel, ministrado por Paul Godet.

Em 1911, Piaget publicou os primeiros estudos em revistas especializadas da época e viveu um período de conflitos por causa de seu raciocínio e da necessidade de escolher entre a filosofia religiosa, corrente que a mãe do pensador o influenciou muito; e o movimento científico, influenciado por suas diversas leituras em psicologia e filosofia. Dentre esses estudos, Piaget descobriu a teoria do conhecimento (epistemologia). Em 1918, o pesquisador suíço doutorou-se em biologia e filosofia na Universidade de Neuchâtel, e em 1919 mudou-se para Zurique, onde iniciou suas pesquisas sobre o raciocínio infantil, trabalhando como assistente de Carl Jung e psiquiatra (Cartaxo, 2011).

Em 1924, Piaget publicou o primeiro dos mais de setenta livros que compõem a sua obra, intitulado "Linguagem e Pensamento na Criança", ainda no Institut Rosseau da Universidade de Genebra. Este período influenciou toda a carreira do pensador suíço. No final da década de 1930, o cientista já ocupava cargos importantes na Universidade de Neuchâtel e no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Aos trinta anos, acompanhou de perto a educação das três filhas que teve com sua esposa Valentine Châtenay, que o ajudou nos estudos de observação infantil (Cartaxo, 2011; Vieira; Lino, 2007).

Na década de 1940, Piaget lecionou em várias universidades europeias. Em 1952, foi convidado a lecionar na Universidade de Sorbonne, França, onde trabalhou até sua morte

ISSN 1982-9183

em 1980, em Genebra. O cientista, biólogo e filósofo fez pesquisas relevantes com suas filhas (Jacqueline, Lucienne e Laurent), com crianças francesas, com crianças portadoras de transtornos mentais, tornando-se assim um dos nomes mais reconhecidos em sua área (Cartaxo, 2011).

Jean Piaget foi um importante pesquisador que ainda hoje influência os estudos nas áreas da educação e da psicologia. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget foi um avanço na época, visto que o ser humano é sujeito ativo em sua aprendizagem. Seu principal objetivo é estudar o processo pelo qual as pessoas adquirem conhecimento, e não a quantidade que adquirem.

Teoria da aprendizagem de Piaget

A teoria de Piaget apresentou às crianças como agentes ativos em sua própria aprendizagem, interagindo com seu ambiente para interpretá-lo. Essa interação mútua ocorre de maneira pré-determinada por meio de diversos estágios de desenvolvimento cognitivo, sendo o processo pelo qual os seres humanos adquirem conhecimento na interação com o ambiente em que está inserido.

Segundo a teoria de Piaget, esse processo ocorre em diferentes fases da evolução humana, desde o nascimento até a idade adulta. Os princípios básicos que conduzem o desenvolvimento cognitivo e a evolução progressiva de um estágio para outro consiste em organização e adaptação, pois as pessoas organizam essencialmente as informações que recebem em mapas mentais e, assim, adaptam-se às demandas do ambiente no qual se desenvolve a assimilação e acomodação (Vieira; Lino, 2007).

Piaget (1973) acredita que o conhecimento evolui através de uma série de estágios, distintos, qualitativos e quantitativos, e que compartilham quatro características, dentre elas, a sequência de exibição que segue uma ordem fixa, predefinida, e cada estágio tem sua estrutura geral e modo de operação, sendo os estágios incluídos hierarquicamente, portanto, cada etapa inclui etapas anteriores, e a transição entre eles é aos poucos, não é repentina e apresenta grande variabilidade individual.

Os quatros estágios identificados por Piaget (1973) são: estágio sensório – motor (0- 2 anos); estágio pré-operatório (2-7 anos), estágio das operações concretas (7-11 anos) e estágio das operações formais (a partir dos 12 anos).

ISSN 1982-9183

No *estágio sensório – motor* (0- 2 anos) A criança interage com seu ambiente por meio dos sentidos e das ações motoras que realiza em seu corpo, como a repetição de reflexos inatos, que permite que interaja com seu corpo, inicialmente, e com o mundo exterior, utilizando-se dos sentidos e ações concretas, é a criação dos primeiros modelos internos para estruturar o aprendizado que recebe do mundo por meio da experimentação, a famosa fase de levar tudo à boca, jogar objetos ao chão (Piaget, 1973).

Já no *estágio pré-operatório* (2- 7 anos) a criança passa a obter o domínio da linguagem e nossos símbolos de comunicação. É comum a criança passar a imitar, representar, imaginar e classificar, sendo nesse período também visível o egocentrismo de forma involuntária (Piaget, 1973), por exemplo, se ela esbarra na parede ao passar, ela culpa a parede por estar "parada em sua frente" e não assumindo a culpa, o mesmo ocorre ao quebrar um brinquedo e automaticamente ao ser interrogada ela responde que não foi ela mas sim, a sua mão, sendo importante lembrar que não possui o concreto de certo e errado e pode facilmente inverter a fantasia com a realidade. A forma de aprendizagem nessa fase é o faz de conta, brincar de comidinha, criar histórias e desenhar.

No *estágio das operações concretas* (7-11 anos) o processo de racionalização tornou-se lógico e pode ser aplicado para resolver problemas específicos. Alguns dos processos cognitivos desenvolvidos nesse período seria a classificação dos conceitos de causa e efeito, espaço, tempo e velocidade, a interação social e as suas novas estruturas lógicas, ainda se tem o comportamento egocêntrico do estágio anterior, conseguindo estabelecer relações e entender o concreto de certo e errado (Piaget, 1973).

E no *estágio das operações formais* (a partir dos 12 anos) os adolescentes já são capazes de abstrair problemas concretos e utilizá-los para racionalização lógica indutiva e dedutiva, lhes permitindo desenvolver interesses e valores morais, desenvolvendo uma compreensão mais profunda de si mesmos, dos outros e do mundo, busca independência e autonomia assumindo sua personalidade e visão de mundo (Piaget, 1973).

Jean Piaget foi e é um importante pesquisador que ainda hoje influência os estudos nas áreas da educação e da psicologia e sua teoria do desenvolvimento cognitivo foi um avanço na época, uma vez que os sujeitos são ativos em sua própria aprendizagem. Sendo assim, seu

ISSN 1982-9183

principal objetivo é estudar o processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimento, e não a quantidade que adquirem.

Considerações finais

Para Piaget a interação era o principal estímulo para o desenvolvimento intelectual. Segundo sua teoria construtivista o conhecimento não é apenas uma absorção passiva de informação, é a construção ativa de significado por meio da relação entre quem detém o conhecimento.

Este processo vê o sujeito assimilar novas informações em estruturas cognitivas existentes (esquemas), ao mesmo tempo que acomoda e adapta essas estruturas com base na nova informação, assim, o conhecimento é recriado tanto por quem conhece quanto por aquilo que é conhecido, nenhum deles é estático, mas em constante evolução através desta interação.

Referências

CARTAXO, S. R. M. Teoria de Jean Piaget. *In*: CARTAXO, S. R. M. **Pressupostos da educação infantil**. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 91-93.

CARTAXO, S. R. M. Teoria de Jean Piaget. *In*: CARTAXO, S. R. M. **Pressupostos da educação infantil**. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 112-115.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973

VIEIRA, F.; LINO, D. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. *In*: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (ORG). **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.197- 218.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES

PARASTCHUK, Laíse Gisele [110] – UNESPAR
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak[111] – UNESPAR

RESUMO

O presente texto busca analisar aspectos relacionados à alfabetização, especificamente, a compreensão dos conceitos de alfabetização e método, focando nos métodos analítico e sintético, estabelecendo seus pontos positivos e negativos, bem como, o que faz dele usual ou não nos dias atuais. Partindo de uma pesquisa bibliográfica fundamentada com base nos estudos de Borges, Gomes e Carvalho (2020), Mizukami (1986), Ferreiro (2001), Freire (1980), Rego (2012) e Soares (2009), pretende-se mostrar um pouco sobre estes métodos e instigar uma reflexão sobre a necessidade de uma prática pedagógica significativa e contextualizada. Focando na seguinte questão: existe um método correto para alfabetizar?

Palavras-chave: Métodos. Alfabetização. Ensino-aprendizagem.

Introdução

A alfabetização escolar tem sido objeto de muita controvérsia ao longo de décadas, a eficácia dos métodos de alfabetização tem sido amplamente debatida e analisada. A busca por respostas e soluções tem sido constante, com especialistas e educadores empenhados em aprimorar as técnicas utilizadas.

Utilizando-se da pesquisa bibliográfica, fundamentada com base nos estudos de Borges, Gomes e Carvalho (2020), Mizukami (1986), Ferreiro (2001), Freire (1980), Rego (2012) e Soares (2009), buscou-se analisar, alguns aspectos relacionados à alfabetização, especificamente, a compreensão dos conceitos de alfabetização e método, focando na seguinte questão: existe um método correto para alfabetizar? apresentando alguns métodos e posicionamentos dos autores quanto a esta questão.

[110] *Aluna do Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, e-mail:lgparastchuk@gmaill.com.*
[111] *Drª em educação, coordenadora e professora do Curso de Pedagogia, https://orcid.org/0000-0002-8937-6308, claudia.zanlorenzi@unespar.edu.br.*

ISSN 1982-9183

O texto será estruturado da seguinte maneira: iniciaremos trazendo uma pequena discussão sobre os métodos analítico e sintético, o que são e como funcionam, bem como sua metodologia e fragilidades. Passando então para a segunda etapa, em qual exploramos uma maneira de alfabetizar diferente, explorando o contexto social do aluno e suas vivências.

Métodos de alfabetização: algumas reflexões.

Segundo Rego (2012, p.1), durante décadas no Brasil, predominou-se a discussão acerca da eficácia dos métodos de alfabetização, gerando confrontos entre os chamados métodos sintéticos e analíticos, advindos de uma concepção de alfabetização na qual, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita possuía o foco de fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas. O foco de ambas metodologias visava a codificação e decodificação da língua, e não a contextualização e uso social da mesma.

No método sintético, inclusos os métodos alfabético, fônico e silábico, visava-se memorizar as partes da palavra e seus sons para somente depois trabalhar-se a palavra num todo, seu objetivo central era a da transformação da fala em sinais gráficos. A aprendizagem era vista como um processo cumulativo, as palavras aprendidas eram soltas e muitas vezes sem contextualização alguma. Este processo de ler letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra, acarreta em dificuldades em compreender a palavra como um todo pelo número excessivo de pausas (Borges; Gomes; Carvalho, 2020, p. 8-9).

O maior problema deste método é que não se encaixa mais em nosso contexto atual, onde as crianças vivenciam cenários contextualizados e são desafiadas a compreenderem signos escritos a todo momento. Esse método por si só não tem mais dado conta de alfabetizar as crianças, pois leva o educando a notar partes isoladas da palavra, acarretando numa separação dos processos de percepção e compreensão do sistema alfabético.

Segundo Borges, Gomes e Carvalho (2020, p.10):

> Ocorre que o educando não consegue fazer a correspondência entre pensamento e palavra escrita, não consegue distinguir entre fonema e grafema,

ISSN 1982-9183

> não há reconhecimento do valor sonoro convencional, isto é, não observa a relação que existe entre o som A e a letra A, dando a impressão que as ordens das letras não são importantes. Além disso, é preciso considerar que na língua portuguesa os sons das letras também não são estáticos, eles podem variar dependendo da função, da ordem e da palavra que a letra aparece. Isso é muito difícil para a criança compreender isoladamente. Exemplo: ELA - TELHA - MEIO [...].

Já o método analítico, de acordo com Borges, Gomes e Carvalho (2020) propunha o estudo da palavra do seu todo passando para as partes, ou seja, primeiramente apresenta-se uma palavra, frase ou textos curtos, que será trabalhado por alguns dias, após a criança memorizar esse texto ocorre a aprendizagem sobre as unidades que compõem o mesmo. Ou seja, se no método sintético se conheceria primeiramente as letras, sílabas e somente então a palavra composta, no método analítico ocorre o processo reverso, somente após o aluno se familiarizar com a palavra apresentada iremos explorar sua composição.

O estudante contará muito com a memória neste método, já que no mesmo, os alunos são levados a decorar textos apropriados e posteriormente passando ao estudo das partes, com a finalidade de compreender o sistema de escrita a partir de suas unidades.

Como bem pode ser observado, os métodos acima descritos estão pautados na pedagogia tradicional, em qual ao aluno cabia:

> [...] um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (Mizukami, 1986. p.11).

Sendo assim, o papel do professor era transmitir os conhecimentos, e do aluno assimilar e reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática (Mizukami, 1986). Logo, trabalhar com memorizações, codificação e decodificação, fragmentação e fracionamento de conhecimentos, não é o melhor modo de alfabetizar com qualidade, visto que, nem todos os alunos aprendem da mesma forma, e o processo tende a se tornar mais lento e dificultoso. (Borges, Gomes e Carvalho, 2020).

A leitura e a escrita para além da codificação e decodificação.

ISSN 1982-9183

Para Ferreiro (2001), a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. A escrita é construída socialmente, sobre o qual os sujeitos pensam, desenvolvem ideias e refletem, sendo que dá suporte para variadas ações e intercâmbios sociais. Para formar sujeitos capazes de participar das diversas práticas sociais de leitura e escrita, é preciso pensar na reflexão sobre o sistema de escrita articulada aos diversos propósitos sociais.

Freire (1980) defende a valorização de saberes adquiridos na socialização de qualquer ser humano, trazendo assim a importância de ter em consideração esses saberes, nas atividades que se desenvolvem em educação. Daí a defesa que faz da importância de que, em cada situação educativa, se identifiquem os temas geradores e que se trabalhe em "círculos de cultura" em vez de se optar por um "ensino bancário". Uma educação libertadora para o autor se constroi através de espaços de diálogos, possibilitando uma visão crítica de mundo, uma educação emancipatória, que não sustente as bases do capitalismo.

Em seus trabalhos de alfabetização, eram trabalhados debates e textos significativos com sentido para a vida dos sujeitos que dele participavam, não sendo apenas conteúdos repetitivos desenvolvidos no método sintético e analítico.

Na obra "Conscientização: teórica e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire" (Freire, 1980), o autor elucida o trabalho de conversas informais, coletar informações sobre o vocabulário de cada aluno, de forma contextualizada, representando o cotidiano, gerando problemáticas, fazendo relações entre diferentes disciplinas, estabelecendo um olhar amplo da realidade, trabalhado em conjunto com outras áreas de conhecimento. Para o autor isto é o processo de ensino aprendizagem em qual se concretize a alfabetização, assim o aluno poderá compreender por que razão pode valer a pena o esforço de aprender, sobre adquirir saberes necessários do seu viver, já que sua realidade estará inserida em seu meio de ensino, portanto, o processo de alfabetização torna-se inseparável da construção social das práticas de leitura e escrita.

Para tanto, os professores precisam questionar-se continuamente sobre como as relações sociais influenciam essas interações em sala de aula mediadas pela escrita. Neste sentido, não é errado utilizar os métodos sintéticos e fônicos, inclusive, segundo Borges, Gomes e Carvalho,

ISSN 1982-9183

(2020), ambos são muito utilizados pelos professores na atualidade, porém cabe destacar a importância de se contextualizar o método escolhido, e não ficar somente centrado nele, pois temos uma grande variedade de alunos nas salas de aula, e nem todos aprenderão da mesma maneira. Se verificarmos a forma como era proposta por Paulo Freire, o educador utilizava o método analítico, porém de forma contextualizada e significativa

Considerações Finais

Uma alfabetização emancipatória, acontece quando o professor promove a criatividade no aluno, trazendo temas que os instiguem a imaginação, quando suas dúvidas são ouvidas, quando ele ganha espaço em sala para escrever sobre os seus próprios conhecimentos e sonhos. Podemos concluir que não existe apenas uma forma de concepção correta para a alfabetização, nem este, nem aquele, como dizia Magda Soares (2009) "Não há um caminho".

Um método não é o suficiente para alfabetizar, já que contamos com uma grande diversidade de alunos em sala de aula, a escrita é cultural e precisa ser desenvolvida, ou seja, a criança não aprende a ler e a escrever sozinha. Deste modo, o professor deve conhecer métodos e metodologias diversas, a fim de verificar qual a mais adequada para a necessidade de cada criança.

Referências

BORGES, Simoni Pereira; GOMES, Antonio; CARVALHO, Edione Teixeira de. **Refletindo sobre os métodos de alfabetização na construção do conhecimento**. Disponivel em: https://www.researchgate.net/publication/341001907_Refletindo_sobre_os_metodos_de_alfabetizacao_na_construcao_do_conhecimento, 2020. Acesso em 20 de abril de 2024.

FERREIRO, E. (2001). **Reflexões sobre Alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales. 24.ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1980). **Conscientização: teórica e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire -3. Ed.- São Paulo: Moraes.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

ISSN 1982-9183

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Livro de domínio público. 30 novembro, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ISSN 1982-9183

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA MESORREGIÃO SUDESTE[112] DA PARANÁ: REFLEXÕES PRELIMINARES

PETCHAK, Claudia Maria [113] – UNESPAR
BULATY, Andreia [114] – UNESPAR

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar uma pesquisa que tem por objetivo investigar as políticas públicas para a alfabetização com foco na inclusão. A metodologia da referida pesquisa será quanti-qualitativa, exploratória e descritiva, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica. A análise dos dados terá como método a Análise de Conteúdo. Pretende-se, com a pesquisa, a constituição de um espaço colaborativo de pesquisa, reflexão, produção e disseminação de conhecimento na área de alfabetização e inclusão.

Palavras-chave: Alfabetização. Inclusão. Políticas Públicas.

Introdução

A questão da alfabetização sempre esteve e ainda se faz presente nas agendas políticas, pois os indicadores apontam que a taxa de analfabetismo é um problema ainda não resolvido, em pleno século XXI, visto nos índices atuais, quais sejam, 5,4%, em 2022, 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, de acordo com dados da

[112] *Irati, Porto Vitória, União da Vitória, Prudentópolis, São Mateus, Imbituva, Cruz Machado, Bituruna, Rio Azul, Ipiranga, São João do Triunfo, Rebouças, Ivaí, General Carneiro, Mallet, Teixeira Soares, Guamiranga, Antonio Olinto, Paulo Frontin, Paula Freitas, Fernandes Pinheiro.*

[113] *Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória, curso de Pedagogia. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Em Práxis Educativa GEPPRAX e GEPEDIN. http://lattes.cnpq.br/5635517055338323; http://lattes.cnpq.br/5635517055338323 E-mail:aecmari@gmail.com. https://orcid.org/0000-0002-8937-6308*

[114] *Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória, curso de Pedagogia Grupo de Estudos e Pesquisa Em Práxis Educativa GEPPRAX. http://lattes.cnpq.br/7885294220537039 ; https://orcid.org/0000-0001-9974-6221. E- mail: andreiabulat@gamil.com*

ISSN 1982-9183

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação (Pnda), divulgada em 2023.[115]

Quando se trata da alfabetização na perspectiva inclusiva, as questões são mais alarmantes, principalmente quando se considera que há um distanciamento entre o legal e o real em relação à inclusão, mesmo amparada por políticas públicas, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988. Estimativas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, apontam que a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1%. De acordo com a Agência Brasil, mais da metade das escolas públicas de ensino fundamental e médio no país não é adequada para crianças e jovens com deficiência[116]. Neste sentido que o projeto problematiza: as políticas públicas para alfabetização na mesorregião do Paraná têm se consolidado na perspectiva inclusiva?

Diante dessa questão norteadora, o objetivo do projeto será investigar as políticas públicas para a alfabetização com foco na inclusão. A metodologia será quanti-qualitativa e exploratória, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a análise dos dados terá como método a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

Pretende-se, com esse projeto, a constituição de um espaço colaborativo de pesquisa, reflexão, produção e disseminação de conhecimento na área de alfabetização e inclusão, bem como denunciar as fragilidades e anunciar as potencialidades, invertendo a lógica das diferenças como problema.

Reflexões preliminares

Primeiramente, é importante apontar que se parte do pressuposto que política pública "[...] é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público [...], possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público (Secchi;

[115] *https://agenciadenoticias.ibge.gov.br*
[116] https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda Acesso: 09/06/2024.

ISSN 1982-9183

Coelho; Pires, 2023, p. 2). Outrossim, que inclusão, muito embora ainda seja atrelada apenas à educação especial, se refere a todas e todos que são excluídos do processo de ensino e aprendizagem e a quem não foi garantido o direito subjetivo de educação.

> A Educação Inclusiva parte do princípio de que a educação é um direito de todas as pessoas, pautada na ideia de uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e alunas, a partir de práticas que dispersem as barreiras que impedem a aprendizagem e valorizem as diferenças e a diversidade social e cultural, a partir de um diálogo intercultural (Uchôa, Chacon, 2022, p. 05).

Neste sentido, inclusão envolve a garantia do direito primordial prescrito na Constituição Federal, em seu 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). Nesse viés, defende-se a representatividade de todos no espaço escolar, independentemente de sua condição física, financeira, de raça e de gênero, abrindo-se a toda a diversidade.

A necessidade premente de discutir sobre as políticas públicas para a inclusão vem se consolidando e concretizando tanto na política internacional, a exemplo a Declaração de Salamanca (1994), como nacional com a Lei Diretrizes da Educação Nacional (1996) e a Lei Nº 13.146 (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Observa-se que nos aspectos legais, resultados de muitas lutas sociais, de embates epistemológicos, políticos, culturais e econômicos, a inclusão tem passado por transformações e porque não dizer evoluções, e que se constituem fundamentais para a conquista de uma sociedade mais justa e equânime. Todavia a questão basilar é a necessidade de colocar os discursos em prática, para além do ideário documental e das discussões no interior das academias.

Muito embora as leis sejam recentes na área educacional, pois remontam do século XX, o que se compreende é que a implementação das mesmas tem um caminho pela frente, e que o movimento histórico e dialético exige reorganizações, porém ao se realmente considerar o gênero humano, independente das diferenças, é fato que não precisaria de legalização.

ISSN 1982-9183

Entretanto, uma sociedade que se move pelo modo de produção capitalista, sob a égide e manutenção de uma ideologia liberal, com valores como individualidade, meritocracia, competitividade, sendo esses gênese da exclusão, lutar pelos direitos e regulamentá-los é a forma de que a negligência, o preconceito, a discriminação não sejam empecilhos para a equidade e a democracia, pois "a diversidade é constitutiva do Ser Humano, já as desigualdades, geralmente justificadas em diferenças individuais, sociais e/ou culturais, são condições produzidas historicamente."(Padilha; Silva, 2020, p. 111).

A partir do exposto, a pesquisa que ora de apresenta, tem como foco a alfabetização, defendendo-a como aquisição de um legado histórico da humanidade e que mesmo sendo convencionado pelo gênero humano, não é de fato, mesmo que legalmente assegurado, um direito adquirido e includente. Neste sentido, concebe-se a alfabetização como um movimento dialético, reconhecendo-a como um processo de conservação e transformação, ou melhor, ter o entendimento da transmissão do legado da humanidade, qual seja a escrita, enquanto algo convencionado pelo homem, bem como transformação qualitativa que esse legado fará na criança e consequentemente na sociedade.

Enquanto movimento dialógico, compreende como não ser possível essa conservação/transformação sem dialogicidade entre o sujeito e os que sabem mais e entre ela mesma. Defende-se a alfabetização escolar como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna, por meio da sistematização deste conhecimento que envolve aspectos políticos, cognitivos, socioculturais, estéticos e éticos. Corroboramos com Vigostki (1994, p. 97), quando afirma que:

> [...] o desenvolvimento de uma criança é uma processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra.

Diante disso, o projeto Politicas Públicas para Alfabetização na Perspectiva Inclusiva na Mesorregião da Paraná pretende, a partir de estudos e pesquisas, apontar as fragilidades, as potencialidades constituindo-se base para o anúncio para ações que visem um educação

ISSN 1982-9183

realmente emancipatória, contribuindo para sanar a polarização sobre a concepção de deficiência e o direito à educação (Santos, 2015, p. 15).

Por fim, o caminho reflexivo que fundamentará esse projeto nesta origina-se na dialética entre empiria e teoria, ou seja, é um movimento contínuo que se realiza no empírico que ocorre na prática social, gerado pelas experiências vivenciadas em diversos segmentos de debate, e é compreensão teórica, epistemológica e ontológica , pela necessidade de estudar as políticas públicas para alfabetização na perspectiva inclusiva, como processo histórico de complexas relações e contradições.

Considerações Finais

Várias são as inquietações que permeiam a etapa de alfabetização nos anos iniciais da educação básica, dentre elas a relação entre os aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais e a concretização da alfabetização em sala de aula, haja vista que é um fenômeno multideterminado.

Garantir os direito de ensino democrático a todas e todos, a permanência escolar e continuidade dos estudos, é a finalidade da educação inclusiva em todos os espaços e para todas as diversidades. Entretanto, para a promoção da inclusão de forma plena, é necessário ter claro que não se trata apenas de ações de acessibilidade estruturais, mas sim a promoção e a garantia de condições de vida e de valorização da diversidade.

Dado os apontamentos acima, o resumo apresentar reflexões preliminares de uma pesquisa em andamento e que pretende problematizar as políticas públicas para a alfabetização na perspectiva inclusiva por meio de estudos e discussões que contribuam para a garantia do direito de todas e todos.

Referências

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

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.** Disponível em:

ISSN 1982-9183

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, p.103-125, dez. 2020.

SANTOS, M. C. D. O Direito à Diferença como Pressuposto Político e Filosófico da Mudança de Concepção da Educação Especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 9-22, Jan.-Jun., 2015.

SECHI, L; COELHO, F.S; PIRES, V. **Políticas públicas**: conceitos, casos práticos, questões de concursos. São Paulo-SP: Cengage, 2022.

UCHÔA, M.M.R; CHACON, J.A.V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, v. 35, Santa Maria, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ISSN 1982-9183

CELESTIN FREINET E A EDUCAÇÃO

ROSINSKI, Ana Paula [117] – UNESPAR
CORDEIRO, Mariangela [118] – UNESPAR
SOUZA, Vanessa de [119] – UNESPAR
BULATY, Andréia [120] - UNESPAR

RESUMO

O texto é resultado de um estudo bibliográfico sobre o trabalho desenvolvido por Celestin Freinet e a idealização de uma educação humana e popular. A intenção é conhecer a pedagogia freinetiana e sua influência na educação das crianças, iniciando da necessidade de saber: O que trabalha a Pedagogia Freinet? Sendo assim o objeto de estudo na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil no ano letivo de 2024. Freinet foi um pedagogo francês comunista, um dos fundadores da escola nova que se respalda no princípio de que o aluno é o eixo central do processo educativo. Com base nisso, propunha que a atividade tivesse como base norteadora da prática escolar permitindo assim a formação que preparasse o aluno para o trabalho livre, criativo e independente. A pesquisa se baseia na leitura de Kanamaru (2014) e Legrand (2010). Com o estudo foi possível perceber que Freinet foi um dos precursores do movimento educacional que colocava o professor como mediador, o que incentivava o aluno a fazer, a ter o prazer em aprender, utilizando-se de práticas pedagógicas que usa uma série de técnicas pedagógicas que ainda são amplamente utilizada, tais como: Aula-passeio, Rodas de conversa, Texto livre, a Imprensa escolar, a Correspondência interescolar , Jornal mural para assembleias escolares e Jornal escolar entre muitas outras. Com isso, Freinet acreditava que educar, formar cidadãos livres e com capacidade de gerir suas próprias vidas e ao mesmo tempo apostando numa educação horizontal, onde o professor e aluno estão na mesma importância que se constroi a chamada escola para o povo.

Palavras-chave: Pedagogia. Autonomia. Cooperação. Escola Moderna.

Introdução

Essa pesquisa apresenta a retrospectiva histórica da vida e das concepções pedagógicas de Célestin Freinet, e como sua linha de pensamento e sua visão levantaram reflexões de como

[117] *Acadêmica do 2° ano do curso de Pedagogia - UNESPAR/Campus de União da Vitória, e-mail: anna.rosinski17@gmail.com.*
[118] *Acadêmica do 2° ano do curso de Pedagogia - UNESPAR/Campus de União da Vitória, e-mail: vane668590@gmail.com.*
[119] *Acadêmica do 2° ano do curso de Pedagogia - UNESPAR/Campus de União da Vitória, e-mail: mariangelacordeiro551@gmail.com.*
[120] *Pós-doutora em Educação, professora Adjunta do Curso de Pedagogia - UNESPAR/Campus de União da Vitória, Lattes: http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

auxiliar professores na educação das crianças e jovens com base na leitura dos textos de Antonio Takao Kanamaru (2014) e Louis Legrand (2010).

O objetivo do resumo é conhecer a pedagogia freinetiana e sua influência na educação das crianças, iniciando da necessidade de saber: O que trabalha a Pedagogia Freinet? Sendo ele, o objeto de estudo na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil no ano letivo de 2024 na turma do 2º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo bibliográfico na área da temática.

O texto está organizado desde o percurso de sua vida desde a infância, o momento pós guerra, suas obras e o legado para a educação. Numa visão geral envolta da obra freinetiana, trazemos suas contribuições relacionadas a plena autonomia, cooperativismo e a autogestão escolar, que foram elaboradas em seu projeto pedagógico chamado "escola moderna". Este trabalho resulta, portanto, na construção de um memorial reflexivo com foco na educação das crianças.

Vida e obra de Célestin Freinet

Célestin Freinet, nasceu em 15 de outubro de 1896 em Gars e faleceu em 8 de outubro de 1966 na França, foi um influente educador francês, que revolucionou a pedagogia com suas abordagens práticas e participativas, filho de camponeses ele foi educado em um ambiente humilde, o que lhe deu uma compreensão profunda dos desafios e possibilidades das crianças do campo. Portanto, sua filosofia educacional foi fortemente influenciada por sua vida rural, durante a infância ele recebeu uma educação tradicional, mas suas próprias experiências e problemas na escola o fizeram questionar os métodos educativos da época (Legrand, 2010).

Além disso, a Primeira Guerra Mundial afetou grandemente a vida do educador, pois ele teve que interromper os estudos e acabou sofrendo problemas de saúde que afetaram sua carreira e sua visão de ensino foi ampliada. Após a guerra, Freinet tornou-se professor e começou a aplicar suas inovações em sala de aula (Legrand, 2010).

Ele acreditava na importância de uma educação em sintonia com os alunos, envolvendo-os ativamente no processo de aprendizagem, contradizendo assim o sistema

ISSN 1982-9183

educacional tradicional. Pais e membros da comunidade apoiaram suas ideias na construção da escola em Vence, colaborando com professores e membros da comunidade local para estabelecer um projeto colaborativo baseado na participação dos alunos, trabalho em equipe e aprendizado prático.

Em 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, Freinet foi preso em Var por sua filiação ao Partido Comunista e suas atividades pedagógicas. Apesar de sua saúde debilitada, ele continuou a lutar pela educação por meio de cooperativas e campanhas. "Em 1966, Freinet faleceu em Vence. A Pedagoga e artista Elize, sua atuante colaboradora e companheira, manteve a continuidade de sua obra, da qual destacou a livre expressão como essência da pedagogia da Escola Moderna" (Kanamaru, 2014, p. 772).

As adversidades enfrentadas por Freinet durante sua vida, traçam sua personalidade e tecem a sua história, resultando na construção de sua autonomia e independência que influenciaram diretamente para o pensamento e os estudos para a escola moderna. A pedagogia de Freinet é organizada em prol do cooperativismo, autogestão, visto que a autonomia e a livre expressão são elementos indissociáveis.

Freinet desenvolveu técnicas didáticas para um trabalho livre e cooperado, a qual denominou a teoria do tateamento experimental, a fim de extrapolar os muros da escola, levando os alunos a explorarem a natureza, colaborarem e decidirem o planejamento da aula em conjunto com o professor, de forma natural e consoante as necessidades, intuições, interesses e motivações dos alunos. Freinet fortalece a abordagem cooperativa e experimental através do "Livro da Vida", documento produzido pelos alunos em seus cadernos, onde registravam seu cotidiano na escola, despertando assim análise e pensamento investigativo nos educandos, colocando-os como protagonistas do ensino.

A aula passeio, pensada por Freinet, era uma das principais atividades discentes desenvolvidas com os educandos, vista como uma "pequena expedição", levava os alunos a explorarem a natureza, estimulando assim a observação sensível de cada um e após essas expedições transcreverem a experiência no "livro da vida", com isso, os alunos produziam seus próprios materiais didáticos, tornando-os sujeito ativo no processo de aprendizagem. Freinet defendeu a abolição de manuais escolares, pois os via como uma ferramenta de separação entre a vida e realidade dos educandos (Kanamaru, 2014).

ISSN 1982-9183

Freinet sempre buscou valorizar a autonomia dos educandos, "[...] Freinet estava consciente de sua origem trabalhadora camponesa. Sua sensibilidade se voltava à consciência da desigualdade e das condições de vida e produção dessa população" (Kanamaru, 2014, p. 775). Nesse contexto, podemos observar a influência marxista na teoria de Freinet como a crítica ferrenha em relação à alienação, pois a autonomia da criança não era visada, havendo assim uma separação entre a escola e a realidade, tornando os alunos passivos no processo de ensino. Com o livro da vida, pode orientar as crianças em uma espécie de pré-iniciação científica, para uso coletivo dos educandos, educadores e comunidade, tornando a sala um atêlie de trabalho e criação multidisciplinar (Kanamaru, 2014).

Por meio do ateliê, veio também a imprensa escolar, enfatizando novamente a autonomia dos alunos, construindo a autoavaliação de forma coletiva com indicadores de produção para livre uso. Freinet buscava uma nova sociedade, com isso se aproximava da visão iluminista de cidadão do mundo, desenvolvendo correios interescolares como forma de crítica ao isolamento rural e provinciano. Como a Escola Moderna de Freinet nunca aceitou a competição, a mesma sempre propôs a cooperação baseando-se no trabalho livre e cooperativo (Kanamaru, 2014).

Todas as técnicas e pressupostos freinetianos são utilizados nos espaços escolares com crianças e adultos, para constituir a liberdade, autonomia e cooperação.

Considerações Finais

Pudemos concluir que Freinet abordou suas técnicas de aprendizagem como um rica contribuição para a escola de Educação Infantil e na chance de olhar para as crianças de modo mais atento, com a finalidade de oferecer a estas, explorar o mundo a sua volta, e principalmente oferecendo espaço para serem ouvidas.

Mostramos que mesmo diante das adversidades, Freinet mostrou resistência em propagar sua metodologia em torno da cooperação, autonomia e respeito. Que desse modo a sua contribuição foi de suma importância para a educação de sua época e isso reverbera até os dias atuais, garantindo à criança o direito de ser criança, de viver esse momento.

ISSN 1982-9183

Referências

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Tradução e organização por José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

KANAMARU, A. T. **Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet:** fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. **Educ. Pesqui**. São Paulo, v. 40, n. 3, jul/set. 2014, p. 767-781.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O PLANEJAMENTO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

SANTOS, Elivelton Laercio [121] – UNESPAR/UV
SAUTHIER, Karine Doopiati [122] – UNESPAR/UV
BRITO, Nicole Alexia[123] – UNESPAR/UV

RESUMO

A escola é reconhecida em toda a sua grandiosidade quando vista pela lente da educação inclusiva, onde cada aluno é valorizado independentemente de suas necessidades específicas. Este estudo tem como objetivo central compreender a importância do planejamento colaborativo na construção de escolas inclusivas e identificar os desafios para sua implementação no contexto escolar. Para isso, foram explorados os aportes teóricos de autores como Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Damiani (2008); Mendes (2008), cujas obras contribuem significativamente para a compreensão dos temas relacionados à inclusão escolar, planejamento colaborativo e atendimento educacional especializado. Destaca-se a parceria entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um fragmento prático do planejamento colaborativo, evidenciando a importância de uma abordagem integrada e abrangente para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Os desafios enfrentados, como a confusão entre colaboração e cooperação, a presença de barreiras atitudinais e a falta de apoio da gestão escolar, são considerados não intransponíveis, mas sim obstáculos a serem superados para promover uma educação inclusiva verdadeira. Assim, este estudo contribui para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e equitativas, destacando o papel fundamental do planejamento colaborativo no caminho rumo à equidade e à justiça educacional, garantindo o desenvolvimento integral de todos os estudantes em um ambiente escolar acolhedor e estimulante.

---

[121] *Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia - UNESPAR. Pós-graduado em Docência no Ensino Superior - UNIASELVI. Pós-graduando em Neurociência Educacional – Instituto Thais Faria Coelho. Pós-graduando em Educação Especial e Educação Inclusiva - UNESPAR. Pós-graduando em Alfabetização e Letramento – Faculdade Pólis Civitas. Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de União da Vitória, atualmente atuando na Escola Municipal do Campo Professor Waldomiro Antônio de Souza – Educação Infantil e Anos Iniciais. Currículo lattes https://lattes.cnpq.br/0474857206052972, E-mail: elivelton.santos@escola.pr.gov.br.*

[122] *Aluna do curso de Pós Graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória (UNESPAR). Graduada em Pedagogia pela UNESPAR (2015). Possui Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pelo Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação (CENSUPEG, 2016). Professora efetiva no Município de Porto Vitória e União da Vitória, Paraná. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES no subprojeto do Curso de Pedagogia Mão Amiga. Participa do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão - EPEDIN da Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória. https://lattes.cnpq.br/3539127096407716,* E-mail: *karinedoopiati@gmail.com.*

[123] *Bacharel em Psicologia pela UGV, Pós-Graduada em Psicologia Forense e Jurídica pela Faculdade Iguaçu, atualmente atuando como psicóloga clínica. Pós-graduanda em Educação Especial e Educação Inclusiva - UNESPAR. E-mail: psi-nicolebrito@ugv.edu.br.*

ISSN 1982-9183

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Planejamento Colaborativo. Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

Nota-se a escola como um espaço de heterogeneidade, fazendo-se necessária a construção de ambientes educacionais que valorizem a diversidade, reconheçam as diferenças individuais e ofereçam suporte adequado para o aprendizado e desenvolvimento de todos os estudantes, incluindo aqueles que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Carvalho (2019, p. 125), o "[...] trabalho na diversidade requer, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula [...]".

Nesse contexto, o planejamento colaborativo surge como uma estratégia essencial para a implementação efetiva da inclusão escolar, especialmente no que diz respeito à integração harmoniosa do AEE com as práticas do ensino regular. O planejamento colaborativo envolve a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar - incluindo professores, pais, alunos, especialistas em educação especial e outros profissionais de apoio - na tomada de decisões relacionadas ao ensino, aprendizagem e suporte aos alunos com necessidades especiais.

Esta pesquisa se propõe a investigar o papel e as contribuições do planejamento colaborativo, especialmente em relação ao AEE, como uma estratégia para promover a inclusão escolar. Através de uma pesquisa bibliográfica, por meio de uma revisão da literatura atualizada, serão exploradas evidências dos impactos positivos que o trabalho colaborativo pode ter sobre o ambiente escolar, assim como, os desafios enfrentados na sua implementação (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018; Carvalho, 2019).

Ao compreender melhor o papel do planejamento colaborativo do professor da sala comum em sintonia com o AEE na promoção da inclusão escolar, esperamos contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e equitativas, que garantam que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades de aprendizagem significativas.

ISSN 1982-9183

A Importância do Planejamento Colaborativo na Construção de Escolas Inclusivas

O planejamento colaborativo na construção de escolas inclusivas é um pilar fundamental para garantir a efetividade da inclusão escolar. Ao adotar o conceito de trabalho colaborativo, conforme descrito por Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85), tratando-se de "[...] um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes [...]", percebe-se uma abordagem mais abrangente e integrada para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Evidencia-se que o planejamento colaborativo pode ser entendido como uma ferramenta para a efetividade da inclusão escolar. Destacamos aqui a importância do diálogo entre o professor da sala comum, conhecedor do currículo, e o professor do AEE, conhecedor das estratégias. Essa colaboração permite a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e mais justo, onde cada aluno é considerado individualmente e recebe o suporte necessário para desenvolver seu potencial.

Certamente, para que o trabalho colaborativo seja efetivado, é necessário ponderar que

> [...] o trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 43).

Entendido desta forma, o planejamento colaborativo amplia horizontes ao promover a troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais envolvidos, criando oportunidades para o desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas pedagógicas. Ao trabalharem em conjunto, os educadores podem identificar e implementar estratégias inovadoras, adaptar o currículo de acordo com as necessidades dos alunos, criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

Portanto, a importância do planejamento colaborativo na construção de escolas inclusivas vai além da simples coordenação de atividades; trata-se de uma abordagem holística

ISSN 1982-9183

que valoriza a diversidade, promove a equidade e garante que cada aluno receba o suporte adequado para prosperar em seu processo educacional (Capellini; Zerbato, 2019).

Desafios do Planejamento Colaborativo na busca por uma Educação Inclusiva

Carvalho *et al* (2018) problematizam que, apesar da Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) assegurar a matrícula no ensino regular dos alunos público alvo da educação especial, estas não garantem sua permanência e sucesso educacional. Destacam, ainda, que o maior desafio para a efetividade da inclusão é agregar os profissionais, estabelecendo a discussão e prática em grupo, de forma a aprimorar o currículo e capacitar os profissionais, o que não é possível de ser feito individualmente.

A abordagem colaborativa amplia os resultados pois se institui como uma junção de saberes e práticas, é o espaço onde os professores podem planejar, orientar e avaliar a educação considerando a multiplicidade dos estudantes. É a ferramenta pela qual pode-se organizar um plano de trabalho, estipulando objetivos específicos conforme as necessidades dos alunos atendidos (Carvalho et al, 2018).

Assim, percebe-se que as barreiras para o planejamento colaborativo podem ser encontradas no próprio entendimento dele ao ser confundido com cooperação, pois neste último segue-se uma hierarquia onde cada um deve fazer a sua parte/obrigação.

Nota-se que esta visão da educação fragmenta o processo. Segundo Damiani (2008, p. 215) "Na colaboração [...] os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que atendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela construção das ações".

Portanto, o que norteia o planejamento colaborativo é o entendimento de que todos têm o mesmo objetivo participando de um coletivo que enxerga os indivíduos à sua volta com paridade, todos agentes da mudança.

> O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de

ISSN 1982-9183

> problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades (Mendes, 2008b, p.113).

Efetivar o planejamento colaborativo não é uma tarefa fácil. Carvalho *et al* (2018) sugerem uma sistematização deste processo em três etapas, a saber: 1) definição do dia, horário, local e objetivos; 2) elaboração de um plano de trabalho colaborativo e 3) execução, acompanhamento e avaliação.

Para que este trabalho ocorra são necessários alguns fatores como objetivo em comum, divisão de recursos, voluntarismo, planejamento em conjunto, diálogo, respeito. Faz-se necessário que haja reciprocidade entre os indivíduos envolvidos no processo, criação de um espaço de debate sobre os problemas compartilhados, considerando que algumas ações não podem ser feitas de forma individual. "Para tanto, deve seguir três passos essenciais: 1) o que se quer alcançar; 2) a que distância se está do que se quer alcançar; e 3) o que se faz para que essa distância diminua" (Gandin, 2000 apud Carvalho, 2018).

Outro problema a ser citado podem ser as barreiras atitudinais dos profissionais que possuem diferentes perspectivas em relação à educação inclusiva ou até a falta delas. Enfatiza-se aqui, que a busca por uma educação inclusiva não se trata apenas do atendimento de estudantes PAEE (Público Alvo da Educação Especial). Estaremos trilhando um caminho legítimo rumo à inclusão quando enxergarmos todas as crianças como sujeitos de direito de uma educação de qualidade (Sassaki, 2005). Segundo o mesmo autor, para além disso, a escola ainda precisa procurar valorizar a diversidade humana e acolher as diferenças.

Em relação a outro aspecto das barreiras atitudinais, podemos citar a cultura do trabalho individual que permeia grande parte das instituições escolares, tanto nas atividades pedagógicas como nas administrativas. Como argumenta Ferreira (2003, p.134), "juntamos trabalhos" ao invés de trabalharmos juntos.

Muitas vezes, há resistência em aceitar novas abordagens e trabalhar em equipe, o que pode prejudicar a eficácia do planejamento inclusivo. É essencial promover uma cultura de abertura, respeito e valorização das contribuições de todos os envolvidos no processo educacional, superando preconceitos e construindo relações de confiança e colaboração (Carvalho, 2019).

ISSN 1982-9183

O planejamento colaborativo na educação é uma ferramenta poderosa para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam desafios e dificuldades em seu aprendizado. Neste sentido, cumpre destacar que, embora diversos estudos têm apontado para "[...] a necessidade de efetuarmos um deslocamento de olhar da deficiência para a potencialidade de nossos alunos [...]" (Santiago; Santos, 2015, p. 492), muitas vezes, o sistema educacional foca demasiadamente nas limitações e incapacidades dos alunos, criando um ambiente que não reconhece nem valoriza suas potencialidades. Essa abordagem pode resultar na estagnação do aluno, privando-o de atividades enriquecedoras e de um planejamento educacional que o inclua de maneira efetiva.

Além disso, a falta de apoio da gestão escolar também pode ser um obstáculo significativo para o planejamento colaborativo. Os gestores precisam compreender a importância dessa abordagem e incentivar a colaboração entre os diferentes setores da escola, proporcionando os recursos e o suporte necessários para sua implementação efetiva, pois "[...] quando o ensino colaborativo não é prioritário para a administração, não existe a viabilidade para o planejamento [...]" (Lehr, 1999 apud Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 33). Uma gestão comprometida com a promoção da colaboração e da inclusão cria um ambiente escolar mais acolhedor e favorável ao desenvolvimento de todos os estudantes.

Portanto, é fundamental sensibilizar os educadores sobre o poder da colaboração no planejamento educacional, superar as barreiras atitudinais e garantir o apoio da gestão para promover um ambiente escolar inclusivo e que valorize as potencialidades de todos os estudantes.

Considerações Finais

O planejamento colaborativo emerge como uma estratégia essencial para a construção de escolas inclusivas e a promoção de uma educação equitativa e significativa nos espaços escolares. A partir da análise das diversas abordagens e desafios enfrentados, podemos concluir que a colaboração entre os profissionais da educação, aliada ao apoio da gestão escolar, é fundamental para garantir o desenvolvimento integral de todos os estudantes, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades e desafios em seu aprendizado.

ISSN 1982-9183

Ao longo deste estudo, foi possível evidenciar que o planejamento colaborativo vai além da simples coordenação de atividades; trata-se de uma abordagem holística que valoriza a diversidade, promove a equidade e garante que cada aluno receba o suporte adequado para prosperar em seu processo educacional. A parceria entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi destacada como um elemento crucial para a efetividade da inclusão escolar, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e mais justos.

Contudo, é importante reconhecer os desafios enfrentados no processo de implementação do planejamento colaborativo, como as barreiras atitudinais, a falta de compreensão sobre a importância da colaboração e a necessidade de um apoio mais efetivo por parte da gestão escolar. Superar esses obstáculos requer um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional, visando construir uma cultura de abertura, respeito e valorização das contribuições de cada membro da comunidade escolar.

Portanto, concluímos que o planejamento colaborativo, quando adequadamente implementado e apoiado, tem o poder de transformar os espaços escolares em ambientes acolhedores, inclusivos e estimulantes, onde cada aluno pode desenvolver seu potencial e ter acesso a uma educação de qualidade. Essa abordagem não apenas beneficia os estudantes com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, preparando-os para uma sociedade mais justa, diversa e igualitária.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>. Acesso em: 08/04/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Brasília: DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08/04/2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo.** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CARVALHO, Tereza Cristina de; COSTA, Camila Rodrigues; DIAS, Sabrina Alves. Três etapas necessárias para a realização do trabalho colaborativo na escola. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 13, n. 28, p. 126–144, 2018. DOI: 10.36556/eol.v13i28.430. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/430. Acesso em: 8 abr. 2024.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008.

FERREIRA, N. S. C. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. *In*: PORTO, T. M. E. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. *In*: E.G. Mendes; M. A. Almeida; M. C. P. I. HAYASHI, (Orgs.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília:
CAPES-PROESP. 2008b, p. 92-122.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set., 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação e realidade**, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.

SASSAKI, R. K. Inclusão: os paradigmas do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Out/2005, p. 19-23.

ENCIPES-2024

XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"

De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

TRABALHO DOCENTE PÓS-PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APROXIMAÇÃO À PRODUÇÃO CIENTÍFICA

SILVA, Analígia Miranda [124] – UFMS
MACHADO, Gabriele [125] – UENP
SANTOS, Flávia Stéfanny Pereira dos [126] – UFMS
SANTOS, Tuany Carvalho [127] – UEPG

RESUMO

O trabalho docente nos últimos anos ganha contornos complexos ao passarmos por uma crise sanitária que assolou o país e que expressou e aprofundou os elementos de precarização do tecido social, as condições materiais e objetivas em que a população brasileira estava submetida. A partir de tal problemática, a presente pesquisa, com abordagem quali-quantitativa, tem como objetivo geral analisar o trabalho docente da Educação Básica no período pós-isolamento social devido à Covid-19. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas utilizando os descritores: trabalho docente, pós-pandemia e professor, com recorte temporal a partir do ano de 2023. O levantamento foi conduzido na plataforma *Google Scholar*, onde um grupo de pesquisadores sistematizou, por meio das páginas encontradas, os resultados de pesquisa de forma simultânea. Foram levantados 109 trabalhos. Posteriormente, foi realizada uma leitura flutuante, identificando elementos como a relação do trabalho docente com o contexto pós-pandêmico, além de incorporar na pesquisa um questionário pelo *Google Forms* com questões abertas e fechadas para os professores de diversas localidade do Brasil, a metodologia utilizada e os principais achados. Esta etapa metodológica corresponde à primeira fase da pesquisa e visa mapear as investigações na área, bem como embasar os próximos passos do estudo. A pesquisa está vinculada ao grupo GEPForT, da UFMS. Não há resultados disponíveis ainda, uma vez que se trata de um estudo em andamento.

Palavras-chave: Trabalho docente. Pós-pandemia. Professor. Educação básica.

[124] *Doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus do Pantanal, Lattes: http://lattes.cnpq.br/6440145397352380, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3232-323X, e-mail: analigia.miranda@ufms.br.*

[125] *Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd-UENP), atualmente Pedagoga do Núcleo De Estudos Do Direitos E Defesa Da Infância E Juventude (NEDDIJ/CCSA/UENP), Lattes: http://lattes.cnpq.br/3372363828537536, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6068-3117, e-mail: gabriele.machado@uenp.edu.br.*

[126] *Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus do Pantanal, Lattes: http://lattes.cnpq.br/7501459959383802, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2118-7947, e-mail: flaviasantosp16@gmail.com.*

[127] *Mestre em Educação (UEPG), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG), bolsista CAPES, Lattes: http://lattes.cnpq.br/2699264964323489, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0937-7387, e-mail: tuanycarvalho09@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

Introdução

A pesquisa, ainda em desenvolvimento, busca analisar o trabalho docente na Educação Básica no período pós-isolamento social devido à Covid-19. A pandemia trouxe desafios sem precedentes para a educação, exigindo adaptações rápidas ao ensino remoto e, posteriormente, ao modelo híbrido, sendo necessário e relevante evidenciar as intensas transformações causadas pela crise sanitária da Covid-19. Esse contexto motivou a realização de uma pesquisa bibliográfica e empírica para mapear e analisar as produções acadêmicas e as experiências vividas por professores após o isolamento social.

A metodologia utilizada, com uma abordagem quali-quantitativa, permite uma análise abrangente e detalhada da realidade enfrentada pelos docentes. A realização de um levantamento bibliográfico sistemático, seguido de um fichamento e análise dos artigos encontrados, está sendo essencial para identificar as principais discussões e lacunas no conhecimento sobre o tema. Além disso, a aplicação de formulário pelo *Google Forms* para coletar relatos de experiências dos professores de diversas localidades e formações, busca proporcionar uma visão acerca de práticas e desafios vivenciados.

Giroux (1997, p. 156) elucida em seu trabalho que momentos como este são um desafio de entender e:

> [...] unirem ao debate público com seus críticos e a oportunidade de se engajarem em uma autocrítica necessária sobre a natureza e os objetivos da formação de professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes de escolarização. De forma semelhante, o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem coletivamente para melhorar as condições de trabalho e demonstrar ao público o papel fundamental que devem desempenhar em qualquer tentativa de reformar as escolas públicas.

Buscando contribuir para a compreensão do papel fundamental dos professores na Educação Básica e fornecer subsídios para políticas educacionais mais eficazes no contexto pós-pandêmico, a continuidade deste estudo é vital. É essencial aprofundar a análise dos dados

ISSN 1982-9183

coletados, elaborar recomendações práticas e teóricas, e que respondam adequadamente aos desafios contemporâneos.

Desenvolvimento

Tem se tornado crescente o número de estudos e pesquisas no campo da educação acerca de diversos aspectos e temas que envolvem este contexto em espaços escolares e não escolares. Esta intensificação de publicações gera dúvidas e questionamentos, nesse sentido, emergem as pesquisas de levantamento bibliográfico, para que possamos mapear, sintetizar e analisar as produções acadêmicas acerca de determinada temática, a fim de conhecer o que se tem discutido e evitar redundâncias.

Romanowski e Ens (2006, p. 38) apontam que "a análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia". Tal afirmação, vai ao encontro do contexto e motivações que possibilitaram o início desta pesquisa que está sendo desenvolvida. Conforme elencado, esta pesquisa emerge a partir das problematizações acerca do trabalho docente na Educação Básica no período pós-isolamento social devido à Covid-19.

Tendo em vista que, no ano de 2020, o trabalho docente ganhou contornos complexos frente à crise sanitária vivenciada mundialmente, devido à pandemia de Covid-19. Neste contexto de isolamento, surge a proposição do ensino remoto emergencial, em que os professores passaram a trabalhar remotamente em suas residências, em que foi necessária a reorganização didático-pedagógica e de aspectos gerais do trabalho docente (Martinez; Silva; Costa; Cardoso, 2022).

As vacinas possibilitaram que houvesse o retorno das aulas, em formato híbrido e presencial, porém, este retorno trouxe à tona muitas discussões, afinal, houve impactos e consequências desse período pandêmico na educação como um todo. A partir disso, emerge o interesse e necessidade de analisarmos o trabalho docente da Educação Básica no contexto pós-pandêmico.

A fim de buscarmos respostas para tal problemática, optamos por realizar o presente trabalho, de abordagem quali-quantitativa, conforme defendido por Minayo e Sanches (1993),

ISSN 1982-9183

a relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser pensada como oposição contraditória, mas se complementam na compreensão da realidade social. Ademais, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, tendo em vista que nos permitem "[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (Gil, 2017, p. 33). Dessa forma, nos propomos a realizar um levantamento bibliográfico a fim de sistematizar e aprofundar os conhecimentos sobre o que se tem discutido ou não, a respeito do trabalho docente no contexto pós pandemia.

Ao considerar que a pesquisa bibliográfica necessita ser realizada de forma sistemática e organizada, Marconi e Lakatos (2003) propõem algumas etapas para realizá-la, as quais são: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; d) fichamento; e) análise e interpretação; e f) redação.

Nesse sentido, o tema escolhido foi o trabalho docente da Educação Básica no contexto pós Covid-19. Após essa definição, estabelecemos o plano de trabalho, o qual foi organizado coletivamente com os integrantes do grupo de pesquisa (GEPFort/UFMS) e consistiu na proposta de realizarmos a busca de maneira conjunta por artigos científicos que versassem sobre a temática definida.

As buscas foram realizadas pelo grupo de pesquisadores de forma simultânea na plataforma *Google Scholar*, utilizando os seguintes descritores: professor, pós-pandemia e educação básica. Aplicamos o recorte temporal referente aos trabalhos publicados a partir do ano de 2023 e o critério de seleção foi artigos científicos publicados em periódicos, que tratam do contexto brasileiro. Assim, chegamos ao quantitativo de 109 trabalhos. Para compilação dos achados, foi criada uma tabela geral com os resultados dessa primeira etapa do levantamento, contendo as informações fundamentais de cada pesquisa, como: título, autoria, ano, periódico, palavras-chave e *link* de acesso.

Com a tabela em mãos, seguimos para o refinamento e fichamento desses artigos, para isso, o grupo de pesquisadores se organizou em pequenos grupos de trabalhos, a fim de realizarmos a leitura flutuante como forma de pré-análise. De acordo com Bardin (2004) a leitura flutuante, consiste em um contato inicial com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

ISSN 1982-9183

Para ampliar a pesquisa e obter relatos de experiências de professores que enfrentaram esses desafios, foi percebida a necessidade de criar um formulário com perguntas fechadas e abertas. O objetivo era compreender a vivência real desse período. Para isso, utilizamos o *Google Forms*. O grupo começou a enviar o formulário para contatos próximos e a divulgá-lo nas redes sociais, convidando professores de diversos estados brasileiros a compartilhar suas experiências. O método utilizado para distribuir o formulário foi o "snowball", que consiste em:

> [...] uma amostragem em bola de neve é necessário que haja um intermediário inicial, também denominado de semente, que localiza ou aponta algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa a ser realizada. A semente pode, inclusive, ser um dos participantes. As pessoas indicadas são então solicitadas a indicarem mais pessoas. Dessa forma, a amostra, que antes era difícil de ser calculada probabilisticamente ou até mesmo de difícil acesso, expande-se, na maioria das vezes, satisfatoriamente (Bockorni; Gomes, 2021, p. 108).

Com isso, utilizando esse método conseguiu-se atingir professores que estão há algum tempo na rede básica de ensino que vivenciaram essas adaptações no durante e no pós dessa crise sanitária, a Covid-19, contribuindo para a aprimoração e relação entre os resultados das pesquisas com as experiências cotidianas desses professores. Até o momento, obtivemos um total de 90 participantes.

Contudo, realizar essa pesquisa em um momento pós-pandêmico e entender as necessidades e desafios enfrentados durante esse período é relevante, pois permite compreender o importante papel do professor no processo de ensino-aprendizagem das crianças. A pandemia causou prejuízos significativos nos processos de aprendizagem, levando alguns estados do Brasil a implementar a recomposição de aulas para tentar reduzir essa defasagem escolar.

Considerações finais

Entendemos que a análise realizada a partir desta investigação proporcionará a reflexão crítica sobre o trabalho docente dos professores e professoras da Educação Básica no período de pós isolamento social devido à Covid-19, de modo a pensar e repensar a prática e o trabalho do/a professor/a e viabilizar propostas formativas, bem como direcionamento de políticas

ISSN 1982-9183

públicas que contribuam para o enfrentamento dos desafios encontrados neste contexto específico de exercício da docência.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa : Edições 70, 2004.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003

MARTINEZ, F. W. M.; SILVA, A. M. da; COSTA, A. C. O.; CARDOSO, P. R. Professores iniciantes e o trabalho docente no período de isolamento social devido à covid-19: busca de possibilidades nas impossibilidades. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 4, p. 1-17, out./dez. 2022.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ISSN 1982-9183

Artigo completo



ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

BUENO, Kelyn Caroline[128] – UNESPAR

RESUMO

Durante o processo de graduação nas licenciaturas o aluno/acadêmico deve realizar diferentes estágios, os quais são entendidos enquanto elementos que contribuem para o processo formativo dos mesmos, logo a realização dos estágios (anos iniciais/ensino fundamental/ensino médio) proporciona ao aluno/acadêmico um contato direto com seu objeto de estudo, é um momento em que se pode colocar em prática todo o conteúdo estudado, assim o estágio por excelência se torna um momento de reflexão, de revisão e de muita aprendizagem. Diante de tal premissa nos questionamos sobre o processo de formação percorrido pelos professores que desejam atuar no ensino superior. A vista disso o presente texto tem como tema principal o Estágio de Docência realizado por pós-graduandos durante a realização dos cursos de mestrado e doutorado. Para tanto, objetiva-se investigar as possíveis contribuições da realização do Estágio de Docência para o processo formativo de professores que visam atuar como docentes universitários. Deste modo, a metodologia utilizada consiste na revisão bibliográfica, tendo como embasamento autores que tratam da temática em destaque, em consonância a isso buscamos realizar um relato de experiência vivenciado por uma mestranda durante atividades desenvolvidas em seu estágio de docência, no primeiro semestre do ano de 2022, na disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento, junto a Universidade Estadual do Paraná campus União da Vitória - PR. Pretende-se, com esse texto, destacar a importância da realização do estágio de docência para a formação de profissionais que pretendem atuar junto ao ensino superior, dado que este estágio visa aliar aspectos teóricos e práticos.

Palavras-chave: Estágio de docência. Formação de professores. Alfabetização.

Introdução

A formação de professores e professoras para atuarem nas diversas etapas do ensino escolar brasileiro perpassa diferentes momentos formativos, compostos por estudos, cursos, discussões e leituras em torno das temáticas relacionadas à educação e aos aspectos imbricados a ela, com o intuito de preparar e formar estes profissionais. Contudo, os agentes que

[128] *Mestre em Educação – PPGE UFPR, professora do colegiado de Pedagogia da UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/6137641604889261, kelyn.unespar@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

contribuem e atuam nesta formação, são em uma grande parcela professores da universidade. Diante disso, compreendemos que a docência universitária é uma atividade complexa, que envolve e demanda conhecimentos de diferentes âmbitos e esferas.

Assim, no que tange a preparação dos docentes universitários, observamos que a Portaria n° 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), enfatiza que "o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação" (Brasil, 2010, p. 32). Deste modo, o presente trabalho tem por objetivo investigar as possíveis contribuições da realização do Estágio de Docência para o processo formativo de professores que visam atuar como docentes universitários. Neste sentido, buscamos relatar algumas atividades que foram acompanhadas e desenvolvidas durante o estágio de docência realizado por uma mestranda em Educação do PPGE UFPR no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná UNESPAR, no campus de União da Vitória – PR, especificamente na disciplina de Fundamentos da Alfabetização. Desta maneira reconhecemos que as discussões em torno desta temática são fundamentais, necessárias e visam aventar diversas reflexões sobre a importância da realização do estágio de docência. A problemática que norteia esta pesquisa se desenvolve a partir da seguinte questão: como o estágio de docência realizado pelos bolsistas do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior (CAPES), pode contribuir para o processo formativo dos estagiários?

No que tange os aspectos metodológicos destacamos que esta se constitui por uma revisão bibliográfica, tendo como aportes teórico autores que tratam do tema em questão, bem como reflexões pertinentes a temática investigada, pois a finalidade da pesquisa é "[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que for escrito sobre determinado assunto [...]" (Marconi; Lakatos, 2011, p. 44). Desta forma a pesquisa estará amparada pela bibliografia disponível. Assim, o texto evidenciado também tem o propósito de apresentar o relato de experiência de uma mestranda, desenvolvido a partir da realização do estágio de docência no primeiro semestre do ano de 2022. Dessarte, o relato de experiência é um texto que busca descrever vivências profissionais, acadêmicas e/ou pessoais, que contribuem para com as discussões e as proposições de ideias sobre a temática em questão. Por conseguinte, os dados

ISSN 1982-9183

produzidos foram obtidos por meio de registros escritos e de observações, mas também a partir da participação e do envolvimento da mestranda estagiária nas atividades desenvolvidas durante o estágio de docência.

No que diz respeito a estrutura desta pesquisa, destacamos que primeiramente abordaremos alguns aspectos iniciais sobre a origem, a organização e a normatização do estágio de docência. Na sequência buscamos descrever de forma breve qual era o propósito da disciplina em que o estágio de docência foi realizado. Por fim, apresentamos o relato de experiência da mestranda a partir de reflexões suscitadas durante o estágio de docência. Por conseguinte, buscamos aventar aspectos relacionados às potencialidades e as limitações do estágio de docência, compreendido enquanto um elemento formativo.

O estágio de docência

Dentre as várias atividades que devem ser realizadas pelos acadêmicos de graduação no âmbito das licenciaturas, encontra-se o estágio. Assim, este é um elemento constituído por um conjunto de atividades que visam inserir o acadêmico em possíveis situações reais que poderão ser vivenciadas por ele durante o exercício da sua profissão. Deste modo, Lima e Leite (2019) discorrem que a origem do estágio escolar no âmbito das faculdades remonta à década de 1960. Por meio do Parecer n° 292/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), definiu-se, pela primeira vez, que a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório deveria ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época (Brasil, 1962).

Deste modo, com o decorrer dos anos foram sendo elaborados e implementados diversos decretos que visavam a regulamentação e a normatização da estrutura e do funcionamento do estágio supervisionado nos espaços educacionais, dentre estes documentos Lima e Leite (2019) fazem menção a Portaria nº 1.002/1967 do Ministério do Trabalho; ao Decreto nº 66.546/1970; ao Decreto nº 75.778/1975; a Lei nº 6.494/1977; ao Decreto nº 87.497/1982; a Lei nº 8.859/1994; e a Medida Provisória nº 1.952- 24/2000, entre outros. Logo, estes documentos referem-se ao estágio que deve ser realizado pelos alunos durante a graduação.

ISSN 1982-9183

No que concerne à preparação de docentes para atuar em nível universitário observamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) discorre que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, 1996). Tão logo, em 1999 a Capes através do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, estabeleceu a exigência da obrigatoriedade do estágio de docência nos cursos de graduação para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (PDS), sejam eles no nível de mestrado ou de doutorado, visando assim formar profissionais mais preparados e qualificados para atuar em nível universitário, pois mediante a concessão de bolsas, os alunos contemplados poderiam manter atenção e dedicar-se ao seu desempenho acadêmico, como também profissional, na forma do estágio de docência.

Desta maneira, o documento demonstra uma preocupação por "assegurar uma formação de excelência aos bolsistas permitindo o seu aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro" (CAPES, 1999). Buscando assim promover uma formação de caráter pedagógico para uma parcela dos alunos que cursam a Pós-Graduação, dado que muitos destes vislumbram atuar como docentes no ensino superior. O ofício também prescreve diretrizes sobre como a CAPES compreende o estágio de docência na graduação, apontando que esta é uma atividade que:

> 1. É parte integrante da formação de mestres e doutores;
> 2. Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista;
> 3. Pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista de mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e
> 4. Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista (CAPES, 1999).

No ano de 2002, outra portaria aprovada foi a de número 052, nesta portaria é aprovado o artigo 17 do Regulamento do Programa de Demanda Social, neste pode-se observar que as atividades do estágio de docência devem ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando (Art. 17, inciso 8). Esse movimento busca tornar a obrigação do estágio algo proveitoso e produtivo, dado que, o estudante estagiário pode

ISSN 1982-9183

aprofundar suas leituras e discussões em torno da temática da sua tese ou dissertação, otimizando assim o seu tempo.

Outros documentos divulgados posteriormente a este fazem menção a carga horária, a avaliação e aos critérios de dispensa, contudo, poucas são as diretrizes e normativas acrescidas. Em relação às orientações sobre como o estágio deve ocorrer, quais relações deve priorizar quais conhecimentos deve desenvolver ou ainda que concepção de formação para a docência no ensino superior é sustenta, são informações que não possuem referência (Ribeiro; Zanchet, 2015).

Apesar de algumas fragilidades em relação a estas referências para a realização do estágio, em um contexto vigente, este se configura como uma das poucas tentativas institucionais de mudança no cenário formativo de profissionais para atuar no magistério superior (Lima; Leite, 2019). Pacheco (2003) discorre sobre a omissão da legislação educacional brasileira, devido à ausência de amparo legal para com a formação pedagógica de professores para o ensino superior, ficando sob a responsabilidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a preparação para o magistério superior. Entretanto o autor ainda destaca que estes cursos possuem uma preocupação maior com os aspectos relacionados à pesquisa científica, deixando assim em segundo plano a preparação dos pós-graduandos para a docência, ainda que os mestrandos e doutorandos formados por estes programas estejam habilitados para desempenhar várias atividades relacionadas a academia, dentre estas atividades a pesquisa, o ensino e a extensão.

Nesta perspectiva Arroio (2009) enfatiza que o professor universitário necessita de formação em âmbito pedagógico para que ele seja capaz de auxiliar e promover a formação dos estudantes, focando assim em elementos para além da sua preparação e dos seus conhecimentos científicos específicos da sua área profissional e de pesquisa. Almeida (2012) corrobora com o exposto ao salientar que o que se observa na estrutura de grande parte dos cursos de pós-graduação é a predominância de ações voltadas para o âmbito da pesquisa científica, diante disso, os aspectos didáticos relacionados à preparação pedagógica para o ensino raramente compõem a estrutura curricular desses programas. Por conseguinte, se tornar um pesquisador ou um especialista em uma determinada área do conhecimento acadêmico, não é sinônimo de que este pesquisador se torne um professor competente e qualificado, dado que, à docência

ISSN 1982-9183

universitária demanda qualidades e saberes específicos (Pimenta; Anastasiou, 2017), mas também uma preparação teórica e prática (Cunha, 2009).

A vista disso, Veiga (2010), discorre que a docência universitária requer autonomia e consciência crítica do professor, para que este possa analisar o que acontece com o ensino, tanto dentro como fora de sala de aula, e o modo como esta conjuntura social se relaciona com as ações e o trabalho que está sendo desenvolvido por este professor, diante das suas finalidades educativas almejadas.

Dessarte, umas das atividades que busca promover e contribuir para esta aproximação entre a teoria e a prática de sala de aula, no âmbito do ensino superior, mas que também visa inserir o pós-graduando em um contexto universitário enquanto um docente, pode ser compreendido por meio da iniciativa da realização do estágio de docência na graduação. Logo, este estágio pode se apresentar como uma atividade profícua e possibilitar diferentes vivências e oportunidades de contato com a docência universitária (Ribeiro; Zanchet, 2015).

Diante destas premissas apresentadas, buscamos na sequência apresentar a disciplina em que ocorreu o estágio de docência realizado pela mestranda do programa de pós-graduação em Educação da UFPR, mas também algumas discussões e reflexões a respeito do desenvolvimento do referido estágio.

A disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento

No contexto social atual é fundamental possuir conhecimentos de leitura e escrita, pois é através destes elementos que os educandos serão inseridos em uma sociedade grafocêntrica. Entretanto, para adquirir tais conhecimentos se faz necessário que estes passem pelo processo de alfabetização e letramento. Para Galvão e Leal (2005, p. 14), a alfabetização é

> [...] um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. [...]

ISSN 1982-9183

É possível perceber que a alfabetização acontece de forma processual, através de situações em que o educando entra em conflito consigo mesmo. Para tanto, cabe especialmente à escola transmitir e possibilitar o acesso aos conhecimentos de leitura e escrita. Neste sentido, o alfabetizar nada mais é do que o processo de aprendizagem nos quais se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e a utilizar esta habilidade como um código de comunicação com o seu meio. A alfabetização está diretamente ligada, portanto, com o fato de aprender a tecnologia de escrita, ou seja, como se escreve, como se lê, as convenções da língua portuguesa, como escrever de cima para baixo, da esquerda para a direita, respeitar a margem da folha, além é claro de compreender que letras juntas formam sílabas, que sílabas formam palavras, que palavras formam frases e que frases formam textos, que podem ser escritos e lidos pelos alunos.

Todavia, para que haja uma aprendizagem significativa é necessária a utilização de "textos reais" para alunos reais que necessitam conhecer e se apropriar desses instrumentos produzidos por nossa sociedade para conhecer e dar sentido ao mundo. [...]" (Galvão; Leal, 2005, p. 16), colocando o educando em contato direto com o que está presente no meio social em que ele se encontra, pois, a alfabetização se dá por meio do contato com textos. Consequentemente, o letrar está voltado para o entender o que está escrito, desenvolvendo várias competências para a utilização da escrita, em práticas sociais, onde o aluno lê e entende o que está escrito relacionando com sua realidade.

Esta diferença entre alfabetização e letramento é a fase em que o educando aprende, pois, a alfabetização tem seu início e término no Ensino Fundamental, desta forma o aluno vai aprender a ler e a escrever nesta fase, já o letramento inicia-se nos primeiros anos de vida, no qual o sujeito vai aprendendo conforme cresce e continua sempre aprendendo, até o final da vida, consistindo nas práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 1998).

No entanto, não basta apenas entregar textos para os educandos, é de suma importância que o professor possua um método para alfabetizar, para que assim obtenha resultados positivos. Este método não pode ser tratado de forma isolada do contexto da criança e da escola, mas deve atender às suas necessidades enquanto aprendiz. Assim, corroborando com Galvão e Leal (2005, p.17) o método é

ISSN 1982-9183

> [...] um caminho que conduz a um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. [...] No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita [...].

Nesse contexto, podemos destacar três métodos utilizados para alfabetizar sendo eles: sintético, analítico e por fim o analítico-sintético.

No método sintético, o processo de aprendizagem da escrita e da leitura tem início com estruturas simples para posteriormente trabalhar as complexas. Deve ensinar partindo das letras, depois sílabas e só então as palavras e frases. Para Galvão e Leal (2005, p. 18) "propostas de ensino baseadas nesses métodos partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais elementares e simples [...], para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significantes". Desta maneira esse método constitui-se por partir de unidades menores, para unidades maiores, a aprendizagem é feita através da memorização e da repetição por parte do aluno.

Já o método analítico ou global caracteriza-se por partir do todo para as partes, ou seja, de pequenos textos, para palavras e sílabas, assim Galvão e Leal (2005, p.20) destaca que "os métodos analíticos são aqueles que propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas) [...]". Larocca e Saveli (2001, p. 188) destacam que este método consiste em "[...] partir de estruturas completas, consideradas mais significativas, para chegar, a posteriori, à discriminação das partes menores [...]", e este deveria servir de referencial para as demais escolas.

A partir da década de 1920, começou-se a buscar propostas de novos métodos para sanar os problemas frequentes encontrados no processo de ensino da leitura e da escrita. A fim de corrigir os problemas encontrados no processo de alfabetização, uniu-se os dois métodos, o sintético e analítico, que passou a ser conhecido por método misto ou eclético.

Por fim, o método analítico-sintético se desenvolve a partir dos dois métodos citados anteriormente (sintético e analítico) assim, o processo de aprendizagem inicia-se com palavras e frases e em seguida parte para a decomposição das letras. Segundo Mortatti (2000, p. 45), "A

ISSN 1982-9183

partir dos anos de 1930, aproximadamente, as cartilhas passam a se basear em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), [...] visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização [...]" assim esse método parte do todo, (palavras, frases, textos), e depois para a decomposição das palavras em letras ou sílabas, desta forma utilizando os dois métodos simultaneamente.

Podemos assim destacar que os métodos para a alfabetização foram amplamente discutidos, a fim de que os professores tivessem conhecimento sobre os mesmos e desta forma pudessem utilizá-los da melhor forma possível, buscando a aprendizagem dos alunos. Outro assunto muito debatido foram as fases da escrita, as quais foram denominadas como Teoria da Psicogênese da Escrita.

A teoria da psicogênese da escrita foi um assunto muito debatido a partir da década de 80, esta teoria foi desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Moraes (2012, p. 45) destaca que

> A teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) teve uma grande divulgação em nosso país. Geralmente sob o rótulo de "construtivismo", tem sido, desde os anos 1980, bastante difundida na formação inicial e continuada de nossos professores e faz parte da fundamentação de documentos do MEC, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de primeira a quarta série, instituídos em 1996. Reconhecendo as grandes contribuições que trouxe – e os grandes desafios e lacunas que provocou, ao desbancar os métodos tradicionais de alfabetização -, vamos aqui denominá-la de "teoria da psicogênese" ou "teoria da psicogênese da escrita".

Mas para que as pesquisadoras obtivessem tal teoria foi necessário que houvesse um problema a ser pesquisado, desta forma o problema encontrado por elas era a grande reprovação de crianças de 1º ano e 2° ano, pois os professores alegavam que as crianças não sabiam ler ou escrever, e assim estas deveriam permanecer na mesma série. Após estudos e pesquisas as autoras esclarecem que os erros das crianças eram na verdade tentativas de acerto, ou seja, tentativas de escrever, pois durante o processo de alfabetização a criança passa por fases, assim ao final delas a criança saberá ler e escrever. Podemos assim destacar que as fases desenvolvidas pelas autoras são elas Pré-silábica, Silábica, Silábica-alfabética e Alfabética.

ISSN 1982-9183

Reflexões a partir de um relato de experiência

O estágio de docência da mestranda em Educação do PPGE – UFPR, foi realizado durante o primeiro semestre do período letivo do ano de 2022, na disciplina de "Fundamentos da Alfabetização e Letramento", oferecida aos acadêmicos do segundo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná *campus* União da Vitória, no período vespertino. Durante o estágio foram cumpridas 64 horas de acompanhamento e desenvolvimento de atividades em sala de aula e mais 16 horas de planejamento. Desse modo o estágio pode ser visto como uma porta de entrada para a docência no ensino superior, logo este se torna uma ferramenta muito importante para a preparação de profissionais, pois de acordo com Nóvoa (1995, p. 16), é através da sua atuação em sala de aula que os professores vão desenvolvendo e aprimorando "[...] maneiras de ser e estar na profissão [...]".

Diante disso algumas atividades desenvolvidas durante o estágio de docência concernem: a presença e a participação nas discussões propostas em sala de aula; a observação; o apoio e contribuições no planejamento das ações didáticas; ajuda na preparação das aulas e correção de atividades; auxílio no registro das presenças e das atividades da disciplina; entre outras demandas e atividades que se faziam necessárias.

Dentre as várias contribuições discorridas por meio do desenvolvimento do estágio de docência, gostaríamos de destacar e pontuar quatro aspectos em especial, sendo eles: o aprofundamento sobre a temática da disciplina em que o estágio foi realizado; o enriquecimento da experiência no ensino superior; as relações interpessoais; e por fim o desenvolvimento profissional.

No que tange o aprofundamento sobre a temática da disciplina em que o estágio foi realizado destacamos que esta estava em sintonia constante com os conteúdos e assuntos que foram explorados e desenvolvidos durante a construção da dissertação. Visto que, a dissertação em andamento buscava investigar aspectos relacionados à alfabetização durante o recorte temporal de 1988 a 1990, mais especificamente sobre a produção e a circulação de enunciados que buscavam projetar expectativas de transformação na identidade, no trabalho e na formação docente de professores/as alfabetizadores/as, bem como quais eram os saberes, os valores, os modelos e as orientações para as práticas dos/as professores, divulgados por um periódico

ISSN 1982-9183

pedagógico intitulado Jornal da Alfabetizadora (1988-1999), dado que a investigação foi desenvolvida a partir da análise do referido periódico. Por conseguinte, as discussões desenvolvidas em sala de aula durante o estágio de docência, se conectam aos assuntos relacionados às ações, aos saberes, aos fazeres e a identidade docentes das professoras alfabetizadoras, bem como, aos aspectos políticos e econômicos relacionados à esfera da alfabetização e do seu processo de ensino.

Deste modo, observamos e destacamos três elementos em relação a disciplina em que o estágio foi realizado: a) a temática desenvolvida pela disciplina, a qual concerne à alfabetização e as diferentes discussões que permeiam esse assunto; b) o modo como a professora supervisora buscou organizar e elaborar o planejamento das aula, bem como os textos selecionados para leitura e discussão; c) a principal discussão desenvolvida ao longo da dissertação, a qual estava relacionada à alfabetização, ao seu processo de ensino e aprendizagem, mas também a identidade docente das professoras alfabetizadoras durante as décadas de 1988 a 1990; logo a aproximação e a interação entre estes elementos contribuiu não só para o andamento da pesquisa de mestrado, mas também para a formação da mestranda enquanto profissional.

Em consonância a isso destacamos outro aspecto: o enriquecimento da experiência no ensino superior. Assim, em relação a isso a mestranda pode compreender como é elaborado e executado o planejamento das aulas em nível universitário. Sobre este elemento, Costa e Farias (2021) ressaltam que o estágio de docência realizado no ensino superior, pode ser compreendido enquanto um componente acadêmico formativo, que possibilita o acompanhamento do professor universitário pelo discente da pós-graduação, desde o planejamento das aulas até a realização de práticas de ensino. Para além do planejamento também foi possível observar como eram pensadas as atividades pedagógicas e as metodologias para compartilhar o conhecimento com os acadêmicos, como se desenvolvem as relações entre professor e aluno, as diferentes formas de trabalhar um texto em aula, como por exemplo utilizando a divisão por grupo, relatos sobre a leitura, sínteses para serem compartilhadas, slides, vídeos, leituras compartilhadas, entre outros meios, mas também como são e podem ser conduzidas as discussões em sala de aula junto com os alunos acadêmicos. Diante disso, Lima e Leite (2019, p. 761) sublinham que

ISSN 1982-9183

> Uma característica importante a ser ressaltada, nesse contexto, refere-se ao cuidado do professor supervisor de direcionar as discussões dessas aulas para as problemáticas e/ou pormenores presentes no ofício da docência, buscando contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos discentes e, sobretudo, muni-los de conhecimentos acerca da realidade da educação básica, relacionando o que observam nas escolas com a literatura disponível sobre os assuntos abordados.

Assim a cada semana a mestranda realizava uma reunião de planejamento com a professora supervisora da disciplina, a fim de discutir os encaminhamentos para as próximas aulas, por conseguinte, esse movimento contribuiu para diferentes reflexões e aprimoramentos sobre possíveis práticas docentes. A vista disso enfatizamos que a realização do estágio possibilitou muitas aprendizagens no âmbito da docência, como também muitas trocas de conhecimentos e de experiências entre a mestranda e a professora supervisora.

Outro aspecto a ser evidenciado, diz respeito às relações interpessoais em âmbito universitário. Logo em relação a isso é possível destacar que a atividade no ensino superior está diretamente ligada ao trabalhar com um público adulto, por conseguinte, existe uma troca de experiência com os acadêmicos, pois alguns aspectos que permeiam os assuntos da aula podem ser ou ter sido vivenciado pelos acadêmicos, sendo de suma importância para exemplificar ou contextualizar algumas situações. Assim, para além de dominar o conteúdo, uma das preocupações em relação à docência se manifesta em relação à receptividade dos alunos da graduação (Ribeiro; Zanchet, 2015). Deste modo, por meio do estágio a mestranda percebeu um acolhimento da turma em que o estágio foi realizado.

Por fim, em relação ao desenvolvimento profissional salientamos que o estágio proporcionou uma nova experiência com o processo de ensino universitário, apesar de já possuir alguns conhecimentos prévios sobre o ensino superior, dado que, a mestranda já havia vivenciado a formação inicial no contexto universitário, assim ao retornar para este ambiente e realizar o estágio de docência seria necessário desenvolver um olhar diferenciado sobre ele, não mais de aluna e acadêmica, mas com o olhar de profissional. Deste modo ao estar frente a turma durante as aulas proporcionam diferentes sentimentos de nervosismo, mas também de entusiasmo por compartilhar e trocar conhecimentos e experiências com as alunas.

ISSN 1982-9183

A realização do estágio também permitiu a mestranda ir para além dos aspectos teóricos estudados por meio dos textos, mas possibilitou adentrar o campo da prática e da experiência vivida, Carvalho e Gil-Pérez (2011) enfatizam a importância da inserção dos estagiários em seu futuro ambiente de trabalho, pois esse movimento possibilita a identificação dos reais problemas do futuro ambiente de trabalho, além de contribuir com reflexões e análises mais profunda sobre essa realidade. Nesta direção enfatizamos que o estágio possibilita um espaço de formação e construção da identidade e da prática docente.

Em suma, as atividades desenvolvidas e vivências pela mestranda durante o estágio de docência contribuíram com aprendizagens aprofundadas sobre diferentes elementos que compõem o fazer e a prática docente no ensino superior. Deste modo, as vivências durante o estágio de docência foram desafiadoras em vários momentos, mas também foi possível realizar um troca de experiência com a professora supervisora e com os alunos da graduação, tão logo, esse movimento se constituiu como um elemento relevante no processo formativo da mestranda.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar as possíveis contribuições da realização do estágio de docência para a formação de professores em nível universitário. Assim, por meio do relato de experiência apresentado é possível perceber que o estágio de docência proporciona diferentes aprendizagens que se desenvolvem para além dos aspectos teóricos, mas adentram a prática e o exercício docente. Contudo, observa-se que apesar das fragilidades em relação a normatização deste estágio, esta é uma das poucas iniciativas desenvolvidas enquanto experiência formativa que visam a formação e a qualificação de professores para o ensino superior. Esse aspecto demonstra e salienta a necessidade de que sejam pensados, elaborados e instituídos mais elementos que contribuam com esta formação, e que visem discussões para além da pesquisa científica, mas que contemplem a prática docente.

Deste modo, o estágio realizado pelos pós-graduados visa alinhar as discussões que são propostas por suas pesquisas, com o conteúdo desenvolvido pela disciplina em que o estágio

ISSN 1982-9183

será realizado, contribuindo com a otimização do tempo de pesquisa e do desenvolvimento da tese ou dissertação.

Diante destas colocações, destacamos e salientamos a importância do estágio de docência para a formação de futuros profissionais para atuar no ensino superior, assim apesar de ser uma das poucas iniciativas existentes este estágio proporciona e contribui para a formação de muitos pós-graduandos.

Referências

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior***:* desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ARROIO, A. Formação docente para o ensino superior em química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos**... Florianópolis: UFSC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer n° 292 de 14 de novembro de 1962**. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Documenta, Brasília, n. 10, p. 95-100, dez. 1962.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria n° 76 de 14 de abril de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

CAPES. **Ofício Circular Nº 028/99**/PR/CAPES.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Sandy Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino. O estágio de docência na formação do mestre em educação. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2021

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In:* MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAROCA, P.; SAVELLI, E. L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. I*n*: LEITE, S. A. S. **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Komedi, 2001, p. 185-222.

ISSN 1982-9183

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. O estágio de docência como instrumento formativo do pós graduando: um relato de experiência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (p. 44-79)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, novembro, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PACHECO, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBEIRO, G. M.; ZANCHET, B. M. B. A. Estágio de Docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 508-526, maio/ago. 2015.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Docentes para a Educação Superior:** Processos Formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ESTÁGIO NA PEDAGOGIA E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA PROPOSIÇÃO DE PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

BULATY, Andréia[129] – UNESPAR

RESUMO

O estágio curricular supervisionado na formação do pedagogo, gera diversas inquietações como, os aspectos históricos, políticos, sociais, as concepções de estágio, a diversidade de práticas, o currículo, os conhecimentos e a concretização da identidade docente. Ter clareza do que envolve o estágio curricular supervisionado, é essencial para a realização da práxis educativa crítica, analítica, reflexiva e inclusiva. Frente a isso, o que foi produzido na última década nas teses e dissertações nos Programas de Pós-graduação em Educação nas IES públicas das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, sobre o estágio no curso de Pedagogia e a perspectiva inclusiva no mesmo? Nesse sentido, o presente projeto tem por objetivo mapear e analisar as pesquisas realizadas no período de 2013 a 2023 acerca do estágio supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva inclusiva- nas teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação público das Regiões – Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, a fim de verificar as bases epistemológicas, os conceitos de estágio e inclusão e as temáticas proeminentes. Essa investigação será de cunho quali-quantitativo, utilizando-se da metodologia do Estado de Conhecimento, cujos dados serão localizados nos bancos de dados Programas de Pós-graduação em Educação, utilizando como descritores: "estágio curricular supervisionado", "estágio supervisionado no curso de Pedagogia", "práticas de estágio no curso de Pedagogia", "Estágio supervisionado na perspectiva Inclusiva" e "práticas inclusivas de estágio no curso de Pedagogia". Portanto, o presente projeto justifica-se, pois, pretende-se coletar dados sobre essa etapa da formação do pedagogo e apontar o espaço que é dado à essa temática nas pesquisas, bem como discutir as várias determinações nesse objeto de estudo. Este artigo é a apresentação do projeto de pesquisa que se encontra em andamento.

Palavras-chave: Inclusão. Formação docente. Estado do conhecimento.

Introdução

Início justificando a realização da pesquisa por ser de interesse da pesquisadora a ampliação do Estado do Conhecimento sobre o estágio, que já foi realizado em pesquisa anterior "O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia nas teses e dissertações da Região

[129] *Pós-doutora em Educação, Professora Adjunta do curso de Pedagogia - UNESPAR/Campus de União da Vitória, Lattes: http://lattes.cnpq.br/7885294220537039, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9974-6221, e-mail: andreiabulat@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

Sul entre 2013 e 2023: um Estado de conhecimento", constatando que nos 3 Estados foi publicado na última década. A introdução é parte inicial do texto e imprescindível para chamar a atenção do leitor. Prioritariamente, na introdução, constam a delimitação do assunto tratado, apresenta-se aproximadamente cerca de 5.201 pesquisa e dessas apenas 9 discutem o estágio no curso de Pedagogia, sendo de extrema relevância para esta pesquisa abranger as Regiões – Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, para se ter a visão da totalidade nacional.

A formação inicial de pedagogos é objeto de estudos e pesquisas no Brasil com diversos prismas, seja pela defesa de seu estatuto científico e formativo, ou por sua condição de saber especializado/identitário, que abrange conhecimentos e saberes indispensáveis à práxis educativa (Pimenta; Severo, 2020), sendo ainda imprescindível ter estudos sobre o campo do estágio, o qual contribui para reconhecer o direito ao conhecimento. Tempos do estágio para reconhecer, confrontar e aprender conhecimentos da docência e da consciência dos educandos a que conhecimentos tem direito.

Estudiosos da formação de professores (Pimenta *et al*., 2017; Libâneo, 2017; Pedroso et al., 2019; Gomes; Pimenta, 2019) esclarecem que a formação em Pedagogia é historicamente construída e afirmada, tendo constantes ataques em torno dela, sobretudo no que se refere a sua identidade. No curso de Pedagogia, se encontra o estágio curricular supervisionado como elemento obrigatório formativo, sendo espaço de formação, aprendizagem da docência e construção/fortalecimento da identidade docente (Pimenta; Lima, 2008; Lima, 2012; Araújo, 2020), cuja função é provocar no aluno a procura pela compreensão da educação escolar como prática social e política, e assim, refletindo sobre o processo de construção do conhecimento, das novas formas de ensinar e aprender.

O estágio curricular supervisionado vem sofrendo com o passar dos anos, retrocessos, ressignificações e avanços. De maneira específica, o estágio no curso de Pedagogia pretende romper com a instrumentalidade, se fundamentando na relação teoria e prática, na pesquisa, na construção de conhecimentos e identidade, na ressignificação dos conceitos e da prática docente (Pimenta; Lima, 2008).

Considerar o estágio como campo de conhecimento sugere aferir-lhe um estatuto epistemológico que rompe com a tradicional concepção de atividade prática instrumental técnica e imitativa, apontada em modelos cristalizados, produzidos pela cultura escolar

ISSN 1982-9183

dominante, em que a atividade docente ficou reduzida ao fazer meramente instrumental e a perspectiva inclusiva como fica nesse processo? A realização de atividades diferentes para os alunos inclusos muitas vezes com uma relação superficial com a temática da aula, ou ainda, muitos consideram inclusão unicamente aqueles que fazem parte da educação especial, esquecendo de que a inclusão é de todos, o aluno do campo, o que tem dificuldade de aprendizagem, de relação entre os pares, ou seja, todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas - escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Declaração de Salamanca, 1994).

Busca-se potencializar o estágio como espaço de pesquisa, de apropriação, expropriação e produção de conhecimento, no sentido de analisar, refletir e ampliar a compreensão das experiências vivenciadas e observadas pelos estudantes. Nesse sentido, reconhecê-lo como campo de pesquisa é desenvolver um processo formativo que integre os atores (professores, o estudante estagiário, o professor formador e professores da educação básica) e conjuntamente tenha oportunidade de buscar conhecimentos de questões educativas e da própria profissão docente em contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais (Pimenta; Lima, 2008), é questionar se o estágio realizado com pesquisa e como pesquisa contribui para a formação do pedagogo crítico e reflexivo, que realiza a práxis educativa? É buscar compreender o que é o estágio como componente curricular? Qual a finalidade do estágio na formação do pedagogo? Quais fundamentos o embasam? Como o estágio curricular supervisionado pode contribuir para a consolidação da perspectiva inclusiva?

Juntamente com essas questões a pergunta norteadora é: O que foi produzido na última década nas teses e dissertações nos Programas de Pós-graduação em Educação nas IES públicas das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, sobre o estágio no curso de Pedagogia e a perspectiva inclusiva no mesmo? Diante desse questionamento, justifica-se a

ISSN 1982-9183

necessidade dessa investigação buscar junto aos Programas de Pós-graduação em Educação nas IES públicas das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, em particular, nas teses e dissertações, observar quais as temáticas proeminentes, o espaço dado às mesmas, suas bases epistemológicas, especialmente sobre a concepção de estágio e o estágio na perspectiva inclusiva, para auxiliar nas discussões sobre o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia e o olhar para a inclusão, no qual a proponente do projeto de pesquisa atua como docente nas disciplinas de Seminários do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais e Seminários do Ensino Fundamental II – Anos Iniciais, para que assim, esse componente curricular possa oferecer ao licenciando oportunidades de experienciar conhecimentos, o diálogo, o pensamento crítico e analítico e a ação coletiva, que envolve uma série de questões referentes ao processo de ensinar e aprender.

Esse estudo propiciará a professora proponente, a preparação e organização das discussões teórico/ prática nas aulas, fornecendo um dado concreto aos licenciandos sobre as pesquisas que estão sendo realizadas nas Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil na última década, nas teses e dissertações das Instituições de Ensino Superior públicas, apresentando a relevância que as mesmas têm para a formação do licenciado pesquisador, produtor de conhecimento e para o ensino, fazendo um paralelo com a pesquisa, contribuindo para constituição de novos conhecimentos. Além de que, a investigação visa contribuir com a produção e divulgação do conhecimento nos diferentes meios acadêmicos sociais, possibilitando a novos pesquisadores o interesse pelo tema objeto de estudo desse projeto e seus teóricos como: Araújo (2020), Gomes e Pimenta (2019), Libâneo (2017), Lima (2012), Mantoan (2006), Morosini; Santos e Bittencourt (2021), Morosini e Fernandes (2014), Pimenta e Severo (2020), Pimenta e Lima (2008), Pimenta (2017, 2005), entre outros. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, com base na metodologia do Estado do Conhecimento que será desenvolvida durante dois anos para conseguir mapear as regiões elencadas anteriormente nesse trabalho.

Desenvolvimento

ISSN 1982-9183

Nos últimos anos, a política educacional brasileira, com base nos direcionamentos internacionais que promulgam a universalização da educação básica nos países em desenvolvimento, vem adotando a perspectiva inclusiva.

A inclusão deve ser o princípio que gere o planejamento de toda e qualquer prática pedagógica, discurso, potencializando o sujeito. Assim sendo, precisa permear todas as práticas, a estruturação, a organização e uso de espaços, tempos e materiais.

Vieira e Denari (2012) defendem que inclusiva não pode ser vista como um desafio que se resolve por meio de políticas educacionais ou de transformações pedagógicas e curriculares, sendo para as autoras preciso que se compreenda que a inclusão é um processo subjetivo e inter-relacional, que trata de pessoas em relação, com crenças, valores e atitudes construídas socialmente ao longo da história, de sua cultura e sua própria história.

Nossa obrigação enquanto docente é fazer valer o direito de todos à educação, porque estamos certos de que não corremos nenhum risco ao propor que alunos com e sem deficiência deixam de frequentar ambientes educacionais à parte, que segregam, discriminam, diferenciam pela deficiência (Mantoan, 2006).

Com a definição do conceito de inclusão de acordo com os preceitos da Educação Inclusiva, a partir da década de 1980, surgiram inúmeros movimentos com o objetivo de assegurar o acesso de todos os alunos às instituições de ensino regular. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, representou um grande avanço na temática da inclusão ao definir a educação como direito de todos e dever do poder público. Por preceito constitucional, desde 1988 é assegurado a todos os alunos o direito ao acesso, à permanência e à participação nos níveis básicos e superior de ensino. Esse direito traz em si a semente da mudança de que a nossa educação necessita para conquistar patamares cada vez mais elevados de qualidade (Mantoan, 2006). Além do direito ao acesso e à permanência de todos na escola.

Os dispositivos legais destacam-se para estudar a perspectiva inclusiva como: Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) . Esses documentos foram

ISSN 1982-9183

elaborados com base no princípio de que a educação é um direito de todos e estabelecem, entre outros aspectos, metas necessárias para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva.

Abordar a inclusão escolar na formação, direcionadas aos docentes é primordial para que o professor possa conhecer e refletir sobre os princípios da Educação Inclusiva, bem como reconhecer que caberá a ele trabalhar com as peculiaridades de cada aluno presente nas salas de aula. O trabalho docente baseado nessa perspectiva de formação, traz benefícios para todos os alunos, para os alunos sem alguma deficiência específica, contribui para o reconhecimento da importância do respeito às diferenças, da prática da alteridade, além de incentivar atitudes de respeito.

É importante pensar o estágio como momento para reflexão sobre a inclusão e como realizar a mesma nos espaços formativos. Assim, o estágio curricular supervisionado é indispensável nos cursos de formação de professores, sendo ele é um processo dialético de aprendizagem imprescindível ao profissional para se preparar e conhecer a realidade, para enfrentar os desafios da profissão.

É importante iniciar contextualizando o Estágio Supervisionado como componente curricular nos cursos de formação de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia, integrando o processo formativo do educando, futuro professor nas modalidades que vai desde a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental I, gestão educacional, formação pedagógica para o ensino médio, entre outras modalidades.

Resgatando brevemente o processo histórico sobre o estágio supervisionado realizado nos cursos de formação de profissionais da educação no Brasil, pode-se compreender a sua organização até chegar nos dias atuais, cuja primeira referência normativa é o Relatório do INEP de 1955, apresentado na "Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional", que recomenda o equilíbrio entre teoria e prática nos cursos de formação, assim como, defende a ideia de que a prática precisa adiantar as dificuldades a serem encontradas pelo futuro professor e as aulas antecedidas de debates, auxiliando na construção do senso de cooperação e interesse (Pimenta, 2004).

Nos cursos de Pedagogia, tem se expressado discussões em torno da atenção que o estágio curricular supervisionado exerce na formação do pedagogo, buscando compreender o mesmo não apenas como uma parte prática do curso, mas, como elemento integrante do ato

ISSN 1982-9183

educativo/reflexivo/analítico/crítico, sendo uma disciplina teórico e prática em que somente a imitação de práticas cristalizadas ou o simples fazer sem reflexão não atende às expectativas da formação (Metz, 2011).

Nessa perspectiva, coaduna-se com a defesa de que é indispensável a articulação do estágio com as demais disciplinas realizadas ao longo do curso, sendo um processo que vai além da união da teoria com a prática, mas sim, o diálogo dialético entre ambas, abolindo a famosa afirmação popular "na prática, a teoria é outra" (Pimenta, 2004, p. 33).

Na formação do pedagogo precisa-se considerar: saber o conteúdo e os métodos que podem ser usados para o ensino, o domínio dos saberes integradores entre as demais áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos como: saber planejar/atuar em sala de aula/avaliar as interações e construção do conhecimento, conhecer a realidade social dos alunos, compreender as relações políticas, culturais, econômicas e sociais (Metz, 2011), ou seja, trata-se de construir conhecimentos que fazem parte deste nível de ensino, requerendo a construção de saberes e a visão de inclusão.

Essas concepções estão presentes nos cursos de Pedagogia, mesmo com os estudos tem se lutado para avançar a concepção e como toda definição tem suas limitações, a definição de estágio vai com o passar do tempo ganhando novos conceitos como: estágio enquanto formação de conhecimento, pesquisa, dimensão social, que se desenvolve em uma cultura específica e em um ambiente de possível colaboração, espaço de conhecimento e formação de posicionamento frente ao campo escolar, sendo mais que simples aplicação de atividades desconectadas e sem compreensão existente na relação entre teoria e prática.

> [...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (Pimenta; Lima, 2008, p. 45).

Completando esse pensamento Pimenta (2004) explica que o estágio não é unicamente atividade prática, pois a prática é possível ter na sala de aula, sendo o estágio o momento

ISSN 1982-9183

enriquecido de teoria, que possibilita adquirir experiências e elementos para reflexão sobre a práxis.

Assim, parte-se do princípio da ideia de estágio concebida como atividade mediadora na qual "mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (Oliveira, 1993, p. 30). Nesse viés, a questão da mediação é fundamental, uma vez que é por meio desse processo que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, desenvolvem-se (Vygotsky, 2007).

Portanto, entende-se o estágio como um desses componentes que se colocam entre o pedagogo em formação e o objeto a ser conhecido, que, é a organização do ensino e aprendizagem. Nessa concepção, o mediador é composto de outros mediadores que podem potencializar a formação do pedagogo, tais como: as relações do estagiário com o professor da turma estagiada; os colegas de formação; o docente da disciplina de estágio e todos os professores do processo formativo; o processo de elaboração do planejamento da docência; as reuniões pedagógicas; o projeto político pedagógico da escola campo de estágio; além da elaboração do relatório final que envolve a relação teoria e prática, o diário de campo, o compartilhamento dos conhecimentos construído ao longo do processo (Rivas; Pedroso; Bezerra, 2022).

No estágio são considerados mediadores essenciais: o diálogo, o pensamento crítico e analítico e a ação coletiva. O diálogo está presente no estabelecimento e na manutenção da interação dos docentes da universidade e as escolas, na constituição e parceria das duplas de estagiários, na interação de acompanhamento que os docentes fazem durante todo o processo de estágio, nos grupos de trabalhos dos estudantes antes e durante as aulas teóricas, nas supervisões. Já o pensamento crítico e analítico é provocado na orientação da leitura dos textos da disciplina, na produção e interpretação dos dados do caderno de campo, nos grupos de supervisão, na elaboração das sínteses escritas, na confecção do planejamento e na produção da apresentação oral do estágio e o trabalho coletivo fundamenta a ação dos docentes que ministram a disciplina do estágio e é estruturante de todas as atividades que são realizadas no estágio (Rivas; Pedroso; Bezerra, 2022).

ISSN 1982-9183

A compreensão do estágio como elemento mediador do desenvolvimento do professor e como práxis, coopera para pensar a formação inicial do pedagogo, o tempo todo construindo sínteses da ação docente.

Infere-se que a reflexão sobre a prática no curso de Pedagogia simboliza o avanço, nas articulações entre as disciplinas do próprio curso, oferecendo subsídio para tal, e assim garante que o estágio supervisionado promova novo debate sobre o processo de ensino e aprendizagem, e constitua a identidade de ser professor, que segundo Tardif (2002) a profissão de professor, se constrói com base em quatro pilares, que são: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, que propiciam ao estudante conhecimentos científicos e pedagógicos, didáticos, políticos e curriculares para a docência.

Metodologia da pesquisa

Com o interesse de conhecer o que se tem produzido e publicado sobre a temática, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem no campo do estágio curricular supervisionado, que emerge essa investigação que ganha corpus na pesquisa quali-quantitativa, cujo propósito é a qualidade dos dados localizados, que vão ser interpretados e não serão experimentos (Triviños, 2009) e os aspectos numéricos, marcada pela representatividade do estado do conhecimento que é definido como estudo de um tema, em um banco de dados específicos, sem ser esgotado a temática em todos os meios de publicação (Romanowski, Ens, 2006).

Esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica, um "Estado do Conhecimento". Segundo Soares (1989) e os estudos de Morosini, Santos e Bitencourtt (2021) o Estado do Conhecimento não é um Estado da arte, uma vez que buscamos mapear e escolhemos para esse trabalho, apenas as dissertações de mestrado e teses de doutorado, e não outros tipos de produções acadêmicas.

Compreendemos que realizar um Estado do Conhecimento sobre as produções acadêmicas oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação é de extrema relevância, uma vez que o conhecimento nelas suscitado nem sempre alcança a todos os que se interessam pela temática. Por esse motivo, destacamos a importância de se desenvolver uma investigação

ISSN 1982-9183

que trace um panorama sobre o conhecimento acumulado nessas produções e do mesmo modo, vem se apresentando como vai delineando o cenário educacional.

Uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento "[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (Morosini, Fernandes, 2014, p.155; Morosini, Santos, Bittencourt, 2021). Ao utilizar a metodologia do Estado do Conhecimento, o estudo passará 4 etapas de análise: a bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021) para chegar a atender o objetivo de mapear e analisar as pesquisas realizadas no período de 2013 a 2023 acerca do estágio supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva inclusiva- nas teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação público das Regiões – Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, a fim de verificar as bases epistemológicas, os conceitos de estágio e inclusão e as temáticas proeminentes.

A organização metodológica seguirá os seguintes procedimentos:

- ***Coleta dos dados***: Pesquisa nos sites dos Programas de Pós-graduação em Educação em regime de oferta público das Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, das teses e dissertações com a temática estágio curricular supervisionado em Pedagogia no período de 01 de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2023, a partir dos descritores: "estágio curricular supervisionado", "estágio supervisionado no curso de Pedagogia", "práticas de estágio no curso de Pedagogia", "Estágio supervisionado na perspectiva Inclusiva" e "práticas inclusivas de estágio no curso de Pedagogia".

- ***Bibliografia anotada***: (identificação) leitura flutuante dos resumos para verificação da compatibilidade com o objeto de estudo e organização da referência completa em tabela específica contendo: título do trabalho, autor, instituição de publicação, ano e criação de código para identificação da pesquisa, ou seja, identificação das teses e dissertações que farão parte do corpus de análise;

- ***Bibliografia Sistematizada*** (organização) é a organização aprofundada dos dados acrescentando na primeira tabela dados como: palavras chave, autores utilizados para discorrer sobre o objeto de estudo, metodologia das pesquisas, sendo o momento de seleção direcionada

ISSN 1982-9183

de aspectos relevantes ao estudo, cuja finalidade é a construção parcial do conhecimento sobre o objeto pesquisado;

- ***Bibliografia Categorizada*** (categorização) é o momento da reorganização do material selecionado, buscando na análise o agrupamento e formação das categorias temáticas com as respectivas unidades de sentido em cada categoria de análise, aprofundando a análise de conteúdo das pesquisas, verificando-se o espaço destinado a essa temática, a proeminência de temas e a base epistemológica do conceito de estágio;

- ***Bibliografia propositiva*** (inferência na análise): verificação, organização e apresentação das problemáticas encontradas com proposições de estudo e proposições emergentes.

Esses momentos compõem a metodologia de análise do estudo.

Considerações finais

Por ser a apresentação do projeto de pesquisa ainda não se tem dados coletados para análise, só a parte da leitura bibliográfica que já permite conceituar estágio curricular supervisionado como elemento essencial na formação de todo profissional, sendo o espaço de argumentação, reflexão, debate, relação teoria e prática e formação da identidade docente.

Com base nas leituras compreende-se que a educação na perspectiva inclusiva não se limita a pensar no aluno da educação especial na sala de aula regular, mas sim, pensar na totalidade de todos os alunos da sala que sejam inclusos, seja por questões da raça, cor, classe social, dificuldade de aprendizagem. É pensar na educação como direito de todos.

Essa pesquisa vai trazer a metodologia do estado de conhecimento, que consiste na investigação de um tema, num recorte temporal, em uma base de banco de dados, permitindo conhecer o que se tem produzido sobre e encontrar referenciais teóricos, lacunas, pontos em aberto, para poder inferir nesse contexto, contando com a análise na: bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva, diferenciando-se de uma pesquisa do tipo estado da arte.

Referências

ARAÚJO, O. H. A. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, jan./dez, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3096 Acesso: 04 de mar de 2021.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 27 jan. de 2023.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** - Lei nº 13.146 de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso: 2 out. 2022.

GOMES, M. O.; PIMENTA, S. G.. Unidade teoria e prática e estágios supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. In: PEDROSO, C. C. [*et al*] (Orgs.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019. p. 61-111.

LIBÂNEO, J. C. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. de A. (Orgs.). **Curso de Pedagogia**: avanços limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 148-166, mai./ago. 2012. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1767 . Acesso em: 05 fev. 2019.

METZ, M. C.. Estágio Supervisionado: anos iniciais do ensino fundamental. In: METZ, M. C.; PIENTA, A. C. G. (Orgs). **Estágio Supervisionado**: da docência a gestão na educação básica. Curitiba: Fael, 2011, p. 91-100.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

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

MOROSINI, M..; FERNANDES, C. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875 Acesso em: 07 fev. 2022.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky***:* aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PEDROSO, C. C [*et al*]. Cursos de Pedagogia: indícios de inovação na formação de professores polivalentes. In: PEDROSO, C. C. [*et al*] (Orgs.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019. p. 24-60.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. L.. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100137. Acesso 10 jun. 2022.

PIMENTA, S. G. [*et al*]. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, jan./mar, p.15-30, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/abstract/?lang=pt Acesso em: 21 out. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2004.

RIVAS, N. P. P.; PEDROSO, C. C. A.; BEZERRA, D. R. S. O Estágio curricular como atividade mediadora da formação do professor no curso de Pedagogia. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 14, n. 30, maio/ago, p. 63-76, 2022. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/621. Acesso em: 10 nov. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. In: **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v.6, n.19, set/dez, 2006, p. 37-50. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 1989. 151 p. Disponível em: http://www.mec.inep.gov.br Acesso em: 12 mai. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S**. Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**.1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 8 jan. 2023.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: mudanças nas atitudes socias de crianças sem deficiência. **Rev. bras. educ. espec**. vol.18, n.02, pp.265-282, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 10 set de 2022.

ISSN 1982-9183

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: OS REEDUCANDOS DA UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE PORTO UNIÃO-SC

KREKNICZKI, Poliana[130] - UNESPAR
SCHENA, Valéria Aparecida[131] - UNESPAR

RESUMO

Neste estudo apresentaremos uma reflexão educacional acerca dos reeducandos apenados na UPA (Unidade Prisional Avançada de Porto União-SC). A modalidade de ensino disponibilizada nesta instituição é a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). O objetivo geral desta pesquisa é: compreender o processo de aprendizagem dos reeducandos ao ingressarem na EJA dentro do sistema prisional. Como objetivos específicos destacam-se: identificar o nivelamento de ensino dos reeducandos da UPA de Porto União-SC e descrever o parecer dos reeducandos quanto à educação. Com base nestes objetivos problematizamos: quais representações de educação os reeducandos que frequentam a EJA na UPA de Porto União-SC possuem? E como estas interferem em sua aprendizagem atualmente? A metodologia deste estudo é apoiada em pesquisa bibliográfica, quantitativa, e pesquisa de campo. Utilizou-se a aplicação de um questionário para os reeducandos que frequentam a EJA, com perguntas abertas e fechadas, com o intuito de identificar os níveis de escolarização, suas dificuldades e disciplinas com maior facilidade de compreensão. Após realização do estudo e leitura dos questionários, pode-se inferir que para os reeducando a educação faz, sim, a diferença em suas vidas, e seja em idade escolar ou agora, eles apropriam-se do conhecimento como forma de garantir um futuro mais qualificado ao retornarem à vida em sociedade.

Palavras-chave: Reeducandos apenados. Escolarização. Educação.

Introdução

Quando pensamos em educação, geralmente esta concepção nos remete ao saber formal, ou seja, a escola. Porém no mundo contemporâneo a educação ocorre em vários espaços; desta forma surge a presente temática: a educação no sistema prisional, um estudo sobre os reeducandos apenados.

O objetivo geral desta pesquisa é: compreender o processo de aprendizagem dos reeducandos ao ingressarem na EJA (Educação de Jovens e Adultos) dentro do sistema

[130] *Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. E-mail: polianakrekniczki1@gmail.com.*
[131] *Professora Doutora em Educação pela UEPG. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. E-mail: valeria.a.schena@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

prisional. Como objetivo específico destacam-se: identificar o nivelamento de ensino dos reeducandos da UPA de Porto União-SC e descrever o parecer dos reeducandos quanto à educação. Com base nestes objetivos problematiza-se: qual forma de educação é reproduzida pelos reeducandos da UPA de Porto União-SC?

Segundo afirma Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 90), ninguém escapa da educação. Podemos estar em qualquer lugar. "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-se ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação [...]".

Portanto, a educação não formal é tão importante quanto a educação formal; ambas se complementam, pois, o conhecimento é adquirido nestes espaços, seja ele oriundo de forma curricular ou do senso comum. Enquanto futuros professores é preciso compreender a importância que a educação exerce no indivíduo, e que notoriamente sua falta atinge grande parte da população brasileira.

Evidencia-se neste estudo que a maioria dos apenados possui um baixo nível de escolaridade; isso reflete-se na falta de oportunidade de adentrar no sistema escolar, ou ainda de permanecer na escola seriada, devido a inúmeros problemas decorrentes de ordem social e econômica, entre outros fatores.

A metodologia do presente estudo é com base bibliográfica, quantitativa e pesquisa de campo, onde foram entregues ao professor da UPA (Unidade Prisional Avançada) de Porto União-SC questões sobre a escolarização dos reeducandos que se inseriam na EJA dentro do sistema prisional.

O presente estudo está dividido em três momentos: o primeiro aponta a trajetória do trabalho do pedagogo; o segundo momento trata sobre a EJA, Educação de Jovens e Adultos; e no terceiro momento discute-se sobre a educação no sistema prisional e a pesquisa na UPA.

Trajetória do trabalho do pedagogo: escola e sociedade

ISSN 1982-9183

Historicamente, o papel da escola foi ensinar na escola, e com um currículo formal seriado, onde os alunos adquiriam seus saberes escolares por meio do professor e do contato com os materiais didáticos (Anelo; Souza, 2012).

Em meados do século XX e início do século XXI, houve a necessidade de ensinar em outros espaços que não apenas os espaços escolares. Exemplo disso são as práticas educacionais em empresas, hospitais e presídios, onde o ensino não formal é uma possibilidade de aquisição do conhecimento (Santos; Dantas; Bezerra, 2018).

Por muitos anos víamos o papel do pedagogo atuando somente em escolas, sem saber que poderiam estar atuando em outros lugares, não escolares, como por exemplo: presídios, hospitais, empresas e muitos outros lugares.

> [...] o processo educativo foi visto como uma prática institucional pertencente apenas à escola, sendo esta o único lugar onde o pedagogo poderia atuar. Contudo, o desenvolvimento tecnológico, juntamente com a ideologia global de uma sociedade inclusiva e da igualdade social, fez com que emergisse uma nova forma de pensar a educação: o processo educativo se tornou prioridade não mais apenas da escola institucionalizada, como também de outros espaços cujo objetivo é a formação humana (Nascimento *et al*., 2010, p. 381).

Quando se pensa em educação geralmente se pensa em crianças estudando dentro de uma sala de aula, num ambiente escolar portanto, é preciso pensar também que, hoje, temos muitos adultos estudando, uns fazendo EJA, bem como outros cursos técnicos e/ou graduação (Anelo; Souza, 2012).

Frison (2004. p. 88) *apud* Nascimento *et.al*. (2010) fala sobre o lugar da educação:

> [...] na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. Assim, como não há forma única nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o único em que ela acontece e, talvez, nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades.

Atualmente a formação do professor vem se transformando, ou seja, os professores têm a sua formação continuada, pelo que se entende que o professor nunca deixa de estudar e

ISSN 1982-9183

aprender; mas para isso o professor precisa querer e ser competente, o que quer dizer que o professor precisa sempre estar reconstruindo seus conhecimentos. O professor pedagogo tem muitos desafios, como qualquer outro profissional de outra área (Pereira, 2016).

Conforme nos mostra Libanêo (2002, p. 14) *apud* Nascimento *et al*. (2010):

> [...] A pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito da pedagogia.

O curso de Pedagogia iniciou-se no Brasil no ano de 1939, instituído pelo Decreto-Lei nº 1.190, que criou este curso na Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil, com o objetivo de criar bacharéis e licenciados (Brasil, 1939).

A partir deste momento, iniciou-se um modelo de licenciatura conhecido como "3+1", em que eram dedicados três anos às disciplinas da Pedagogia, os conhecidos como fundamentos da educação, e um ano do curso de didática, para a formação do licenciado (Tanuri, 2000, p. 62).

Portanto, fica claro através do processo histórico que a formação docente sempre esteve atrelada ao processo de ensino-aprendizagem, porém conforme a sociedade foi desenvolvendo-se exigiu-se um novo perfil docente, que surge no final do século XX, com o intuito de ensinar para além da sala de aula; o pedagogo que atuará em ONG, hospitais, empresas, sistema prisional, entre outros espaços formativos.

A seguir apresentaremos uma breve discussão acerca da modalidade de ensino EJA.

A Educação de Jovens e Adultos

A EJA é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (Brasil, 1996), destinada aos jovens, adultos e idosos que não conseguiram ter acesso a escolarização na idade adequada.

Conforme Ferreira (2008, p. 16):

ISSN 1982-9183

> A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários.

A educação sempre terá grandes desafios, principalmente o de determinar condições apropriadas para atender os sujeitos que nelas estão introduzidas. "Aprender é um processo inerente ao homem que tem necessidade de aprender da mesma forma que alimentar-se" (Gadotti, 2001, p. 37).

Sabe-se que a educação é muito importante para o ser humano. E com isso, todos nós temos o direito de recebê-la.

> A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (Claude, 2005, p. 37).

As disciplinas ofertadas pela EJA, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, são:

Quadro 1 - Disciplinas da EJA no Ensino Médio

Ensino Médio	Ensino Fundamental
História	Líng. Port.
Sociologia	Ciências
Filosofia	Matemática
Líng. Port.	Inglês
Inglês	Artes
Ed. Física	Ed. Física
Ciências	História
Matemática	Geografia

ISSN 1982-9183

Química	
Física	

Fonte: Educa Mais Brasil, 2018.

Os jovens e adultos que procuram a EJA fazem-no para voltar a estudar, pois precisam do estudo para entrar em um mercado de trabalho mais digno e com qualidade de vida melhor. Muitos estão "subdesempregados" onde não têm uma forma digna de trabalho, ou estão desempregados.

Os alunos que deixam a escola fazem-no por várias razões sociais e econômicas; também por se sentirem excluídos, estarem cansados após uma grande jornada de trabalho, desestímulos, alimentação, entre outros fatores (Alonso, 2009).

De acordo com Ferreira (2003) *apud* Santos (2008, p.74):

> Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprenderem. A não aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico).

A docência na EJA requer um posicionamento docente voltado para a valorização e o reconhecimento das experiências e de sua prática de vida. O ensino será sempre o ensino, o que o professor precisa entender é que a metodologia dada às crianças é diferente da ministrada aos jovens e adultos, e que ele precisa adaptar-se, não apenas à idade, mas também ao processo de ensino-aprendizagem.

Roseane (2019) comenta que na aula particular para adultos o professor também é aluno. Trata-se de uma troca de saberes e conhecimento. Os sujeitos da aprendizagem devem manter uma relação de igualdade, cada um trazendo para a aula aquilo que conhece para transmitir ao seu interlocutor. O professor deve servir-se do conhecimento prévio do aluno, ao mesmo tempo em que transmite o seu de forma passiva e não autoritária.

Para que todo o processo de aprendizagem aconteça da melhor forma possível é necessário, além de todo o empenho dos professores, que a escola também seja proativa e que

ISSN 1982-9183

tenha na sua prática pedagógica e no seu projeto político pedagógico muitos subsídios como fator motivacional para ensinar os alunos jovens e adultos e os analfabetos, para que possam compreender o universo da aprendizagem (Leal; Albuquerque; Morais, 2010).

Nesse sentido, quando se fala em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode-se observar que ela ganhou espaços em todo o sistema educacional no Brasil, e há anos esta modalidade vem se tornando realidade dentro das prisões através das unidades de EJA, visto que o sistema penitenciário apresenta muitos problemas para ressocializar os detentos. Por este motivo torna-se primordial que o sistema penitenciário tenha escolas na garantia de alfabetização e transformação de jovens e adultos. Pois estas ações vão propiciar a reinserção social e trazer inúmeras oportunidades para o retorno do ensino e da educação nestes contextos (Brasil, 2010).

O próximo tópico apresentará a educação no sistema prisional no estado de Santa Catarina.

A penitenciária no estado de Santa Catarina

Em 1930 foi inaugurada a penitenciária Pedra Grande em Florianópolis, no bairro Agronômico, e no mesmo ano foi implementado o setor da saúde que contava com médico, dentista e farmacêutico. Passado um ano, foram finalizadas as oficinas de trabalho, como alfaiataria, sapataria, marcenaria entre outros (Santa Catarina, 2017).

O Estado de Santa Catarina conta com uma estrutura de Sistema Prisional, com uma unidade de Colônia Penal Agrícola; duas unidades de casa do albergado; uma unidade de Hospital de Tratamento e Custódia; treze Unidades Prisionais Avançadas - UPA; duas unidades de Presídio Feminino; quatro unidades de Presídio Masculino; dezesseis unidades de Presídio Masculino e Feminino; sete unidades de penitenciária, num total de instituições no sistema de quarenta e seis unidades (Governo de Santa Catarina, 2014; Brasil, 2017).

A Secretaria de Estado da Justiça e cidadania (SJC) busca a construção de um sistema prisional humanizado e cada dia mais moderno para que se possibilite a ressocialização das pessoas privadas de liberdade através do respeito aos princípios da Lei de Execução Penal e do respeito à dignidade humana (Governo de Santa Catarina, 2014).

ISSN 1982-9183

A educação no sistema prisional no Brasil iniciou-se na década de 1950. Antes disso, a penitenciária era apenas usada para a detenção dos presos; com isso ocasionava falhas e assim motivou-se a procura de outros caminhos, oportunizando que fosse implementada a educação escolar nos presídios (Thompson, 1980).

Foucault (1979, p. 224), quando fundamenta a prisão como uma privação de liberdade, diz que: "A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar".

Segundo Lopes (2011) *apud* Marcão (2013, p. 1):

> A melhor interpretação que se deve dar à lei é aquela que mais favoreça a sociedade e o preso, e por aqui não é possível negar que a de dedicação rotineira deste ao aprimoramento de sua cultura por meio do estudo contribui decisivamente para os destinos da execução, influenciando de forma positiva em sua (re)adaptação ao convívio social. Aliás, não raras vezes o estudo acarretará melhor e mais sensíveis efeitos no presente e no futuro do preso, vale dizer, durante o período de encarceramento e no momento da reinserção social, do que o trabalho propriamente dito. Tanto quanto possível, em razão de seus inegáveis benefícios, o aprimoramento cultural por meio do estudo deve constituir um objetivo a ser alcançado na execução penal [...].

Para que todo o desenvolvimento de ações educacionais aconteça dentro dos sistemas penitenciários é importante que a educação de jovens e adultos seja realizada de forma efetiva, visando ao ensino e à aprendizagem, além da inserção destes detentos na sociedade e na construção de uma vida com cidadania.

Somente em 1987 o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina apresentou a implementação da Escola Supletiva da Penitenciária. Conforme informações coletadas da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SEE), as atividades educacionais iniciaram-se na penitenciária de Florianópolis em 1975 (Santa Catarina, 2017).

As áreas nas quais os professores atuam neste espaço são as do ensino fundamental 1º segmento dos anos iniciais, a do ensino fundamental 2º segmento dos anos finais e no ensino médio.

ISSN 1982-9183

Quadro 2 - Estrutura do Sistema Prisional em Santa Catarina

Estrutura do Sistema Prisional	
Penitenciárias	7
Presídios	22
Unidade Prisional Avançada – UPA	14
Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico – HCTP	1
Colônia Penal Agrícola	1
Casa de Albergado	1

Fonte: Secretaria do Estado da Educação, Secretaria do Estado da Justiça e Cidadania, 2015.

Existem diversas regras que devem ser cumpridas pelos professores que atuam nestes espaços. Podem-se citar algumas delas, que são: a questão de não conversar com os reeducandos sobre assuntos fora do contexto dos estudos; não se pode dar recado, nem entregar materiais que não estão dentro do contexto dos estudos; o tratamento com os reeducandos deve ser profissional, e deve acompanhar e monitorar o ensino e aprendizagem dos reeducandos, garantindo a permanência dos privados de liberdade (Santa Catarina, 2017).

Para a escolarização no espaço prisional a Diretoria de Educação Básica e Profissional (DIEB), com a Gerência de Educação de jovens e Adultos (GEREJ), transmite informações padronizadas para a contratação de profissionais, com editais próprios para a educação prisional; mantém o provimento de materiais didáticos, a emissão de certificados para os alunos que já concluíram a escolarização e o fornecimento de materiais aos alunos reeducandos para a realização do seu curso.

As obrigações das Unidades Prisionais são voltadas para a concessão de espaço físico, adequado para o desenvolvimento das atividades, e para o cumprimento das normas estabelecidas pela supervisão da Gerência/CEJA (Santa Catarina, 2017).

Para que um apenado possa frequentar a sala de aula, ele deve passar por uma análise com o(a) psicólogo(a), profissional que fará um primeiro atendimento, para saber se este apenado merece ou não frequentar a escola: se este apenado apresenta bom comportamento, se não se envolve em brigas, se a família contribui, se o reeducando respeita as leis, colegas de cela, carcerários, juízes etc. A liberação para este frequentar as aulas é feita pelo diretor da penitenciária.

Assim, ele passará por etapas de avaliações para saber em qual nível de escolarização está com coletas de dados do aluno (que ele mesmo fornece) ou com histórico escolar. Ao ingressar na sala de aula, ele passa a ser tratado como aluno e não mais interno por professores e pedagogos (Marcão, 2013).

Sabe-se que a cada três (03) dias estudando, o apenado exclui de sua pena um (01) dia. "A remição está ligada diretamente ao rendimento escolar. O sistema avaliativo é bimestral, através de coletas de dados com 60 pontos de média para serem aprovados". (Zagoto *et al*., 2018).

A redução da pena contabilizada pelas aulas foi um grande avanço para os reeducandos apenados, está diretamente ligada à frequência nas aulas e nos estudos. A aprendizagem é introduzida de forma eficaz na terapia penal, porque além da redução da pena com os estudos, virá a garantia de que o tempo de pena será menor, ação esta que fará com que os reeducandos tenham maior interesse pelo ensino (Marcão, 2013).

Apresentaremos a seguir dados da UPA (Unidade Prisional) de Porto União-SC, seu histórico e características da EJA.

A Unidade Prisional Avançada de Porto União-SC

A Unidade Prisional Avançada (UPA) localiza-se no município de Porto União-SC, teve início na carceragem de uma antiga Delegacia de Polícia que foi desativada em setembro de 2002, transferindo-se os presos para as prisões de cidades vizinhas.

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 chegaram 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 (Santos, 2022).

Figura 1- Unidade Prisional Avançada (UPA) em Porto União-SC

ISSN 1982-9183



Fonte: Eletrônica, 2023.

Segundo estudos de Moreschi e Nawroski (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.

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 os alunos estão devidamente matriculados pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA, 2022, p. 6).

A 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 às 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), de forma 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 (Friedrich *et al.*, 2010).

A EJA no processo de escolarização apresenta-se no processo de diversas práticas formais e informais relacionadas com a transmissão de conhecimentos, fato que está associado ao processo no ambiente escolar e fora dos ambientes escolares, relacionado à família, ao local

de trabalho, aos espaços de convívio sociocultural e de lazer, às instituições religiosas, aos meios de informação e comunicação à distância (Friedrich *et al*., 2010).

> 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 transformá-la para que possam fazer-se "seres para si" (Freire, 1987, p. 35).

Conforme afirma 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 contentando com sua realidade.

A modalidade de ensino EJA pode proporcionar uma educação emancipadora. Conhecimento transmitido de maneira correta pode formar um ser protagonista da sua própria história. O modelo de ensino utilizado no presidio é o currículo do EJA, voltado ao sistema privado de liberdade; é uma oportunidade oferecida pela UPA, para oportunizar um outro modelo de vida, através do conhecimento escolar, e o professor tem um papel muito importante neste processo de desenvolvimento humano (Brasil, 2010).

Discussão e resultados

A proposta metodológica utilizada na pesquisa foi de caráter qualitativo e quantitativo, valendo-se de uma pesquisa de campo com aplicação de questionário aos reeducandos que frequentam a EJA do sistema UPA-Unidade Prisional Avançada de Porto União-SC.

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

ISSN 1982-9183

possibilidade que é dada ao sujeito da pesquisa, de expor sua opinião abertamente, além de proporcionar maior interação entre pesquisador e pesquisado.

Apresentam-se a seguir os dados construídos com base nos resultados. Num primeiro momento contextualiza-se o perfil dos reeducandos, em seguida discutem-se as questões.

A análise de dados foi de cunho qualitativo. Marconi e Lakatos (2010) explicam que a abordagem qualitativa trata-se 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 entrevistados não foi revelado seu nome, por uma questão de ética profissional; e os mesmos receberam letras e números como forma de nome para não serem identificados, como: R1, R2, R3....

Com o intuito de responder ao objetivo deste estudo, apresentaram-se algumas questões semiestruturadas, voltadas ao campo da educação no espaço não formal.

A pesquisa de campo foi elaborada através de um questionário com questões semiestruturadas. Este instrumento foi entregue para o coordenador da Unidade Prisional Avançada (UPA) de Porto União, e o mesmo repassou-o para aplicar aos reeducandos. Abaixo veremos, no gráfico 1, o perfil dos reeducandos que frequentam a EJA.

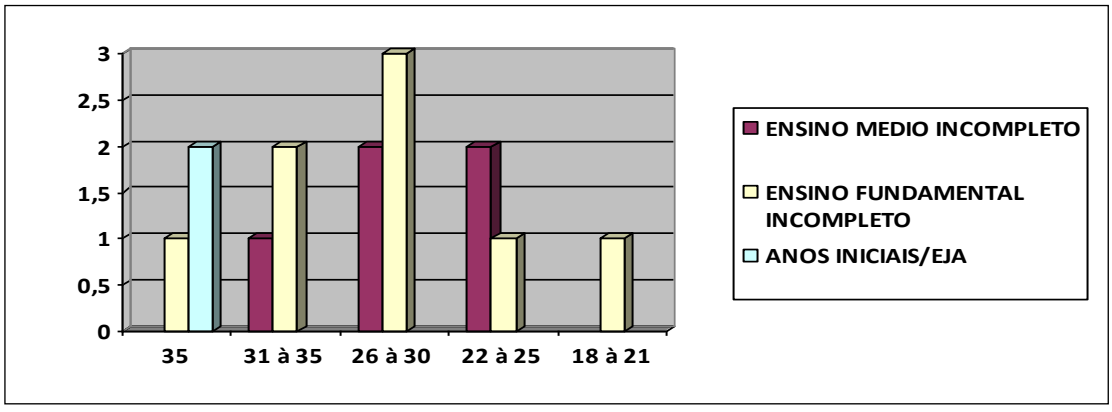


Gráfico 1 – Perfil dos reeducandos
Fonte: Autoras da pesquisa, 2023.

ISSN 1982-9183

Os sujeitos da pesquisa são constituídos por 15 reeducandos, do sexo masculino, que frequentam as aulas da EJA no Sistema Prisional. Observa-se no gráfico, que 5 reeducandos possuem ensino médio incompleto, 8 possuem ensino fundamental incompleto e 2 possuem apenas os anos iniciais.

As questões voltaram-se para compor os dados pessoais como idade, sexo e nível de escolarização, além de verificar quais as dificuldades encontradas nas disciplinas, como se dá o projeto de leitura, e também sobre o que pensam os reeducandos a respeito da educação.

A primeira questão destacou a dificuldade em relação à aprendizagem, o resultado da EJA, e as disciplinas que gostam de estudar. O reeducando R1 tem a idade acima de 35 anos, e seu nível de escolarização são os anos iniciais. Já o reeducando R2 tem a idade de 18 a 21 e seu nível de escolaridade é o ensino fundamental completo; o R3 tem a idade entre 26 e 30 anos e seu nível de escolarização é ensino médio incompleto, todos são participantes da educação na modalidade EJA.

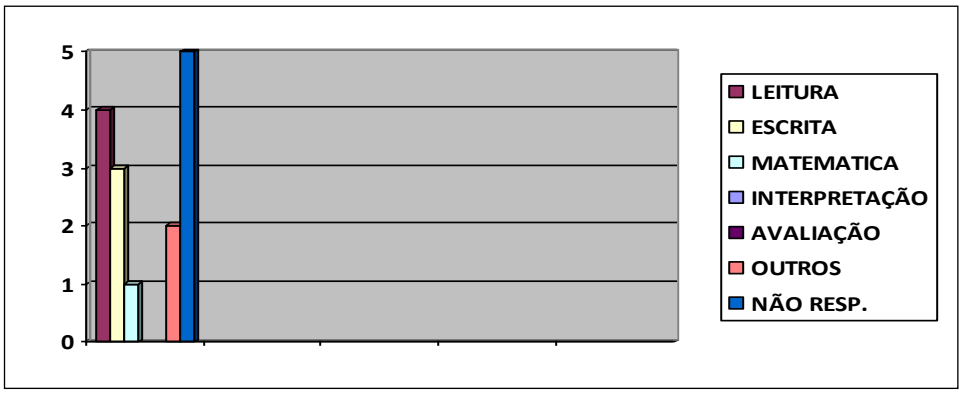


Gráfico 2 – Qual sua dificuldade com relação a aprendizagem escolar?
Fonte: Autoras da pesquisa, 2023.

A dificuldade evidenciada pelos reeducandos encontra-se com maior proporção na leitura, com 4 respostas; a escrita conta com 3 respostas, e é seguida da matemática, com 1 resposta. A interpretação e a avalição não foram marcadas pelos reeducandos. Nesta primeira pergunta optativa obtivemos um total de 8 respostas de 15 reeducandos.

De acordo com estudos de Assolini (2021), apenas 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o nível mínimo ou acima de letramento em leitura a ser atingido até o final do ensino médio, em contraste com 77,4% dos estudantes dos países da OCDE. Trata-se de uma

ISSN 1982-9183

situação grave, afirma a autora, pois "esses sujeitos" já vão sendo excluídos do mercado de trabalho.

Segundo Assolini (2021), uma sociedade com baixo nível social e cultural é uma sociedade que vai sofrer em diferentes aspectos, porque não produz conhecimento, não produz tecnologia, e, com isso, fica "sempre nas mãos de países e sociedades mais cultas, mais bem preparadas", que valorizam a cultura, letramento e tecnologia.

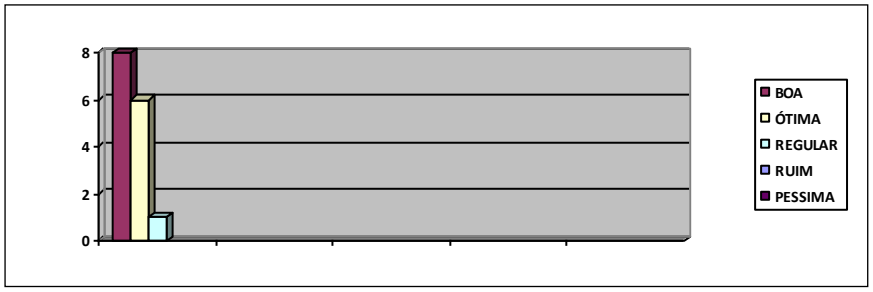


Gráfico 3 – Como você percebe o resultado da aprendizagem na EJA?
Fonte: Autoras da pesquisa, 2023.

A percepção da aprendizagem pelos reeducandos com a EJA obteve os seguintes resultados: boa com 8 respostas, ótima com 6 respostas, regular com apenas 1; ruim e péssima não foram marcadas.

Algumas das justificativas que foram relatadas por eles: R1 relatou: "*Porque eu gostaria de ter terminado meus estudos ainda jovem; só agora com o EJA estou tendo a oportunidade*". O R2 falou que: "*Eu estou gostando muito de estudar no EJA porque eu não sabia ler nem escrever; agora eu consigo ler e escrever*". E o R3 disse: "*Eu estou aprendendo devagar as matérias, porque eu tenho dificuldade".*

Observa-se o significado e a relevância que a escola tem para os reeducandos, e como a vida escolar fez falta para o desenvolvimento como estudante e na vida em sociedade de um modo geral.

Estas falas refletem uma triste realidade brasileira, onde segundo Freitas (2023) hoje, no Brasil, 97% dos estudantes com idade entre 7 e 14 anos encontram-se na escola. No entanto, o restante desse percentual, 3%, respondem por aproximadamente 1,5 milhão de pessoas com idade escolar que estão fora da sala de aula; e de cada 100 alunos que entram na primeira série, somente 47 terminam o 9º ano na idade correspondente, 14 concluem o ensino médio sem

ISSN 1982-9183

interrupção e apenas 11 chegam à universidade. Além disso, 61% dos alunos do 5º ano não conseguem interpretar textos simples, e ainda 60% dos alunos do 9º ano não interpretam textos dissertativos.

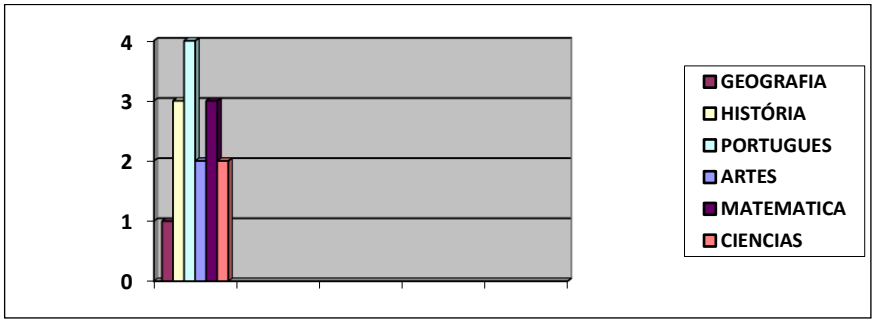


Gráfico 4 – As disciplinas que eles mais gostam de estudar
Fonte: Autoras da pesquisa, 2023.

GEOGRAFIA	HISTÓRIA	PORTUGUÊS	ARTES	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS
1	3	4	2	3	2

Totalizando 15 respostas

Percebe-se, no gráfico acima apresentado, que as disciplinas que eles mais gostam de estudar são Português e História, seguidas de Matemática, citando também Ciências e Artes, e que a menos citada foi a Geografia.

Estas respostas fazem-nos refletir sobre a necessidades dos reeducandos de aprender a leitura, e a Matemática como base para os demais conteúdos curriculares, pois sem esta base não conseguirão interpretar, dar sequência aos estudos.

ISSN 1982-9183

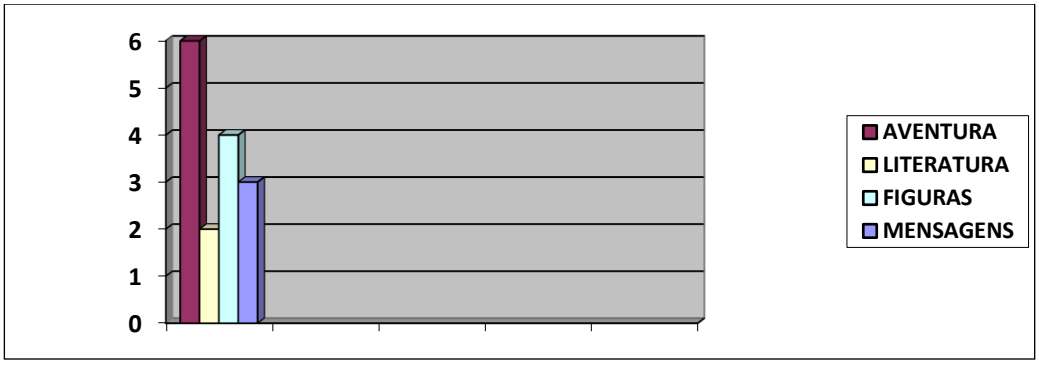


Gráfico 5 – No projeto de leitura, que tipo de livros gosta de ler?
Fonte: Autoras da pesquisa, 2023.

A categoria sobre os livros que gostam de ler está assim classificada: aventura com 6 respostas, literatura com 2 respostas, livros com figuras 4 respostas e de mensagens com 3 respostas, totalizando 15 respostas.

Questões com respostas escritas, quando questionado: No seu ponto de vista, você acredita que a educação transforma as pessoas? Por quê? Obteve-se algumas respostas, como: R1 respondeu que: "*No meu ver para mim será um benefício terminar os estudos para mudar minha vida". E R2 falou que: "A questão de voltar à sociedade com um bom estudo para o trabalho*."

Quando questionados com: "O que é a educação para você?, obteve-se respostas de dois entrevistados: R1 respondeu que: "*A educação para mim é muito importante para o emprego e também para fortalecer a sociedade*". E R2 disse que: "*A educação é o meio de mudança social, pois educação nos ajuda ter percepção do que queremos para nós*".

A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez fazem-se ouvir, revertendo a hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente, popular e de qualidade, e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade. (Santos, 2010, p. 3).

Considerações finais

ISSN 1982-9183

Conhecendo a realidade da UPA (Unidade Prisional Avançada) de Porto União-SC, conseguimos destacar aqui que os objetivos da pesquisa foram alcançados, na medida em que ao lermos as repostas dos questionários os reeducandos nos afirmam que a educação é sim importante para a vida em sociedade, mas que possuem dificuldades ao retornar aos estudos.

Consegue-se perceber através dos resultados que a dificuldade de aprendizagem dos reeducandos aparece em vários aspectos a serem discutidos no âmbito da educação, e que apesar destas dificuldades, por exemplo na leitura e interpretação, os reeducandos demonstraram ter muito interesse na aprendizagem. Pois nota-se que eles esperam não só a remissão de pena, mas também a sua reintegração na vida em sociedade, ou seja, para eles a educação servirá para conseguir um trabalho decente e poder viver bem em comunidade.

Estudando sobre o espaço não formal podemos destacar que o professor pode sim trabalhar fora do sistema escolar, e, em outros lugares, o sistema prisional é um exemplo disso. Porque qualquer lugar é lugar para que a educação aconteça, e também para aprender e ensinar. A educação é direito de todos, está no texto da Constituição Federal, e deve ser garantido acesso a todos os cidadãos, independente do lugar em que estejam, seja em liberdade ou em sistema prisional.

Enfim, cabe ressaltar que a educação não formal atinge os mesmos objetivos de uma escola formal, só que em âmbitos diferentes.

Esta pesquisa não se encerra aqui, pois haverá novos estudos sobre o sistema prisional e o papel do professor na vida dos sujeitos apenados, além de como a educação pode servir como um dos instrumentos de transformação do homem.

Referências

ALONSO, R. F. Êxito escolar para todos. **Revista Iberoamericana de Educacion,** Madrid, nº 50, p. 173-195, 2009.

ANELO, G.; SOUZA, A. Aprendizagem no espaço não escolar. **Revista e-Ped -** FACOS/CNECO Osório, v. 2, n° 1, 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/aprendizagem_no_espaco_nao_escolar.pdf. Acesso em: 29 set. 2023.

ASSOLINI, F. P. **Entrevista ao Jornal da USP no Ar, uma parceria da Rádio USP com a Escola Politécnica e o Instituto de Estudos Avançados**. 23/11/2021. Disponível em:

https://jornal.usp.br/atualidades/baixo-indice-de-leitura-entre-jovens-brasileiros-pode-indicar-futuro-de-dificuldades/. Acesso em: 29 set. 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. INFOPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias:** Infopen - Junho de 2016. Brasília: Ministério da Justiça, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**. Brasília: Diário Oficial da União, 2010, Seção 1, p. 20.

_____. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 20 set. 2023.

CLAUDE, R. P. Direito à educação e educação para os direitos humanos**. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 37-63, 2005.

FERREIRA, D. de C. **Caderno Temático sobre a EJA (Educação de Jovens e Adultos)**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: https://bit.ly/3hFxhNA. Acesso em 25 mai. 2024.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 25. ed. (1. edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, M. *et. al*. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867. Acesso em: 20 set. 2023.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Estudos em EJA).

LOPES, K. C. B. **Direito e desafios:** a educação no ambiente prisional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da região de Joinville, Joinville, 2011.

MARCÃO, R. F. **Remição de pena no projeto de Lei nº 7.824/2010:** remição pelo estudo, cômputo e perda dos dias remidos. Boletim IBCCRIM, 2013. Disponível em: http://www.lex.com.br/noticias/doutrinas/doutrinas_texto.asp?ID=21616645&acesso=2. Acesso em: 20 set. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia cientifica:** ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. São Paulo-SP: Editora Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

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 set. 2023.

NASCIMENTO, A. S. *et al*. A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. In: **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun. 2010.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PEREIRA, C. S. **Pedagogia em espaços não escolares.** 2016. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) - Faculdade de Pará de Minas – FAPAM, Pará de Minas, 2016. Disponível em: http://fapam.ddns.net:8085/admin/monografiasnupe/arquivos/20072017204046Simne_Conceicao_de_Souza_Pereira.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. **Plano estadual de educação em prisões 2016-2026:** educação, prisão e liberdade, diálogos possíveis. (Org.). Heloisa Helena Reis Cardenuto. Florianópolis: DIOESC, 2017. 92p.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Secretaria do Estado da Justiça e Cidadania. **Programa de Educação em Espaços de privados de liberdade**. Florianópolis: DIOESC, 2015.

SANTOS, A. P.; DANTAS, V. M.; BEZERRA, A. A. Um novo olhar para educação não-formal: SESC projeto caravana da esperança. A formação ética, estética e política de professores da educação básica. *In*: Congresso Encontro Internacional de Formação de Professores, 12, e Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, 14, 2018, Aracaju, Sergipe. **Anais [...],** v. 11, n. 1, 2018, p. 1-24. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download/8889/4055. Acesso em: 29 set. 2023.

ISSN 1982-9183

SANTOS. E. G. dos. **A educação e as transformações na sociedade**. Curitiba: IBPEX, 2010. (Série Processos Educacionais).

SANTOS, J. S. da. **A atuação do professor no sistema prisional:** estudo da docência na UPA Porto União-SC. 2022.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos:** marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SILVA, F. J. **A educação de jovens e adultos:** sua historicidade no contexto brasileiro. Uol, 2023. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-educacao-jovens-adultos-sua-historicidade-no-contexto-brasileiro.htm. Acesso em 20 de set. de 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, v. 14, p. 61-88, 2000.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

ZAGOTO, P. A. *et al.* A educação em espaço não formal: sistema prisional, uma proposta de ensino. In: **Revista Cosmo Acadêmico,** Espírito Santo, v. 1, n. 3, p. 79-90, 2018.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UM ESTUDO DE CAMPO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LUCINDO, Emerson Jose [132] – UNESPAR
KAWIATKOSKI, Rafaela dos Santos [133] – UNESPAR
BUENO, Kelyn Caroline[134] – UNESPAR

RESUMO

A alfabetização é um assunto muito pertinente na área da educação, especialmente entre educadores que questionam-se quanto a melhor forma para alfabetizar, desta maneira o presente trabalho é decorrente de uma atividade prática desenvolvida na disciplina de Fundamentos da Alfabetização e Letramento (2024) no segundo ano do curso de pedagogia da UNESPAR - União da Vitória/PR e tem por objetivo identificar em qual nível da escrita os alunos se encontravam a luz da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, para que assim possamos refletir sobre quais intervenções e atividades podem ser realizadas realizadas com a turma de acordo com os resultados obtidos. Diante disso, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, com a análise de um estudo de campo que constitui-se na aplicação de uma atividade diagnóstica para uma turma de primeiro ano do ensino fundamental em uma escola do município de União da Vitória/PR. A pesquisa parte dos questionamentos de como o professor pode auxiliar os alunos a avançarem de nível e atingir a escrita alfabética? Há nesta turma variados níveis de escrita? Quais atividades serão necessárias para intervir nesta turma? Para fundamentação utilizou-se o aporte teórico em Ferreiro e Teberosky (1986), Morais (2012), Piccoli e Camini (2013), Soares (2003), Coutinho (2005), Pimenta (2002) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). O artigo está dividido em duas partes, sendo a primeira uma revisão bibliográfica sobre a teoria da psicogênese da língua escrita e a segunda, os resultados e discussões da atividade de campo. Concluiu-se que para uma turma com heterogeneidade de níveis da escrita é necessário metodologias com propostas que transitem entre um nível e outro e garantam a interação daqueles que estão em estágio mais avançado da escrita, com aqueles que ainda precisam avançar, sem limitá-los.

Palavras-chave: Alfabetização. Psicogênese. Níveis. Leitura. Escrita.

Introdução

O presente estudo é um desdobramento de uma atividade prática desenvolvida na disciplina de Fundamentos e Metodologia da Alfabetização e Letramento na segunda série do

[132] *Acadêmico da 2ªSérie (2024) do curso de Pedagogia, professor, link do currículo lattes, emersonjoselucindo@gmail.com.*
[133] *Acadêmico da 2ªSérie (2024) do curso de Pedagogia, monitora escolar, link do currículo lattes, santoskawiatkowski@gmail.com.*
[134] *Mestre em Educação – PPGE UFPR, professora do colegiado de Pedagogia da UNESPAR, http://lattes.cnpq.br/6137641604889261, ORCID: 0000-0003-0645-1454, kelyn.unespar@gmail.com*

ISSN 1982-9183

curso de pedagogia da UNESPAR de União da Vitória - PR, no primeiro semestre do ano de 2024, e apresenta a análise de um estudo de campo realizado em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental em uma Escola Municipal de União da Vitória/PR.

A alfabetização entendida como um processo de aquisição e aprendizagem da linguagem escrita, ocorre de forma sistematizada, intencional e com objetivos pré estabelecidos, atrelada ao letramento, que é o uso social da escrita, favorece com maior ênfase o processo de aprendizagem da língua escrita e pode ser emancipadora, pois vivemos em uma sociedade cercada de signos e é fundamental que sejam decifrados e compreendidos em seu contexto.

Assim, durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) identificaram que a criança passa por níveis nos quais levanta hipóteses sobre *o que* e *como* a escrita pode ser representada. Desta maneira, utilizar a psicogênese da língua escrita, compreendendo os níveis da escrita e como intervir em cada uma delas para que as crianças avancem, possibilita a construção de metodologias que garantam e efetivem este processo, articulando os aspectos conceituais e convencionais da escrita com o seus uso e práticas sociais.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa, se faz necessária, dado que buscamos discutir e refletir sobre como o professor alfabetizador pode auxiliar os alunos a avançarem de nível durante o processo de apropriação da escrita para atingir a escrita alfabética em uma turma com variados níveis de escrita.

A partir de uma abordagem qualitativa, foi realizada a atividade de campo, que consiste na aplicação de uma atividade diagnóstica, com o objetivo de identificar em qual nível de escrita os alunos se encontram, tendo como parâmetros a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Diante dos resultados obtidos buscamos realizar alguns apontamentos em relação a quais atividades serão necessárias para intervir na turma de acordo com os resultados obtidos.

O trabalho está dividido em duas seções, sendo a primeira um estudo a partir do referencial teórico e de autores que abordam a temática da alfabetização e a segunda, a apresentação dos dados coletados a partir da atividade de campo e a discussão de possíveis propostas de atividades que podem contribuir para que as crianças avancem de nível.

ISSN 1982-9183

Explorando os Caminhos da Alfabetização

Pensar no processo de *como* alfabetizar alguém nos reporta às discussões e aos debates que já vem sendo realizados a muito tempo dentro do campo da alfabetização, equitativamente a estas discussões também são postos para reflexão quais são os desafios da organização da prática pedagógica desenvolvida pelo professor alfabetizador.

Tradicionalmente "o problema da alfabetização tem sido exposto como uma questão de método, e a preocupação seria a de buscar o melhor e mais eficaz método para ensinar a ler e escrever" (Coutinho, 2003, p. 48). Por muito tempo, utilizou-se três principais métodos, acreditando que seria a forma ideal de alfabetizar, sendo eles:

> os sintéticos (que centravam a intervenção didática no ensino das partes menores para depois partir para as unidades maiores), os analíticos (que centravam o ensino na memorização de unidades maiores para depois chegar às unidades menores) e os analítico-sintéticos (que conduziam atividades de análise e síntese das unidades maiores e menores no mesmo período letivo) (Coutinho, 2003, p. 48).

Percebe-se que tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos, ensejam uma aprendizagem mecânica, na qual a escrita é mera codificação da fala, e a leitura a decodificação da escrita. Presume-se então, a necessidade de um trabalho sistematizado, que objetive a garantia da aquisição da leitura e escrita, mas que não necessariamente tange a utilização de um único método, mas, a construção de uma metodologia e problematização das práticas pedagógicas, especialmente aquelas que revelam o cerne dos métodos mais tradicionais.

Ferreiro e Teberosky (1986) questionam os métodos tradicionais, afirmando que "haveria uma verdadeira escrita' inibida pelos métodos tradicionais, que utilizam a cópia como prática central" (Picolli; Camini, 2013, p. 29) e que "a verdadeira escrita, nessa conjuntura seria a escrita espontânea: aquela que proporciona a criança pensar sobre as regras que constituem o sistema de escrita" (Picolli; Camini, 2013, p. 29).

Contudo, para além das discussões em torno do *como* alfabetizar, outra discussão primordial é sobre as hipóteses que a criança desenvolve sobre a escrita durante seu processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Neste sentido, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky

ISSN 1982-9183

(1986), provocadas pelos altos índices de analfabetismo na América Latina, observaram um grupo de 108 crianças por meio do método clínico, com escopo de inquirir o funcionamento do sistema de escrita e entender como as crianças se apropriaram dela. Esse estudo corroborou para demonstrar que havia uma "nova" possibilidade de ensinar a leitura e escrita para as crianças, mudando o foco de *como se ensina*, para *como se aprende*.

Assim, ainda que se possa pensar que há demasiada discussão sobre a psicogênese da língua escrita, é de suma relevância enaltecer que ela enceta pensar as implicações didáticas de cada etapa que a criança se encontra e como o professor pode auxiliar o aluno compreender o sistema da escrita.

Piccoli e Camini (2013) afirmam que as autoras, ao considerarem o que as crianças já sabem antes de iniciar a alfabetização na escola, contribuíram para modificar a forma de pensar sobre o processo de alfabetização na época. O estudo de Ferreiro e Teberosky chegou ao Brasil na década de 1980 por meio do livro *Psicogênese Língua Escrita*, interpelando que os conhecimentos trazidos pelas crianças a partir de suas vivências antes mesmo da escolarização, contribuem para o entendimento e aproveitamento do que está sendo ensinado e com isso dispor aos alunos possibilidades de aprendizagem.

Morais (2012) problematiza a questão da alfabetização em uma perspectiva atual, enfatizando a escrita alfabética como um sistema notacional e o seu aprendizado como um processo evolutivo, pressupondo que com a psicogênese da língua escrita, a criança passa ser vista como um sujeito capaz de entender o mundo e formular hipóteses. Da mesma forma, Picoli e Camini (2013) discorrem acerca dos níveis até que a criança atinja a escrita alfabética e desta forma:

> Os níveis, ou qualquer outra categoria que utilizemos, devem ser funcionais nas nossas práticas docentes na alfabetização, auxiliando a professora a construir suas metodologias, de ação na sala de aula e funcionando em uma lógica ambiciosa - no melhor dos sentidos - em relação a aprendizagem das crianças (Piccoli; Camini, 2013, p. 36).

A psicogênese da língua escrita pode ser definida como um divisor de águas no processo de alfabetização, pois permite primeiramente refletir sobre a escrita avante do código, na

ISSN 1982-9183

contramão do ensino centralizado no adulto e seu repertório de atividades prontas. Permite pensar as questões de letramento, reflexões sobre a escrita e seu significado na amplitude, ver o erro como tentativas de acerto e ainda, repensar a forma de avaliação no que se refere ao aprendizado da escrita.

Esta teoria, enseja que as crianças adquirem o conhecimento sobre a língua por meio de sua interação com o objeto de conhecimento e assumem um papel central de protagonismo ativo na sua aprendizagem, na qual ela mesma vai construindo o próprio conhecimento. Estes ideais de prisma construtivista, implicam a observação da alfabetização pela ótica do aluno capaz de aprender e não de apenas copiar do conteúdo a ser "transmitido" pelo professor, desbancando assim, a ideia de como se ensina, e evidenciando a forma como se aprende, concebendo assim o conhecimento em uma perspectiva sociocultural.

Morais (2012) argumenta que para a compreensão e utilização da escrita alfabética a criança precisa encontrar respostas para duas questões: *o que* as letras representam e *como* as letras criam essa representação; na qual cada hipótese é uma tentativa de resposta para estes questionamentos. Mesmo quando já atingiram os aspectos mais conceituais na hipótese alfabética, ainda precisam aprender as convenções da escrita, considerando que a alfabetização implica em um ação cognitiva que o aprendiz desenvolve para sua aprendizagem.

Contudo diversos autores apontam algumas distorções e fragilidades desta teoria, dentre eles Morais (2012), destaca que

> Diferentes estudiosos reconhecem que a divulgação da teoria da psicogênese provocou uma verdadeira revolução no debate sobre alfabetização em nosso país. Este é um tema interessante: se, de fato, essa teoria propôs uma mudança radical nas formas de compreendermos como se aprende a escrita alfabética, encontramos, por outro lado, uma grande dificuldade para inovar o ensino de alfabetização. Muitas vezes os professores que se diziam e dizem "construtivistas", no dia a dia, continuavam (ou continuam) usando o método silábico (ou fônico) para ensinar seus alunos a ler e escrever (Morais, 2012, p.73).

Deste modo, acreditou-se que as crianças aprenderiam espontaneamente a ler e escrever, sem a necessidade de intervenção do professor, sentiu-se falta de um método ou direcionamento de como se alfabetizar e um grande descaso quanto atividades de caligrafia da criança e trabalho

ISSN 1982-9183

com os os erros ortográficos, pois fora concebido concebendo que não poderiam mais utilizar nada que remetesse aos métodos tradicionais de alfabetização.

De acordo com as autoras Ferreiro e Teberosky (1986), as fases para aquisição da escrita estão divididas em cinco níveis, e dentro destes o sujeito formula hipóteses, sendo elas:

- *Hipótese pré-silábica*, na qual a criança entende que a escrita é semelhante ao desenho; há dificuldade para distinguir números e letras; que a escrita é a interpretação direta do objeto sem perceber a relação aos sons da sua linguagem; realiza o realismo nominal, (associando o tamanho do objeto a quantidade de letras para escrever, ou seja, para um objeto grande várias letras, para um objeto pequeno, poucas letras); utiliza letras aleatórias para representar o que deseja escrever. Neste nível, a criança terá como principais avanços a diferenciação do desenho da escrita, a percepção das letras e sons, identificação e escrita do próprio nome completo e a percepção de que usamos letras diferentes em diferentes posições (Ferreiro; Teberosky, 1986; Morais, 2012; Piccoli; Camini, 2013; Soares, 2003; Coutinho, 2005).
- *Hipótese silábica*; na qual a criança já consegue relacionar a escrita com a pauta sonora, mas acredita que a quantidade de letras equivale a quantidade de sílabas, utilizando uma letra para cada sílaba (primeiramente sem valor sonoro utilizam quaisquer letras e pensam não poder repeti-las em uma palavra, para monossílabas acreditam na impossibilidade de escrita com uma única letra; mais tarde, com valor sonoro já fazem correspondência a representação ou da consoante ou da vogal que compõem a sílaba para escrever a palavra. Neste nível, a criança terá como principais avanços a atribuição de valor sonoro às letras, aceitação de que não é preciso muitas letras para se escrever apenas o necessário para representar a fala e a percepção de que palavras diferentes são escritas com letras em ordens diferentes (Ferreiro; Teberosky, 1986; Morais, 2012; Piccoli; Camini, 2013; Soares, 2003; Coutinho, 2005).
- *Hipótese silábica - alfabética*, que é uma transição da "silábica" para a "alfabética", a criança começa a escrever algumas vezes representando a sílaba inteira, e em outras usando uma letra para cada sílaba, mesclando as características da hipótese anterior e da seguinte. Neste nível, a criança terá como principais avanços o uso de mais de uma letra para representar o fonema quando necessário e a atribuição do valor sonoro das letras;

ISSN 1982-9183

(Ferreiro; Teberosky, 1986; Morais, 2012; Piccoli; Camini, 2013; Soares, 2003; Coutinho, 2005)

- *Hipótese alfabética*, que a criança já entende que as letras demonstram unidades menores do que as sílabas, já está capacitado a realizar relações entre grafemas e fonemas e como nota a pauta sonora, embora ainda apresente dificuldades na transcrição de fala; tendem a escrever da maneira como pronunciam as palavras e aparecem os erros ortográficos. Neste nível, a criança terá como principais avanços a preocupação com as questões ortográficas e textuais (parágrafo e pontuação) e o uso da letra cursiva (Ferreiro; Teberosky, 1986; Morais, 2012; Piccoli; Camini, 2013; Soares, 2003; Coutinho, 2005).

Infere destacar, que crianças da mesma idade podem estar em níveis diferentes e dar saltos de uma hipótese a outra sem um padrão fixo ou linearidade.

Compreendo estas etapas, evidenciamos a alfabetização ao passo de objeto de estudo, que passa a ser entendida como um processo que acontece em um andamento por etapas evolutivas, que se constroem e reconstroem durante as interações entre o sujeito que é a criança (nosso aluno) com o objeto do conhecimento, que neste caso é a língua escrita, por meio da mediação, pelo professor, pelos colegas e também pelos próprios signos.

Soares (2003) elucida algumas destas especificidades da alfabetização:

> [...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almaço, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita (Soares, 2003, p. 80).

ISSN 1982-9183

Destarte, não há como deixar de lado estas questões durante o processo de ensino de ensino da leitura e escrita, pois quando o aluno escreve e lê (ou formula hipóteses de como ler e escrever) isso requer um profundo exercício de raciocínio para compreensão do código e as suas convenções. Contudo, além de dominá-lo é substancial atentar-se ao seu uso social, premissa do letramento, definido por Soares:

> Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor... (Soares, 2003, p. 80).

Desta forma, percebemos que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, mas inseparáveis e indissociáveis, carece perpetuar no ensino da leitura e escrita, dado que um processo não se faz sem o outro. Deste modo, versa entender sobre letramento, pois esta compreensão resulta nos resultados da alfabetização na sala de aula e para que o aluno possa ser considerado alfabetizado o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) destaca que ele deve:

> ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (Brasil, 2013, p.17).

Atualmente, temos na legislação vigente a Base Nacional Comum Curricular (2018), que indica que o início do ciclo de alfabetização se inicia no primeiro ano do ensino fundamental e ressalta que o foco da ação pedagógica dos anos iniciais deste nível de ensino é a alfabetização.

ISSN 1982-9183

> Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 89-90).

A Base Nacional Comum Curricular também define o processo de alfabetização da criança, como "um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística" (Brasil, 2018, p. 90) e compreensão da língua e suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones.

> Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, "motivação" nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (Brasil, 2018, p. 90).

Desta forma, torna-se valoroso destacar que ao pensar em atividades para alfabetizar, não se anula o trabalho com elementos da natureza da alfabetização propriamente dita, ou seja, precisa ser ensinado às crianças a parte técnica, as convenções do sistema de escrita.

Piccoli e Camini (2012) preconizam a atenção quanto às estratégias cognitivas que as crianças utilizam nos conflitos que se deparam ao escrever, pois ao dispor disso, enceta diligências para que o professor propunha desafios que produzam conflitos cognitivos aos

ISSN 1982-9183

alunos e os façam avançar. Assim, as adaptações do planejamento docente demandam ações objetivas, intencionais e direcionadas, que não necessariamente concerne o desenvolvimento um plano individualizado para cada aluno, mas acolher as diferenças e incluir todos os alunos na proposta. Nesta perspectiva,

> As intervenções da professora podem ser capazes de incluir todos os alunos em sua proposta de alfabetização, desde que ela tenha objetivos para cada aluno no processo em que ele se encontra de conceitualização da leitura e da escrita. Em uma produção textual, por exemplo, a professora pode ter como objetivo que um grupo de alunos observe pontuação e ortografia, ao passo que, com outro grupo de alunos, poderá estar explorando a segmentação de palavras (Piccoli; Camini, 2012, p. 46).

É inegável que alfabetizar exige um constante processo de modificações, reinvenção e avaliação, mas que não pode ser confundido com o retorno aos métodos tradicionais, os quais são responsáveis por grande parcela no fracasso da alfabetização ao longo do tempo. Não significa a inibição completa dos métodos, mas conhecer as suas limitações. Isso remete ao planejamento do professor, que precisa contemplar a todos os alunos da turma, em vista de que há possibilidade de na mesma turma, existir diferentes níveis de escrita. Conforme Coutinho:

> É importante que o professor, no planejamento das atividades, esteja atento para a heterogeneidade do grupo, oferecendo atividades diferenciadas para alunos que apresentam hipóteses de escritas diferentes. Por outro lado, ao propor uma atividade comum para toda a turma, o professor deve considerar que as respostas dos alunos serão distintas, e, nesse caso, o confronto entre diferentes respostas é interessante (Coutinho, 2003, p. 68).

É importante considerar que os alunos de modo geral, possuem ritmos diferentes de aprendizagem, e essa diversidade logra potenciais de aprendizagem, no qual o conhecimento de cada criança favorece o avanço na escrita e esse "[...] ritmo de apropriação de escrita alfabética tende a depender bastante das práticas de ensino que a escola oferece" (Morais, 2012, p.71).

Ao que tange a priori do ensino alfabetizador, Piccoli e Camini (2012) assevera considerar a heterogeneidade e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, em face de que o espaço escolar majoritariamente se organiza para que em um mesmo tempo e espaço

ISSN 1982-9183

todas as crianças logrem os objetivos propostos, e "as crianças que não se adaptam facilmente a esses tempos programados para alfabetizar não podem cair no isolamento das aprendizagens programadas pela professora" (Piccoli; Camini, 2012, p. 46). Por este viés, a tarefa do educador que alfabetiza, vai além de classificar e catalogar os alunos em níveis, mas intervir e promover possibilidades de avanço, em interações.

Desta forma, o trabalho com propostas para resolução de problemas em grupos, nas práticas docentes alfabetizadoras, é rentável em razão do confronto das hipóteses provocarem o estímulo do desenvolvimento intelectual da criança, visto que "o confronto de pontos de vista levemente discordantes promove mais o desenvolvimento cognitivo que a resolução individual de problemas" (Morais, 2012, p. 178-179) e podem subsidiar francos avanços quanto aos níveis de escrita sem a intervenção direta do docente. A "ideia de 'agrupamentos produtivos', bastante disseminada por certas didatizações da teoria da psicogênese da escrita, tem se revelado um bom dispositivo" (Morais 2012, p. 178), pois potencializam as aprendizagens. Contudo, não é uma prescrição única e exata, é imprescindível o entrelace com as demais estratégias pedagógicas.

Para isso, é de suma relevância que o professor estude a teoria, tenha uma fundamentação teórica e metodológica consistente, entendendo que "a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise" (Pimenta, 2002, p.24), que subsidiam as propostas pedagógicas, contribuindo para a tomadas de ação com convicção. Pimenta (2002), reafirma que a prática docente se constrói embasada no confronto da teoria com a prática. Neste sentido, no que tange a alfabetização, desfazer idéias errôneas e interpretações distorcidas da teoria da psicogênese da língua escrita é imprescindível.

Resultados e discussões

O estudo de campo foi realizado em uma turma de primeiro ano (período vespertino) do ensino fundamental em uma escola do município de União da Vitória/PR, a qual era composta por 25 alunos. A aplicação da atividade ocorreu no mês de maio de 2024.

ISSN 1982-9183

A atividade consistiu em uma folha impressa contendo a figura do animal e ao lado uma linha para que escrevessem o nome desta figura. Utilizou-se a figura do BOI (monossílaba), GATO (dissílaba), JACARÉ (trissílaba), TARTARUGA (Polissílaba).

Para introduzir a atividade, no primeiro momento, realizou-se uma roda de conversa sobre animais domésticos, cujo tema estava sendo trabalhado pela professora regente, motivo pelo qual optou-se por este campo semântico. Houve bastante interação das crianças, favorecendo para um ambiente de interesse e colaboração.

Na sequência, entregamos uma cópia da folha de atividade para cada criança e solicitado que cada criança escrevesse o nome das figuras sem intervenções da professora regente da turma ou dos colegas.

Durante a realização da atividade, os acadêmicos questionaram os alunos quanto à lógica de pensamento que fora utilizado para escrever as palavras, ou seja, como que concluiu que a palavra era escrita daquela forma.

Após a finalização da atividade, foi realizada a análise das atividades dos alunos utilizando como base os níveis da escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Após a tabulação de dados identificou-se os seguintes níveis:

ISSN 1982-9183

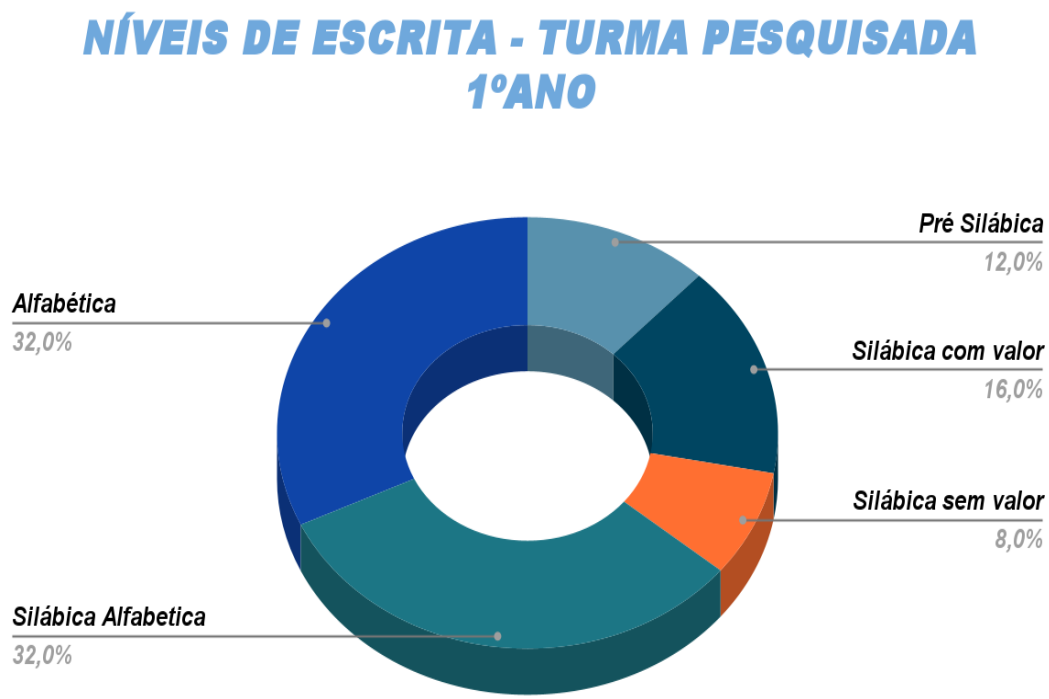


Figura 1 - Gráfico Níveis de Escrita
Fonte: Pesquisa de campo

Diante os dados coletados podemos perceber que há uma heterogeneidade quanto aos níveis nesta turma, portanto é factível que apenas atividades homogêneas, com o mesmo direcionamento a todos, podem não desafiar e estimular os alunos a avançarem de nível. Devem ser oferecidas atividades que transitem entre os níveis para que todos possam chegar até a hipótese alfabética. Por vezes, não é possível individualizar todas as atividades, devido ao tempo e número de alunos, por isso a importância da interação entre os colegas por meio de desafios a serem cumpridos por duplas, ou atividades em grupos, para que as respostas sejam confrontadas entre os pares, daquele que apresenta o nível de escrita mais avançado com aquele que precisa avançar, por meio de reflexão da escrita.

Nem todas as atividades precisarão ser diferentes para cada aluno. É importante tomar como ponto de partida a média da turma, neste caso silábico alfabético, e realizar a intervenção

ISSN 1982-9183

e mediação para suprir as especificidades. Contudo o professor alfabetizador deve estar atento a estas especificidades e as necessidades postas pelos alunos. Infere destacar, que não se pode apoucar a relevância do professor e suas práticas pedagógicas.

Uma prática para exemplificar, seria o trabalho com a "Palavra do Dia", que consiste em sortear a carta com uma imagem e explorar a reflexão da escrita desta palavra. Uma mesma palavra pode gerar reflexões a todos os níveis. Assim, o professor poderia explorar as letras que compõem a palavra sorteada pensando em outras palavras que começam com aquelas letras, depois poderia explorar as sílabas, depois a palavra toda e na sequência esta palavra dentro de uma frase, com isso seria possível trabalhar diferentes fases da escrita. Igualmente, no bingo por exemplo, poderiam ser trabalhadas as letras iniciais de cada palavra, o professor sorteia a figura de uma abelha e os alunos tem q marcar na cartela a letra "A", o mesmo movimento poderia ser feito com sílabas e palavras, após a atividade o professor pode solicitar que os alunos montem uma frase ou um pequeno texto a partir de uma das palavras sorteadas no bingo e registrem no caderno. Demais atividades como roda de leitura e fichas de leitura, jogos, cruzadinhas ou o próprio ditado, também poderão ser exploradas, sempre com as adaptações necessárias, que reflitam quais potencialidades se espera estimular com aquela determinada atividade.

A maioria dos estudantes desta turma já estão propinquas ou já chegaram à escrita alfabética. O professor poderá utilizar-se disto para contribuir nos avanços dos colegas que ainda estão em níveis anteriores, contudo, sem limitar ou preterir novas possibilidades a esta criança. Para isto, intensificar as atividades com letras, sílabas, palavras e textos, explorando semelhanças, diferenças e variações possíveis, de diferentes formas, especialmente a partir de textos que as crianças já conheçam ou então novos, mas que direcionados possam explorar estes fatores.

Para continuar os avanços tanto do nível silábico alfabético, quanto do alfabético, presume explorar as diferentes produções textuais, propor pesquisas as crianças, para comporem um "banco de palavras". Ainda, trabalhar com as regras ortográficas na complexidade adequada que a faixa etária exige, utilizando por exemplo, os nomes próprios ou palavras estáveis que amparem quanto à escrita de novas palavras, mas refletindo sobres as regularidades da língua, por exemplo, porque entre dois nomes que iniciam com o mesmo som,

ISSN 1982-9183

apenas um possui a letra "H", ou seja, um trabalho sistematizado que já se inicia no primeiro ano.

É plausível observar que cada criança tem um tempo de aprendizagem e que os direcionamento das atividades deve ser pensado nas especificidades dos alunos, para não conter as possibilidades dos que já sabem nem limitar aqueles que ainda estão nas hipóteses iniciais da escrita.

Considerações Finais

A partir do estudo realizado, observou-se uma turma com níveis desiguais de escrita, com predominância da fase silábico-alfabética e alfabética. Esta heterogeneidade nos permite refletir de que maneira enquanto professores podemos garantir que todos alcancem a escrita alfabética e a aquisição da leitura e escrita se efetive. Para tanto, cabe ao docente alfabetizador favorecer o caminho e intervir para que o aluno avance de nível.

As possibilidades dos alunos que estão na escrita alfabética não podem ser limitadas, da mesma forma que isso não pode acontecer aos estímulos daqueles que ainda estão no início da escrita, e isso pode ser um desafio, pois se isto não ocorrer, estaremos apenas catalogando as crianças e se desviando do princípio do trabalho alfabetizador que é dar condições para que todos se desenvolvam integralmente e atinjam a escrita alfabética.

O direcionamento das atividades deve vislumbrar as especificidades de cada etapa, desafiando a criança e possibilitando a reflexão para que avancem de nível. As variadas metodologias de trabalho, devem amparar propostas que transitem entre um nível e outro e garantam interação daqueles que estão em um estágio mais avançado da escrita, com aqueles que ainda precisam avançar mais (propostas em grupos ou duplas), dosar o grau de dificuldade e devolutiva da atividade de acordo com a fase de escrita do aluno. Ou seja, o professor pode (tal qual sua responsabilidade) auxiliar os alunos a avançarem de nível para atingir a escrita alfabética em uma turma com variados níveis de escrita, adotando diferentes metodologias e refletindo sobre propostas que atendam as reais peculiaridades de cada aluno em propostas individuais e coletivas, sem limitar ou demasiar os alunos de uma ou outra fase.

ISSN 1982-9183

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Educacional Brasileiro**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: manual do pacto. Brasília: MEC, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da Língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A.G.D. **Sistema de escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

SOARES, M. **Letramento e escolarização.** *In:* **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo:construindo uma prática. *In:* PIMENTA, S. G.;GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALFABETIZAÇÃO.

PARASTCHUK, Laíse Gisele – UNESPAR[135]
ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak – UNESPAR[136]

RESUMO

Este trabalho visa analisar um livro didático de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental, buscando responder se existe um equilíbrio entre os eixos da língua portuguesa dentro do livro, e fundamentar a importância de se trabalhar eles de maneira igualitária, sem dar preferência para um ou outro. Pretende-se com este trabalho contribuir para uma reflexão desse material utilizado nas escolas de todo o país, instigando os professores a terem um olhar diferente do livro didático quando forem fazer a seleção do mesmo. O texto será dividido da seguinte maneira: a primeira seção trará uma contextualização da obra, seguindo então para a descrição da unidade do livro didático escolhida, e finalizando com a análise das práticas de linguagem, trazendo alguns apontamentos, modo como são desenvolvidas no material e qual delas é a mais proeminente, tratando-se então, de uma pesquisa bibliográfica e documental. Através da leitura do material, atestou-se que o livro não possui um equilíbrio, já que alguns eixos aparecem muito mais que outros no material.

Palavras-chave: Alfabetização. Livro didático. Análise Crítica.

Introdução

O livro didático é uma ferramenta excelente, que pode auxiliar muito o professor em sala de aula, porém não deve ser visto com um único caminho pelos alfabetizadores, já que, muitas vezes, estes materiais priorizam certos conteúdos de maior interesse da editora, enquanto outros acabam ficando de lado.

Diante disso, propomos neste trabalho, realizar uma análise crítica de do livro didático de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais: Buriti mais Português (2017), destacando os eixos da língua portuguesa (leitura, oralidade, produção escrita, e análise

[135] *Aluna do Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, e-mail:lgparastchuk@gmaill.com.*
[136] *Drª em educação, coordenadora e professora do Curso de Pedagogia, https://orcid.org/0000-0002-8937-6308, claudia.zanlorenzi@unespar.edu.br.*

ISSN 1982-9183

linguística) mais abordados pela editora nesta obra, e quais as consequências de não se ter um equilíbrio entre eles.

Especificamente, observamos qual foi o eixo proeminente, a fim de averiguar se a editora possui uma equidade nas práticas de linguagem ou não. Para tanto, o presente texto terá as seguintes seções: contextualização da obra; descrição da unidade escolhida; análise das práticas de linguagem, fazendo uma breve explicação de cada uma, como são desenvolvidas no livro e qual é o mais proeminente.

Pretende-se com este trabalho contribuir para uma reflexão desse material utilizado nas escolas de todo o país, instigando os professores a terem um olhar diferente do livro didático quando forem fazer a seleção do mesmo.

Contextualização do livro buriti mais português.

A obra Buriti mais Português (2017) é direcionada para o 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais, tendo como autores principais: Marisa Martins Sanchez(org), licenciada em Letras pelas Faculdades São Judas Tadeu; Cristina Binato, licenciada em Letras pela Universidade Mackenzie; Claudia Blanco, Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo; Mary Cristina Pereira da Silva, Bacharel em Comunicação Social e Licenciada em Letras pela Universidade de Guarulhos; Sueli Campopiano, Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo; Ana Maria Herrera, Bacharel e Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo; Miriam Louise Sequerra, Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo e Daniela Pedroso, Licenciada em Educação artística pela Universidade Estadual do Paraná.

Foi publicado em 2017, pela Editora Moderna, seu interior possui 216 páginas, e sua estrutura é composta por oito unidades temáticas, contemplando vivências que serão trabalhadas durante o ano letivo. Cada unidade possui em média vinte páginas. Sua capa contém uma ilustração feita por Raul Aguiar e organizada por Mariza de Souza Porto e Daniela Sato, como é possível observar na figura 1.

ISSN 1982-9183



Figura 1 - Capa do livro.
Fonte: Editora Moderna

As ilustrações presentes no decorrer da obra são bem didáticas, com a proposta de auxiliar na compreensão das atividades, já que, em sua grande maioria ilustram o que está descrito nas atividades ou textos das unidades temáticas. Os textos explorados em sua grande maioria são muito longos, e pouco acessíveis para uma criança em fase de alfabetização. São utilizadas fábulas, poemas, histórias em quadrinho, parlendas, textos informativos e pequenas histórias para a construção da obra.

A estrutura das unidades seguem a mesma organização: texto, leitura, exercício, e alguma atividade que desenvolva a oralidade.

Descrição da unidade

A unidade escolhida foi a número cinco, intitulada "Eu faço a festa", seu interior é composto por dezoito páginas. Inicia trazendo como proposta, uma atividade em que o aluno irá decodificar os elementos, observando-os na tabela e preenchendo-os nas linhas a fim de formar uma frase que posteriormente será lida junto ao professor. O texto trabalhado trata-se de um texto informativo, com objetivo de mostrar aos alunos algumas informações sobre a festa junina, como a data, alguns elementos essenciais em sua composição e onde teve sua origem. Como é possível observar na figura abaixo:

ISSN 1982-9183

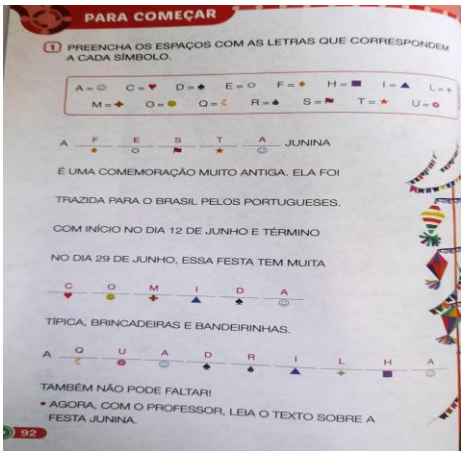


Figura 2 - Atividade.
Fonte: Editora Moderna

De acordo com os objetivos descritos no livro do professor, esta atividade deve proporcionar a leitura com auxílio do professor e utilização de recursos para compreender o que está sendo lido. A habilidade da BNCC a ser desenvolvida nesta proposta é a EF01LP25, ou seja, distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

Ainda na temática de festa junina, a próxima atividade, trata-se de uma imagem da festa típica, com diversas barracas e pessoas dançando. Nesta proposta, os alunos deverão fazer uma análise da imagem apresentada e posteriormente interpretá-la através de alguns questionamentos, como : o nome do lugar onde a festa é realizada; nome da dança típica realizada na festa. E assim por diante.

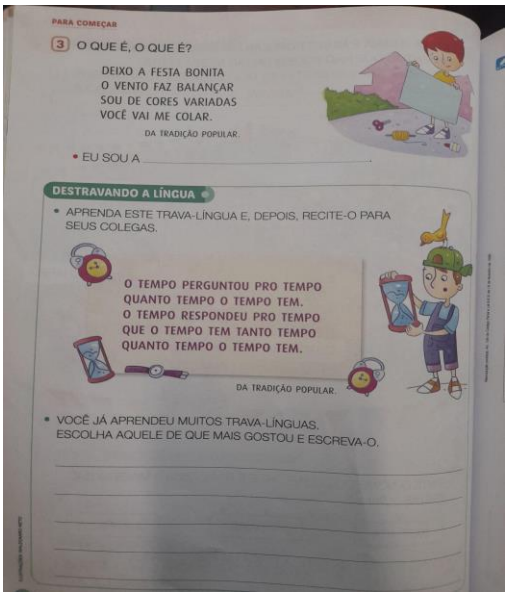


ISSN 1982-9183

Figura 3 - Atividade.
Fonte: Editora Moderna

De acordo com os objetivos citados no livro do professor, esta atividade visa identificar palavras em contexto visual e relacionar palavras a seu significado. A habilidade que deve ser desenvolvida da BNCC é EF01LP07, ou seja, ler palavras e pequenos textos, apoiando-se em pistas gráficas e semântica. Está dentro do eixo da leitura e objeto de conhecimento, decodificação.

A seguir os autores trazem algumas adivinhas e trava-línguas de tradição popular, na proposta, a criança deverá ler e escrever, exercitando então três eixos da língua portuguesa: leitura, escrita e oralidade. Na primeira atividade, o aluno deverá adivinhar sobre quem se trata a adivinha e escrever, passando então para o eixo da leitura, onde deverá ler e recitar o trava-língua para os colegas. Após a finalização desta proposta, irá exercitar a escrita, através de um exercício em qual deverá registrar o seu trava-línguas favorito, dos que foram trabalhados nas atividades anteriores.


PARA COMEÇAR

3 O QUE É, O QUE É?

DEIXO A FESTA BONITA
O VENTO FAZ BALANÇAR
SOU DE CORES VARIADAS
VOCÊ VAI ME COLAR.

DA TRADIÇÃO POPULAR.

• EU SOU A _____.

DESTRAVANDO A LÍNGUA

• APRENDA ESTE TRAVA-LÍNGUA E, DEPOIS, RECITE-O PARA SEUS COLEGAS.

O TEMPO PERGUNTOU PRO TEMPO
QUANTO TEMPO O TEMPO TEM.
O TEMPO RESPONDEU PRO TEMPO
QUE O TEMPO TEM TANTO TEMPO
QUANTO TEMPO O TEMPO TEM.

DA TRADIÇÃO POPULAR.

• VOCÊ JÁ APRENDEU MUITOS TRAVA-LÍNGUAS. ESCOLHA AQUELE DE QUE MAIS GOSTOU E ESCREVA-O.

Figura 4 - Atividade .
Fonte: Editora Moderna

Em sequência, propõe-se que eles analisem algumas palavras e conjuntos de letras dispostos dentro de uma casinha. Com o objetivo de perceber se o aluno compreende a palavra

ISSN 1982-9183

e estabelece um significado a ela, distinguindo-a dos demais conjuntos de letras e imagens. Após encontrar as palavras, é preciso registrá-las na atividade abaixo, como demonstra a figura abaixo:

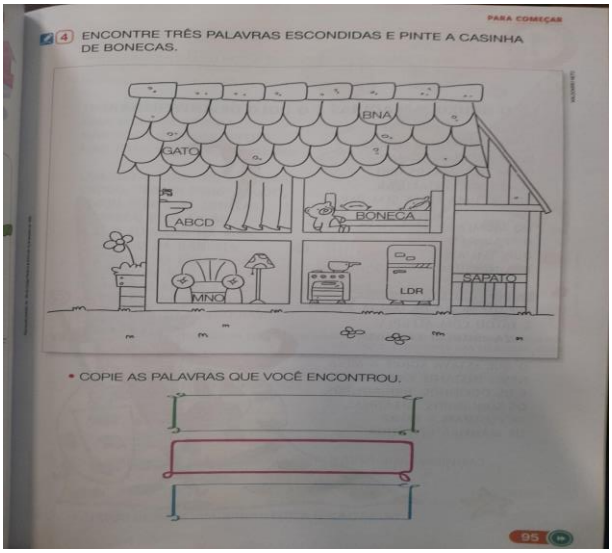


Figura 5 - Atividade.
Fonte: Editora Moderna

Nas três páginas seguintes o professor deverá realizar a leitura do texto " O bruxo Malaquias e o bolo de aniversário", junto aos alunos. Em sequência, é proposta uma pequena interpretação textual aos alunos, que posteriormente, deverão responder algumas perguntas em relação aos acontecimentos da história.

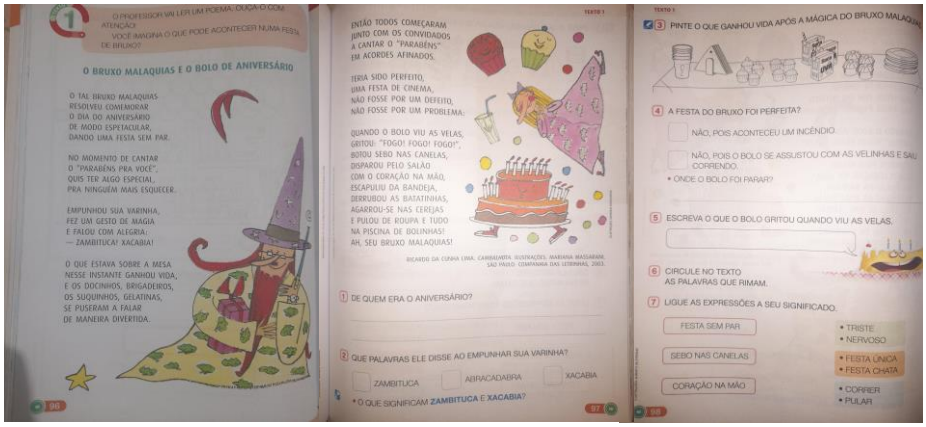
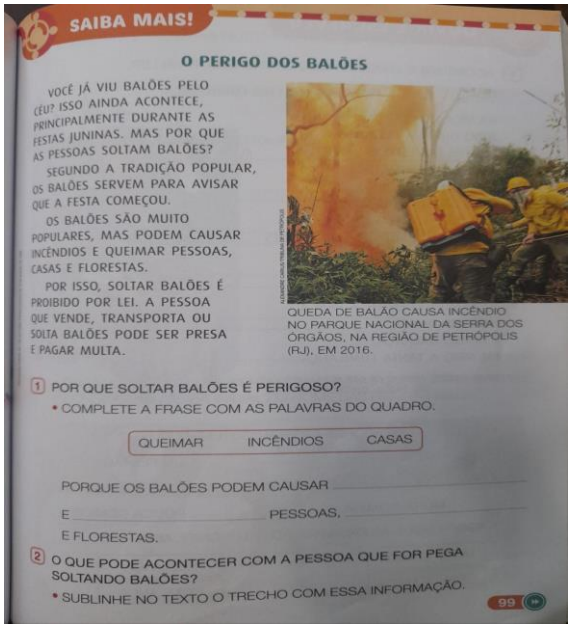


Figura 6 - Texto e atividades.
Fonte: Editora Moderna

ISSN 1982-9183

Logo após, uma nova leitura conjunta é proposta, tratando-se de um texto informativo sobre o risco de queimadas ao soltar balões na época de São João, seguido de interpretações orais e escritas sobre os fatos apresentados no texto.


SAIBA MAIS!

O PERIGO DOS BALÕES

VOCÊ JÁ VIU BALÕES PELO CÉU? ISSO AINDA ACONTECE, PRINCIPALMENTE DURANTE AS FESTAS JUNINAS. MAS POR QUE AS PESSOAS SOLTAM BALÕES?

SEGUNDO A TRADIÇÃO POPULAR, OS BALÕES SERVEM PARA AVISAR QUE A FESTA COMEÇOU.

OS BALÕES SÃO MUITO POPULARES, MAS PODEM CAUSAR INCÊNDIOS E QUEIMAR PESSOAS, CASAS E FLORESTAS.

POR ISSO, SOLTAR BALÕES É PROIBIDO POR LEI. A PESSOA QUE VENDE, TRANSPORTA OU SOLTA BALÕES PODE SER PRESA E PAGAR MULTA.

QUEDA DE BALÃO CAUSA INCÊNDIO NO PARQUE NACIONAL DA SERRA DOS ÓRGÃOS, NA REGIÃO DE PETRÓPOLIS (RJ), EM 2016.

1 POR QUE SOLTAR BALÕES É PERIGOSO?

• COMPLETE A FRASE COM AS PALAVRAS DO QUADRO.

QUEIMAR INCÊNDIOS CASAS

PORQUE OS BALÕES PODEM CAUSAR _____

E _____ PESSOAS, _____

E FLORESTAS.

2 O QUE PODE ACONTECER COM A PESSOA QUE FOR PEGA SOLTANDO BALÕES?

• SUBLINHE NO TEXTO O TRECHO COM ESSA INFORMAÇÃO.

99

Figura 7 - Atividade.
Fonte: Editora Moderna

Em sequência, é apresentado um poema sobre o que cada vizinho leva para a festa da vila para leitura conjunta com as crianças. Seguida mais uma vez, de interpretação textual, os alunos deverão responder de forma escrita algumas questões e marcar alternativas em outras. A seguir, propõe-se que o professor realize um ditado de palavras, que serão registradas no livro, a fim de verificar se os alunos estão conseguindo realizar a relação entre o fonema e grafema. (som e escrita). Posteriormente, deverão fazer a escrita do nome dos objetos dispostos ao lado do espaço em branco. Para finalizar o bloco deverão fazer a montagem de uma lista de palavras de acordo com cada inicial representada no livro.

ISSN 1982-9183

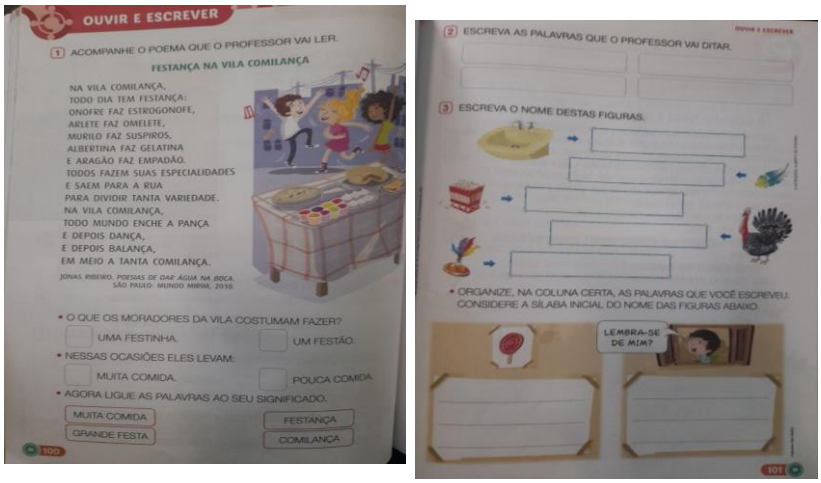


Figura 8 - texto e atividade.
Fonte: Editora Moderna

As páginas seguintes trazem alguns questionamentos sobre as festas, e logo partem para um texto denominado "A festa do tigre e seus convidados", o professor deverá realizar a leitura em conjunto com a classe.

A partir desta leitura, os alunos responderão algumas perguntas que envolvem a análise do texto, escrita, leitura e oralidade, com questões descritivas, de múltipla escolha e associação.

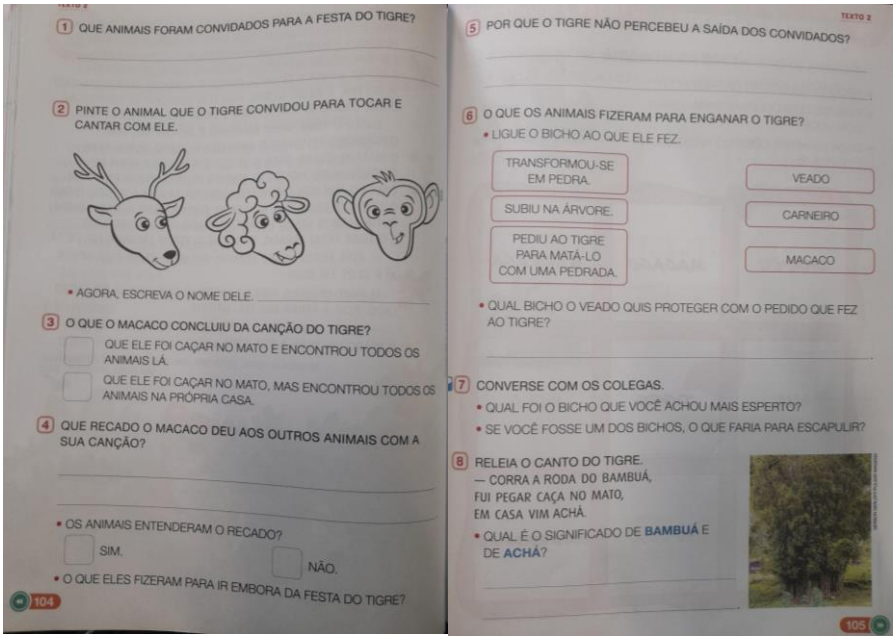


Figura 9 - Atividades.

ISSN 1982-9183

Fonte: Editora Moderna

A próxima atividade trata-se de um jogo da memória. Após a explicação do professor, as cartas deverão ser recortadas do livro e depois embaralhadas. Inicialmente, a ideia do jogo é a mesma da que estamos habituados, em relação ao jogo da memória, o diferencial é que a criança deverá ler uma das palavras que está escrita no tabuleiro registrado no livro e o outro jogador deverá desvirar a que julga ser a correta, para colocar em seu devido lugar. Se acertar poderá adicionar a imagem sobre o livro, se errar passa a vez para o próximo .

Já na segunda proposta, o aluno deverá observar as imagens ilustradas no livro e escrever seu nome para assim formar novas palavras. Posteriormente, o professor fará um ditado de palavras que deverá ser registrado no livro.

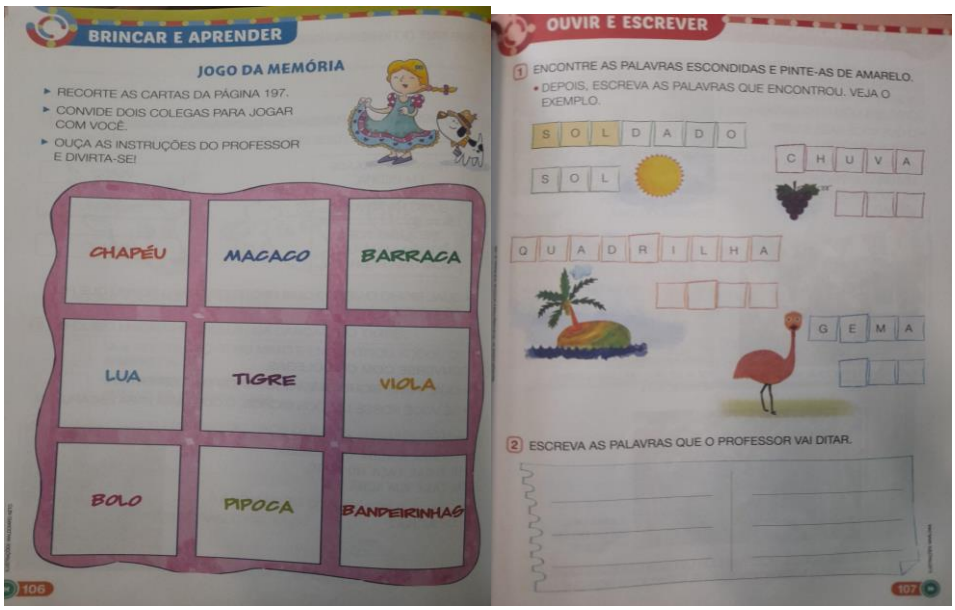


Figura 10 - Jogo e atividade.
Fonte: Editora Moderna

Para finalizar o capítulo, são propostas duas atividades, uma de oralidade, nela o aluno irá conhecer e discutir sobre festas populares do Brasil, a outra de escrita, em qual deverá produzir em dupla, um texto com informações sobre festas populares brasileiras, contendo nome, suas características principais, a região onde ocorrem, as roupas tradicionais etc.

ISSN 1982-9183

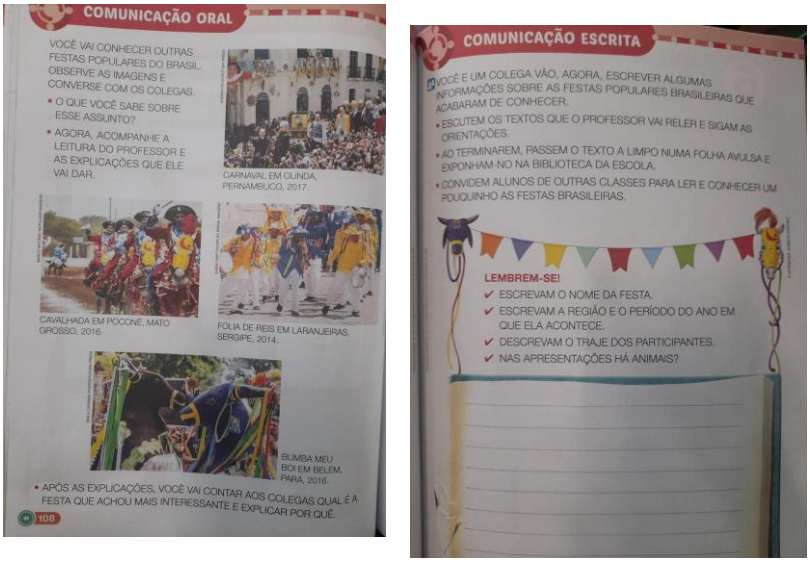


Figura 16 - Imagens sobre festas típicas do Brasil e atividade
Fonte: Editora Modernas

Análise do livro

O livro didático é uma importante ferramenta de ensino em sala de aula, principalmente na alfabetização. Porém é importante salientar que não deve ser o único instrumento utilizado, pois apesar dos benefícios, possui diversas fragilidades, textos muito longos para a idade, atividades que não levam o contexto do aluno em consideração, e algumas vezes muito repetitivas. De acordo com Eugênio e Correia (2016, p.253): "[...] O livro didático é encarado, em sua maioria, como um saber inquestionável, pois é concebido como um veículo de verdades absolutas, corretas e definidas. Com isso, o professor se limita ao papel de simples transmissor do saber estabelecido e materializado nos manuais.[...]".

E não é isso que queremos, tendo em vista que se acaso o livro seja escolhido de maneira errônea pela escola, muitas vezes é pobre de conteúdos, e somente ele não dá conta de suprir a demanda educativa em sala de aula. Assim como acrescenta Moraes (2006, p.7):

> [...] os novos livros didáticos de alfabetização, substitutos das antigas cartilhas, verificamos que, ao lado de um rico repertório textual e de práticas freqüentes de leitura de gêneros escritos variados, os professores encontram

ISSN 1982-9183

> poucas atividades que levem o aluno a compreender como funciona o sistema de notação alfabética e a explorar as relações som-grafia.

De acordo com Lajolo (1996, p.6) "Se através do livro didático o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete", logo, um livro com textos não adequados para a faixa etária, não tratará uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Os quatro eixos da língua portuguesa (oralidade, escrita, leitura e análise linguística) devem estar presentes dentro dos livros didáticos de língua portuguesa, mantendo um equilíbrio entre eles, como descrito no caderno 5 PNAIC (2015, p 68):

> O trabalho com os quatro eixos pressupõe sua articulação, em movimentos de reunião entre eles, seja dois a dois, entre três ou entre os quatro. Seus sentidos podem ser numa direção unilateral, polilateral ou reticuladamente (em rede). A ideia principal é a de se romper com as assimetrias hierarquizadas e refletir as relações de forma mais homológica, em novas possibilidades de simetrias, com outros valores que as hierarquizem.

Na unidade escolhida para análise observou-se que não existe este equilíbrio, já que alguns eixos estão tendo um pouco mais de ênfase, enquanto outros são trabalhados superficialmente.

Como aponta o gráfico a seguir:

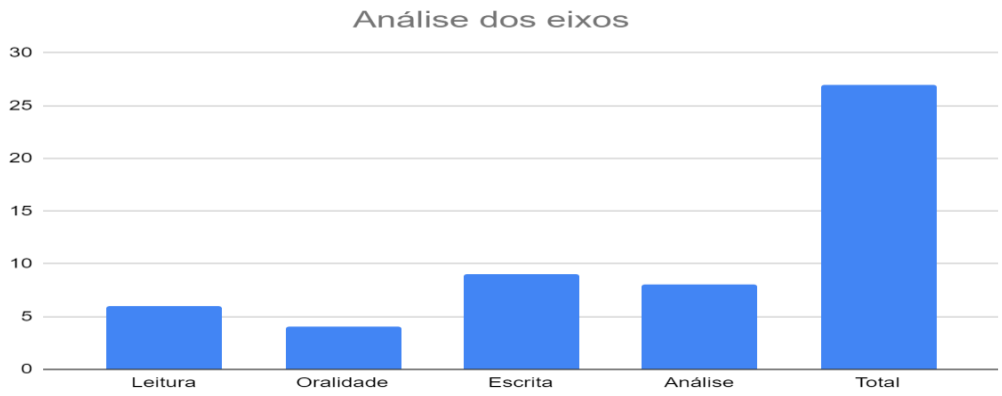


Gráfico 1 - Análise dos eixos da Língua Portuguesa.
Fonte: Parastchuk, pesquisa documental.

ISSN 1982-9183

A leitura possui apenas 6 atividades dentro desta unidade, sendo estas: fábulas, poemas, textos informativos, adivinhas e trava-línguas. De acordo com o livro 5 do PNAIC (Brasil, 2015), é necessário conduzir o ensino da leitura com base na seleção de textos autênticos, integrais e diversificados.

Porém, ter uma boa variedade de gêneros textuais, não necessariamente significa que o aluno está tendo um aprendizado significativo. Dentro da unidade é possível encontrar alguns textos muito longos, em que o aluno deve ler em conjunto com o professor. A mediação do professor é importante, como citado pelo PNAIC (2015) é necessário um equilíbrio entre os textos escolhidos para que o aluno possa desenvolver independência na leitura.

Magda Soares (2020) fala sobre a importância de ao escolher um texto para atividades de interpretação, que é a proposta do livro didático analisado, levar em conta seu nível de complexidade, pois há textos, que mesmo o gênero sendo importante para o repertório da criança, tem um nível de complexidade acima de suas possibilidades de compreensão e interpretação de uma criança que está na fase de alfabetização e letramento.

Outra crítica é a finalidade da leitura dos textos, pois em sua grande maioria, é composta apenas por textos com finalidade de responder questões, sem qualquer outro objetivo envolvido. Segundo o caderno 5 do PNAIC (2015), esta é uma finalidade da leitura muito frequente no cotidiano das salas de aula, mas nem sempre essa atividade desperta o interesse e a curiosidade das crianças, já que não estará fazendo uma leitura tão significativa, mas sim buscando respostas para as questões.

Oralidade apresentou apenas 4 atividades, sendo elas, discussões sobre o texto, reflexões e recitação de um trava-línguas. Foi o eixo menos discutido dentro da unidade, e geralmente é o que menos aparece nos planos de aulas dos professores, assim como traz o livro 5 do PNAIC (Brasil, 2015), apesar de sua grande importância no que se trata sobre a reflexão sobre a língua. Comentários, discussões, debates, rodas de conversa, permitem que o aluno exercite a produção de um conhecimento sobre a língua.

A oralidade permite que o aprendiz se aproprie melhor e mais naturalmente dos conhecimentos abstratos da língua, então vale ressaltar a importância de se dar um pouco mais de atenção para este eixo.

ISSN 1982-9183

> O eixo da oralidade acompanha os demais, em sua função metalinguística: fala-se sobre a língua na escola, para se aprender a língua e sobre a língua [...] Permite aos alunos exercitar a produção de um conhecimento sobre a língua. Se se abre um canal de possibilidades de dizer sobre o que se faz linguisticamente, o aprendiz aproxima-se mais naturalmente dos conhecimentos abstratos sobre a língua, metalinguísticos, previstos no currículo escolar (PNAIC, 2015 p.69).

Existem muitas vantagens em se trabalhar o eixo da oralidade, ao usar a língua para refletir e falar sobre a própria língua, como ao discutir regras gramaticais ou o significado das palavras. Os alunos constroem um entendimento mais profundo e teórico sobre ela, essencial para uma aprendizagem completa.

O eixo da escrita foi o que mais se sobressaiu no quesito quantidade de atividades trabalhadas na unidade. Porém, as atividades de escrita presentes na unidade tratam de associações a serem feitas com o texto, cópia de palavras e curtos textos, e ditado, somente com uma produção textual, em que o aluno pode construir algo do zero com algumas informações coletadas.

De acordo com o caderno PNAIC (2015 p. 48), "[...]a compreensão e a produção de um texto incluem um conjunto de operações que, sobretudo, extrapolam o linguístico, em sentido estrito, demandando do escritor e do leitor recuperar, analisar, selecionar e organizar informações, estruturando-as num determinado gênero de texto."

Sendo assim, tanto a compreensão quanto a produção de um texto envolvem muito mais do que apenas o uso da linguagem, elas exigem habilidades cognitivas complexas, como a recuperação, análise, seleção e organização de informações, todas dentro da estrutura e convenções do gênero textual apropriado. Isso demonstra que ler e escrever são processos integrados e multifacetados, que requerem uma ampla gama de competências além do domínio linguístico.

Logo, somente cópia ou reprodução de frases não irão suprir estes objetivos, poderiam adicionar mais produções textuais ou construções de frases, interligando com os textos também, mas de uma maneira que contribua mais para o desenvolvimento da escrita e explore a criatividade dos alunos.

ISSN 1982-9183

Finalizando então com o eixo da análise linguística, com um total de oito atividades, que envolvem decodificação elemento/letra, interpretação dos textos, e diferenciação de elemento/ palavra.

Para fazermos análise linguística no Ensino Fundamental Kemiac e Lino de Araújo (2010) trazem alguns pontos básicos, como: a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, através de atividades epilinguísticas; o estudo de dados linguísticos heterogéneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); a sistematização da análise, como resultado da observação feita, através de atividades metalinguísticas.

Sendo assim, é importante ver a língua como uma ferramenta de interação social, usar métodos indutivos para levar os alunos a descobrir regras através da análise de exemplos diversos, observar como elementos específicos da língua funcionam em contextos maiores (textos completos) e sistematizar essas observações através de atividades que incentivam a reflexão sobre a língua.

É um eixo de suma importância, pois trabalhando junto com a leitura e escrita, proporciona uma reflexão sobre os elementos gramaticais, seja lendo/escutando, ou produzindo textos para posteriormente analisá-los. Porém o que costuma acontecer, é o trabalho excessivo deste eixo nos livros didáticos, por vezes de maneira distorcida do objetivo original, deixando os demais de lado, como neste caso.

Considerações finais

Após análise do material, constatou-se que não existe um equilíbrio entre as atividades propostas que abordam os eixos da Língua Portuguesa.

Dentre as fragilidades encontradas na unidade, estão a leitura demasiadamente cansativa para a faixa etária, o pouco uso da oralidade na construção da unidade, além de ser trabalhada superficialmente e de maneira repetitiva. O livro segue sempre o mesmo ritmo de atividades: texto, atividade escrita que envolva análise linguística e alguma questão oral em todas as unidades, mudando somente a temática.

ISSN 1982-9183

Esse é um dos principais motivos pelos quais não devemos usar o livro didático como única ferramenta em sala de aula, principalmente para alfabetização. Ele é uma boa base para iniciar certos conteúdos, porém por si só não dá conta de englobar todos os conteúdos que uma criança nesta fase precisa aprender.

Muito embora o livro apresente questões a serem repensadas, sua organização é bem estruturada, contém textos de diversos gêneros, ilustrações com propósito significativo, que contribuem muito para concretizar o tema estudado. A proposta da unidade é muito atrativa, trazendo elementos de festas culturais do país, historinhas sobre festas de aniversário, notícia sobre o uso de balões na época de São João, entre outros.

Para tornar o material mais significativo, seria interessante que os autores do livro explorassem melhor o eixo da escrita, adicionando mais produções textuais, e menos atividades repetidas e mecânicas. Trazer mais elementos dos eixos de leitura e oralidade que são extremamente importantes e não foram tão trabalhados na unidade. Buscar atividades mais envolventes e diversas, evitando a repetição exagerada, pois isso torna os conteúdos menos interessantes para os alunos.

Os eixos devem ser trabalhados sem hierarquização, tendo em vista que são complementares, e quando trabalhados da maneira correta promoverão um aprendizado muito mais significativo.

Referências

BRASIL. Secretaria de educação básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização:** Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** Recife: Pipa Comunicação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29/05

Edições Educativas da Editora Moderna. **Buriti Plus Português 1ºano.** Editora Moderna, 2018.

ISSN 1982-9183

EUGÊNIO, G. B; CORREIA, M. F . **Os Usos do Livro Didático no Currículo Praticado na Alfabetização.** Londrina, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307551209_Os_Usos_do_Livro_Didatico_no_Curriculo_Praticado_na_Alfabetizacao. Acesso em: 18 jun. 2024.

KEMIAC, L.; LINO DE ARAÚJO, D. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 10, n.1, p. 43-58, 2010.

LAJOLO, M. **LIVRO DIDÁTICO:** um (quase) manual de usuário. Brasília: Em Aberto, 1996. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2368/2107/. Acesso em 18 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Em Aberto - Livro didático e qualidade de ensino.** Brasília,1996.

MORAIS, A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização:** Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? Brasília: Secretaria de Educação Básica. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 29 maio. 2024.

SOARES, M. A**lfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: O DIREITO DE BRINCAR E APRENDER

RIBEIRO, Isabel Maria de Jesus[137]

RESUMO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa cujo objetivo é compreender e analisar a relevância do aspecto lúdico no contexto da Educação Infantil. Além disso, busca examinar a sua influência nos diversos ambientes escolares, tanto dentro da sala de aula quanto em espaços externos, evidenciando de que maneira a presença de elementos lúdicos impacta positivamente no processo de aprendizado dos estudantes. Através das fontes de leitura consultadas, foi possível constatar que a ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo significativamente para o seu processo educacional. O ato de brincar representa um dos direitos fundamentais das crianças, sendo uma ferramenta através da qual elas resolvem conflitos internos, exploram o mundo ao seu redor e assimilam significados e conceitos importantes. Dada a sua relevância, o brincar é incorporado na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil como um dos seis direitos fundamentais para aprendizado e desenvolvimento. Esses direitos fornecem a base para os diferentes campos de experiência que sustentam a educação nessa fase: compreendendo a si mesmas, interagindo com os outros, estimulando a comunicação, o pensamento e a imaginação, explorando formas visuais e sonoras, compreendendo o corpo e seus movimentos, além de explorar noções de espaço, tempo, quantidade, relações e transformações. Portanto, o lúdico desempenha um papel essencial como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Ensino-aprendizagem. Lúdico.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu diretrizes fundamentais para a Educação Básica, abrangendo também a Educação Infantil. Entre os principais objetivos delineados por essa normativa, encontra-se a promoção do desenvolvimento de habilidades que capacitem a criança a exercer seus direitos, transformando-se em um cidadão capaz de contribuir para a comunidade.

[137] *Professora de escola de Educação Básica no município de Birigui – São Paulo. Formada em Pedagogia com ampla experiência na educação pública.*

ISSN 1982-9183

O ato de brincar é um desses direitos essenciais da criança, utilizado como uma ferramenta para a resolução de conflitos internos e, por meio dele, para a exploração do mundo e a aquisição de sentidos e significados.

Dada a importância do brincar, a BNCC o incorporou na proposta para a Educação Infantil como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que sustentam os campos de experiências: "O eu, o outro e o nós", "escuta, fala, pensamento e imaginação", "traços, sons, cores e formas", "corpo, gestos e movimentos" e "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

Embora o ato de brincar seja destacado como um eixo central da proposta para a Educação Infantil, pois permite que as crianças aprendam e se desenvolvam, é importante diferenciá-lo das atividades lúdicas, que também são ferramentas pedagógicas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

O brincar compreende um conjunto de ações lúdicas realizadas pelas crianças, manifestando-se por meio de jogos ou brincadeiras, com ou sem o uso de brinquedos como suporte. Nesse contexto, a ludicidade engloba as categorias do jogo, do brinquedo e da brincadeira, embora possuam suas especificidades distintas sob uma perspectiva pedagógica, o aspecto lúdico tem se revelado como uma estratégia de grande eficácia para o processo de aprendizagem infantil. (Ornela,2002)

O ato de brincar tem ganhado cada vez mais destaque no contexto educacional, desempenhando um papel crucial na formação da personalidade, no desenvolvimento da inteligência, na evolução do pensamento e em todas as funções mentais superiores. Essa abordagem se tornou um meio efetivo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o Brasil testemunhou a realização de importantes movimentos a partir da década de 80, enfatizando o valor dos jogos e brinquedos na educação. Isso culminou na criação de brinquedotecas, especialmente nas instituições de ensino, com o propósito de suprir as necessidades materiais e estabelecer ambientes propícios para o brincar. Esse trabalho nos permitem compreender a relevância dessas práticas no contexto do ensino-aprendizagem. Elas nos conduzem à análise das facilidades e desafios associados à implementação do lúdico na sala de aula, bem como dos benefícios que a ludicidade pode proporcionar ao processo de aprendizagem. Além disso, evidenciam a importância do papel do professor como guia desse

ISSN 1982-9183

processo, integrando os conteúdos curriculares de forma harmoniosa com jogos e atividades lúdicas. Dessa forma, fica claro que a prática do brincar está intrinsecamente ligada ao ato de aprender, enriquecendo o ambiente escolar ao torná-lo dinâmico e envolvente. Isso promove a inclusão de todos os alunos, valorizando o desenvolvimento integral do estudante não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos social, emocional e motor.

O lúdico: origem e alguns pressupostos e afins

O termo "lúdico" vem do latim "ludus", que significa "jogo". Ele se refere a atividades que envolvem brincadeiras, jogos, desafios e outras experiências lúdicas que estimulam a criatividade, a imaginação e o raciocínio das pessoas, o termo lúdico se refere para além do jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (Ferreira; Silva Reschke [s/d], p.3). O lúdico no processo de ensinar e aprender refere-se ao uso de elementos e atividades que envolvem o jogo, a brincadeira, a criatividade e a diversão como ferramentas pedagógicas para facilitar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências. Essa abordagem reconhece a importância de criar um ambiente de aprendizagem engajador e motivador, no qual os alunos possam explorar, experimentar e construir significados de maneira ativa e prazerosa. Quanto ao surgimento do lúdico, Pereira (2004, p. 8): "O ato de brincar é um legado dos nossos antepassados. Faz parte da vida e sobrevivência de cada criança. Está no alicerce da cultura de um povo. Brinquedos e brincadeiras são um patrimônio que pertencem à humanidade". Desde tempos antigos, envolver-se em brincadeiras e jogos é uma parte essencial para promover a saúde, abrangendo não somente o bem-estar mental, mas também o físico e o intelectual. Através dessas atividades, a criança inicia seu progresso na linguagem, na interação social, no pensamento, na autoconfiança e na capacidade de tomar iniciativa, preparando-se para se tornar um indivíduo capacitado a enfrentar desafios e contribuir para a formação e estruturação do ambiente ao seu redor.

ISSN 1982-9183

Vale destacar que o ato de brincar não se trata apenas de realizar uma série de atividades planejadas, mas sim de adotar uma postura, um modo de estar no mundo, de conceber a escola e de se relacionar com os colegas. É crucial dominar a habilidade de se conectar com o universo infantil da criança, compreendendo seus sonhos, brincadeiras e jogos, e então engajar-se nessa dinâmica com ela. Quanto mais a criança for imersa em um ambiente lúdico, maior será sua alegria, espontaneidade, criatividade, independência e afetividade. Ao contrário do que muitos pensam o brincar não é simples recreação ou passatempo, mas a forma mais completa que a criança tem de dialogar com si mesma e com o mundo. É brincando que a criança é capaz de ser criativo e de usar toda a sua personalidade, e é apenas sendo criativa que o indivíduo descobre o seu "eu". Na primeira infância a imaginação é muito forte, e peculiar da faixa etária.

O uso do lúdico no processo de ensinar e aprender promove um desenvolvimento saudável e equilibrado. Enquanto se divertem, as crianças cultivam independência, aguçam sua sensibilidade visual e auditiva, aprendem a apreciar a cultura popular e reduzem manifestações de agressividade. Além disso, estimulam a imaginação e, consequentemente, a criatividade flui naturalmente. Esse enfoque também contribui para o equilíbrio da inteligência emocional, fortalecendo a capacidade de crescimento intelectual e a adaptação social. As crianças têm a habilidade de expressar suas dificuldades e medos com mais eficácia através de gestos e criações do que com palavras. A abordagem lúdica se baseia em envolver a criança com o mundo real, interagindo diretamente com materiais, tocando, movendo, montando e desmontando. Seu objetivo reside na própria satisfação da atividade lúdica, que é considerada de extrema importância, uma vez que impulsiona a cognição, facilita a aprendizagem e promove a interação com os colegas.

A integração do lúdico na educação representa uma valiosa ferramenta pedagógica que se estende por todas as fases do processo educativo, desde a primeira infância até o ensino superior. Essa abordagem pedagógica se caracteriza pelo emprego de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e estratégias diversas, todas direcionadas a um objetivo primordial: tornar o aprendizado mais prazeroso, significativo e eficaz. O termo "lúdico" está intrinsecamente ligado à noção de ludismo, que, por sua vez, se traduz na busca por experiências educacionais agradáveis, interativas e desafiadoras. No contexto da educação, a aplicação do lúdico se desdobra em inúmeros benefícios. O lúdico e a educação estão intimamente conectados,

ISSN 1982-9183

representando uma modalidade de aprendizado que engloba o uso de jogos, brincadeiras e atividades diversas que fomentam a criatividade, a imaginação e a diversão como parte integral do processo de ensino.

> As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (Pereira, 2005, p. 20).

Na área da educação, a inserção do lúdico se revela como uma ferramenta pedagógica de extrema relevância, que se aplica em diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem. Esta abordagem visa tornar o ato de aprender mais envolvente e atraente para os estudantes, despertando, assim, seu interesse e engajamento no processo educativo. O lúdico, além disso, constitui um meio de desenvolver habilidades fundamentais, tais como a capacidade de socialização, resolução de problemas, tomada de decisões, cooperação, comunicação e criatividade. Estas aptidões desempenham um papel essencial tanto no ambiente escolar quanto na vida pessoal e profissional dos estudantes. Na prática, a aplicação do lúdico pode ser observada em diversas atividades, como jogos educativos, teatro, música, artes plásticas, entre outras. É fundamental ressaltar que o lúdico não deve ser encarado como uma atividade isolada ou secundária no contexto educativo, mas sim como uma metodologia complementar e integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

A psicomotricidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, especialmente na primeira infância, e pode ser uma ferramenta valiosa para os professores que desejam promover o potencial lúdico na sala de aula como uma forma de aprendizado e diversão. Freire (1989, p.122) destaca:

> Toda a ação torna-se possível porque houve uma ação coordenada que ligou os movimentos em função de um objetivo, ou seja, o gesto mecânico produz uma ação com objetivo, e só é possível porque houve a coordenação, que nada mais 29 é que o saber corporal. A essa ligação entre o saber e a ação denomina-se psicomotricidade (Freire; 1989, p. 122).

ISSN 1982-9183

O primeiro contato do ser humano com o mundo ocorre através do movimento. De acordo com Jersild (1971), ao longo da vida, a percepção que as pessoas têm de si mesmas é influenciada pela percepção do corpo e pela especificidade da força e habilidade nas atividades físicas. O movimento desempenha um papel essencial na evolução física de um indivíduo ao longo de sua vida, desde a infância até o desempenho funcional em diversas atividades profissionais na sociedade. A consciência das necessidades de sobrevivência ocorre por meio de palavras, gestos, expressões, movimentos e emoções, juntamente com a linguagem e linguagem corporal. A psicomotricidade oferece às pessoas um melhor controle físico e é um fator fundamental e integral no desenvolvimento global e unificado das crianças. Para promover o desenvolvimento psicomotor, é essencial abordar os elementos básicos da psicomotricidade, que formam a base para o aprendizado no plano físico, como lateralidade, estrutura espacial e orientação temporal. Problemas no desenvolvimento psicomotor podem afetar a aprendizagem, destacando a importância de trabalhar esses elementos.

O aspecto lúdico tem ganhado destaque na sociedade, especialmente na educação, onde suas práticas devem ser incorporadas no desenvolvimento das habilidades psicomotoras. O papel do professor é crucial nesse contexto, mediando o conteúdo e conhecimento para garantir uma aprendizagem eficaz. Ao propor atividades, o professor deve proporcionar liberdade, permitindo que as crianças construam seu próprio conhecimento por meio da troca de experiências, criatividade e busca de soluções. A observação revela que o interesse do aluno se tornou fundamental no processo de ensino-aprendizagem, exigindo que o professor estimule situações eficazes e crie um ambiente em sala de aula que motive os alunos. Trabalhar as habilidades psicomotoras de maneira prazerosa é interessante, pois jogos, brincadeiras e brinquedos contribuem para o desenvolvimento espontâneo da criança. Jogos e brincadeiras são formas de a criança interagir psicossocialmente e aprender sobre o mundo, promovendo o desenvolvimento psicomotor. A intervenção psicomotora, por meio dessas atividades, é válida, mas requer interação mútua, relações com o conhecimento, funções sociais, motivação e dedicação. O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico e está presente em todas as atividades que envolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e domínio de seus corpos. O trabalho com o lúdico possibilita que a criança evolua no domínio

ISSN 1982-9183

do corpo, crescendo e aprimorando suas habilidades de movimento. Para alcançar objetivos concretos, é crucial o comprometimento do professor, que desempenha o papel de pesquisador em busca do melhor caminho para o avanço da criança. Assim, a ludicidade na intervenção psicomotora não se limita ao conhecimento do corpo, mas auxilia na descoberta estrutural da relação com a realidade, com a orientação de um professor dedicado para garantir a melhor aprendizagem possível A psicomotricidade envolve a integração de aspectos motores, cognitivos e emocionais, permitindo que a criança desenvolva habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais de maneira integrada.



Atividade Mão na bola

A atividade Mão na bola foi elaborada a partir de material reciclado. Habilidades: ampliar as possibilidades expressivas do corpo, como agilidade, percepção auditiva, arremesso, entre outros. As crianças vivenciam diversas situações de interações que contribuem para melhorar a coordenação motora ampla. No desenvolvimento motor, onde a psicomotricidade ajuda as crianças a desenvolver habilidades motoras fundamentais, como coordenação, equilíbrio, força e agilidade (como demonstrada na foto anterior, no jogo mão na bola, onde a criança recebe uma comanda e depois pega rapidamente a bola. Ganha quem pegar primeiro a bola, que está à sua frente.) Essas habilidades são essenciais para que as crianças possam

ISSN 1982-9183

participar ativamente em atividades lúdicas, como jogos, danças e brincadeiras. Jean Le Boulch (1982, p. 95) , destaca que: "permitir à criança organizar suas atividades motoras globais é a ação educativa fundamental. Desse modo, coloca-se a criança em melhores condições para construir uma lateralidade homogênea e coerente" (Le Boulch, 1982, p. 95)

É amplamente reconhecido que as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como socialização, respeito, interação e liderança. Além de facilitarem a interação entre as crianças, essas atividades desempenham um papel crucial no contexto educacional. Neste capítulo, abordaremos algumas das atividades práticas realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o que foi detalhado na metodologia. Neste momento, conceda-me a permissão para adotar a primeira pessoa do singular, com o propósito de oferecer uma narrativa mais envolvente das experiências vivenciadas durante a implementação das atividades na qualidade de pesquisadora. A educação é uma parte fundamental da formação de indivíduos e da sociedade como um todo. No entanto, muitas vezes, a sala de aula é vista como um ambiente sério e formal, onde o aprendizado é conduzido de maneira tradicional e pouco envolvente. Ademais, há uma abordagem que vem ganhando cada vez mais espaço na educação: a incorporação do potencial lúdico na sala de aula, buscando unir aprendizado e diversão. O termo "lúdico" se refere ao ato de brincar e se divertir. Quando aplicado à educação, ele sugere que o aprendizado pode ser mais eficaz e memorável quando os alunos estão envolvidos em atividades que são prazerosas e envolventes. Isso não significa transformar a sala de aula em um parque de diversões, mas sim adotar abordagens pedagógicas que usem elementos lúdicos de maneira estratégica. Alguns dos benefícios de explorar o potencial lúdico na sala de aula incluem: Maior motivação: A aprendizagem se torna mais motivadora quando os alunos estão envolvidos em atividades divertidas. Isso ajuda a manter o interesse deles em alta e a reduzir o tédio. Melhor retenção de informações: O uso de jogos, simulações e atividades lúdicas pode facilitar a compreensão e a retenção de informações. Os alunos lembram-se mais facilmente do que aprenderam quando estão envolvidos em experiências significativas. Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: Jogos de equipe, por exemplo, promovem a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

ISSN 1982-9183

É fato que, ambientes de aprendizagem mais lúdicos podem reduzir estresse e a ansiedade dos alunos, tornando a escola um lugar mais agradável. Estímulo à criatividade: Atividades lúdicas incentivam a criatividade e o pensamento crítico, ajudando os alunos a desenvolver habilidades essenciais para enfrentar desafios futuros. Para incorporar o potencial lúdico na sala de aula, os educadores podem utilizar uma variedade de ferramentas e abordagens, como jogos educacionais, simulações, atividades práticas, uso de tecnologia interativa e métodos de ensino ativos. O importante é adaptar as estratégias ao conteúdo e ao perfil dos alunos, de modo a criar experiências de aprendizado significativas. É importante notar que a integração do lúdico no ensino não significa abandonar a seriedade do processo educativo, mas sim reconhecer que a aprendizagem pode ser mais eficaz e prazerosa quando os elementos lúdicos são utilizados de maneira planejada e pedagogicamente fundamentada. Explorar o potencial lúdico na sala de aula é uma abordagem que visa tornar o aprendizado mais atraente, envolvente e eficaz. Ao incorporar elementos de diversão e entretenimento no processo de ensino, os educadores podem motivar os alunos, facilitar a compreensão e a retenção de informações, desenvolver habilidades socioemocionais e criar um ambiente mais positivo e produtivo na sala de aula. Muitos autores na área de educação e psicologia abordam a exploração do potencial lúdico na sala de aula como uma forma de aprendizado e diversão. Alguns desses autores incluem: Jean Piaget: destacou a importância do jogo na aprendizagem infantil, para ele jogo é uma atividade vital para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Lev Vygotsky: enfatiza a importância da interação social e do jogo na aprendizagem. Viu o jogo como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Howard Gardner: autor da teoria das inteligências múltiplas argumenta que o ensino deve ser adaptado para atender às diferentes formas de inteligência de cada aluno, e o uso de abordagens lúdicas pode ser uma maneira eficaz de alcançar isso. Maria Montessori: Montessori desenvolveu um sistema educacional que enfatiza a aprendizagem através da exploração e da autoeducação, com ênfase na independência e na escolha das crianças em seu processo de aprendizado.

O momento lúdico permite que os alunos explorem, experimentem, colaborem e se divirtam enquanto adquirem conhecimento. Quando os alunos estão envolvidos e motivados,

ISSN 1982-9183

eles têm mais chances de aprender de maneira eficaz e desenvolver todo o seu potencial de conhecimento.

E com essa consciência espacial, vão desenvolvendo uma compreensão do espaço ao seu redor, o que é importante para atividades lúdicas que envolvem a exploração do ambiente, como caças ao tesouro ou atividades ao ar livre. Formando o pensamento crítico através de jogos e atividades psicomotoras, as crianças podem desenvolver habilidades de pensamento crítico, como resolução de problemas e tomada de decisões, à medida que enfrentam desafios motores e cognitivos. Na regulação emocional, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades de autorregulação emocional, ensinando-lhes a reconhecer e lidar com suas emoções enquanto estão envolvidas em atividades lúdicas. Na socialização, pois muitas atividades psicomotoras são realizadas em grupos, o que promove a socialização, a cooperação e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para atividades lúdicas compartilhadas na sala de aula. A psicomotricidade gera um aprendizado lúdico e integrado criando um ambiente propício para a aprendizagem, onde as crianças podem explorar, experimentar e se envolver em atividades educacionais de maneira divertida e envolvente, integrando o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional da criança, oque é fundamental para uma abordagem holística do aprendizado na primeira infância. Os professores podem incorporar a psicomotricidade em suas atividades diárias na sala de aula, usando jogos, exercícios físicos, brincadeiras, música e outras atividades que promovam o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Além disso, é importante adaptar as atividades ao nível de desenvolvimento de cada criança, permitindo que elas progridam em seu próprio ritmo. Quando as crianças se sentem bem consigo mesmas e confiantes em suas habilidades motoras e cognitivas, estão mais propensas a se engajar de forma ativa e lúdica no processo de aprendizado.

Para desenvolver o potencial das crianças menores de 6 anos por meio de atividades psicomotoras, é importante oferecer uma variedade de atividades que abordem aspectos motores, cognitivos e socioemocionais. Aqui estão algumas atividades psicomotoras que podem ser benéficas para crianças nessa faixa etária: Brincadeiras de equilíbrio: Atividades que desafiam o equilíbrio, como andar sobre uma linha no chão, pular obstáculos, ou caminhar em cima de almofadas, ajudam as crianças a desenvolver sua coordenação motora e equilíbrio. Jogos de construção: Brincar com blocos, peças de montar e quebra-cabeças ajuda a aprimorar

ISSN 1982-9183

a coordenação e a compreensão espacial. Tais atividades também auxiliam e servem de aporte para este lúdico que desafia e desenvolve como: dança e música: Dançar e se movimentar ao som da música ajuda as crianças desenvolver expressão corporal, ritmo e coordenação.

Além disso, é uma atividade divertida que estimula a criatividade. Atividades ao ar livre: Brincadeiras ao ar livre, como pular corda, brincar de pega-pega, andar de bicicleta e explorar a natureza, promovem o desenvolvimento motor, a exploração sensorial e a interação com o ambiente. Jogos de esconde-esconde: Esses jogos estimulam a coordenação motora, a compreensão espacial e a consciência de objetos e pessoas ao redor. Artes plásticas: Atividades artísticas, como pintura, desenho e modelagem de argila, promovem o desenvolvimento motor fino, a criatividade e a expressão pessoal. Atividades sensoriais: Atividades que envolvem a exploração sensorial, como brincar com areia, água, massinhas de modelar e objetos texturizados, ajudam as crianças a compreender o mundo por meio de seus sentidos. Jogos de memória e quebra-cabeças: Estes jogos incentivam o raciocínio lógico, a memória e o pensamento crítico. Atividades de dramatização: Deixar as crianças criarem e encenarem suas próprias histórias, papéis e cenários promove a criatividade, a expressão e a comunicação. Brincadeiras de construção de obstáculos: Crie obstáculos ou labirintos em que as crianças possam rastejar, escalar, pular e se mover de diferentes maneiras para promover o desenvolvimento motor e a solução de problemas. Jogos de boliche: Jogos de boliche em miniatura são ótimos para desenvolver a coordenação motora e a noção de espaço. Atividades de caça ao tesouro: Organize caças ao tesouro em que as crianças devem seguir pistas, resolver enigmas e explorar o ambiente em busca de tesouros imaginários. É importante adaptar as atividades ao nível de desenvolvimento individual de cada criança e permitir que elas explorem e experimentem de acordo com seu próprio ritmo. Além disso, promova um ambiente seguro e incentivador para que as crianças se divirtam e desenvolvam suas habilidades psicomotoras o que impacta positivamente na brincadeira como mecanismo de desenvolvimento infantil.

Considerações Finais

ISSN 1982-9183

Através da exploração de conceitos teóricos, práticas pedagógicas e os benefícios cognitivos, sociais e emocionais associados, este trabalho demonstra de forma inequívoca como o lúdico contribui para o desenvolvimento completo e saudável nas fases iniciais da vida.

Ao analisar pesquisas, fornecer exemplos de atividades e refletir sobre a interseção entre brincadeira e aprendizado, emergem percepções mais profundas sobre como o aspecto lúdico enriquece a educação infantil.

Este estudo destaca figuras proeminentes, como Piaget, Vygotsky, e outros teóricos que enfatizam a importância do lúdico no desenvolvimento cognitivo e social.

A fase da educação infantil assume uma importância crucial no desenvolvimento da criança, caracterizada pela exploração, curiosidade e aprendizado intrinsecamente conectados. Neste contexto, o lúdico se destaca como uma abordagem pedagógica que reconhece o valor da brincadeira como um meio de aprendizado verdadeiramente significativo, ao analisar como o lúdico é empregado para garantir que a criança exerça seu direito inalienável de brincar, ao mesmo tempo em que adquire conhecimento essencial.

O uso de brinquedos e materiais manipulativos para fomentar a exploração e experimentação, bem como o uso de jogos educativos como estratégia de ensino, com a integração do aspecto lúdico em diversas disciplinas, torna o aprendizado mais contextualizado e envolvente. Isso se traduz em benefícios significativos, incluindo o desenvolvimento cognitivo, abrangendo o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a criatividade; o desenvolvimento social, envolvendo cooperação, comunicação e respeito mútuo; e o desenvolvimento emocional, permitindo a expressão de sentimentos, o fortalecimento da autoconfiança e a promoção da resiliência. Figuras notáveis como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Donald Winnicott, Maria Montessori, Henri Wallon, Ivani Fazenda e Tizuko Morchida Kishimoto compartilham uma visão unânime sobre a importância do lúdico no desenvolvimento infantil e na educação. Suas teorias convergem para reconhecer que o brincar não é simplesmente uma atividade superficial, mas um elemento essencial na construção do conhecimento, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Tanto na abordagem Montessori quanto nas perspectivas de Tizuko Morchida e Ivani Fazenda, o lúdico é considerado um elemento vital no processo de ensino-aprendizagem.

ISSN 1982-9183

O lúdico, como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, oferece um ambiente rico em oportunidades de exploração, experimentação e interação, fundamentais para o desenvolvimento holístico das crianças. Jogos, brincadeiras e o faz-de-conta podem influenciar positivamente o ambiente escolar, tornando-o mais envolvente, cativante e eficaz. Em resumo, a incorporação do lúdico na educação infantil vai além da simples distração, sendo uma estratégia essencial para garantir o desenvolvimento integral das crianças. O equilíbrio entre brincar e aprender fortalece a base para a aquisição de habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, preparando indivíduos para enfrentar os desafios futuros de maneira criativa e confiante. Portanto, o lúdico não é apenas uma ferramenta, mas sim um direito fundamental que contribui para moldar uma geração resiliente e bem-preparada.

Referências

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

BRASIL. Estatuto da Criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 1990, e legislação correlatada – 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, **Edições Câmara**, 2015. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CARNEIRO, M. Â. B. Aprendendo através da brincadeira. Andes, **Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 13, n. 21, Cortez Editores, 1995.

COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. **Psicologia da educação:** um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem, voltado para a educação. Ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano. 10. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Formato, 2006.

ISSN 1982-9183

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

FONSECA, V. **Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Psicomotricidade, psicologia e pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (ORG.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1982.

PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

TEIXEIRA, M. C.; ROCHA, J. P. da; SILVA, V. S. da. **Lúdico**: um espaço para a construção de identidades. Disponível em: http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a26.pdf. Acesso em: 10 de ago. de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de janeiro: Imago, 1975.

ENCIPES-2024
XX Encontro Científico Pedagógico e
XVII Simpósio da Educação:
"ALFABETIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO"
De 24 de junho a 28 de junho de 2024
Colegiado de Pedagogia / Centro Acadêmico – Unespar (Campus de União da Vitória)
ISSN 1982-9183

A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA: UM OLHAR PARA OS SUJEITOS

BELINSKI, Waléria Najara [138] – UNESPAR
ZACHARIAS, Mariana Rocha[139] – UEL

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo elaborar reflexões sobre as dificuldades encontradas por professores/as e pedagogos/as que atuam na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O problema de pesquisa apresenta-se a partir de duas questões: quais as fragilidades que podem ser encontradas durante a trajetória de um profissional que atua na EJA? Quais meios podem ser utilizados para planejar uma aula conforme a realidade na qual os/as estudantes estão inseridos/as? Uma das principais preocupações de educadores e educadoras que atuam na EJA no Brasil é a evasão escolar. Para que não ocorram tantas desistências, os/as profissionais envolvidos com essa modalidade podem buscar meios para que os alunos se sintam acolhidos e pertencentes à instituição escolar. Uma dessas formas é a formação continuada, com ênfase na autoformação, entendida como instrumento que pode auxiliar o/a educador/a, podendo, assim, acompanhar as constantes transformações e mudanças que ocorrem ao longo de sua jornada como profissional da educação, bem como conhecer formas de trabalho condizentes com a realidade dos/as educandos/as. Para a realização deste trabalho foram utilizados como base teórica os seguintes autores: Freire (2003; 2021), Arroyo (2012) e Schwartz (2013). Em um primeiro momento, foi analisado o processo histórico de consolidação da EJA como modalidade de ensino no Brasil, em seguida, o texto segue com as características gerais da modalidade, passando para uma discussão a respeito das dificuldades que possivelmente podem surgir no trabalho com jovens e adultos. Por fim, a partir do conceito de práxis em Paulo Freire e das análises de Miguel Arroyo voltadas para o sujeito da educação, ressalta-se a importância da aproximação com a realidade desses/as estudantes trabalhadores/as, a fim de se construir uma prática condizente com a mesma. Através da realização da pesquisa bibliográfica e documental ressaltou-se a importância de uma prática na qual o educador e a educadora da EJA possam não apenas alfabetizar, mas também construam caminhos de libertação e conscientização dos sujeitos estudantes, para que estes possam conceber que o espaço escolar é seu por direito.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Práxis Educacional. Autoformação. Sujeitos.

INTRODUÇÃO

[138] *Pedagoga; egressa do Curso de Pedagogia da Unespar/Campus União da Vitória; e-mail: walerianajara@gmail.com*
[139] *Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); http://lattes.cnpq.br/5271736676497097; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8560-3075; e-mail: mariana.zac@gmail.com.*

ISSN 1982-9183

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica, a qual envolve desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, atendendo jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade regular. Esse direito, de retomar os estudos, está assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n° 9394 de 1996 (Brasil, 1996). Uma das características dessa modalidade consiste na composição da sala de aula, pois os alunos possuem idades diversificadas, podendo frequentar a partir dos 15 anos, sem limite máximo de idade. Os alunos dividem o espaço da sala de aula, mesmo estando em níveis de ensino diferenciados, sendo assim, o mesmo professor atende todos simultaneamente.

A escolha dessa temática, sobre a prática do/a professor/a pedagogo/a da EJA, surgiu a partir do que foi vivenciado nesta modalidade de ensino como aluna, relembrando o empenho dos professores em oferecer uma educação com qualidade. Todo o trabalho desenvolvido pelos educadores e equipe pedagógica ultrapassava os muros da escola: existia uma luta diária pelo direito a uma educação de qualidade para todos e todas, sendo que a prática pedagógica era flexível, reflexiva e atrativa para que não houvesse mais evasão, uma vez que muitas pessoas retornam ou chegam às escolas inseguras. Muitas vezes, esses alunos não se consideram pertencentes ao espaço escolar e o papel fundamental do/a educador/a é mostrar que todas as pessoas têm o direito de usufruir desse ambiente, possibilitando, assim, melhor qualidade de vida em termos materiais.

Através desse trabalho pretendeu-se discutir os desafios do processo de alfabetização enfrentados pelos/as professores/as que atuam na modalidade de ensino da EJA[140], a partir de dois questionamentos: Quais são as fragilidades encontradas ao se trabalhar em uma sala com níveis de ensino e idades diferentes? Quais estratégias podem ser utilizadas para um planejamento dentro da realidade dos sujeitos que ali estão inseridos? Há um grande número de documentos e artigos que analisam o perfil de estudantes que pertencem às instituições escolares da EJA, os motivos pelos quais não concluíram sua escolarização no período certo, bem como o que impulsionou seu retorno para as redes de ensino. Para que não haja uma nova

[140] A EJA analisada neste artigo possui como foco a instância municipal, o que representa o início da escolarização, correspondendo às séries iniciais do ensino fundamental.

ISSN 1982-9183

desistência, os/as profissionais podem buscar meios de pensar suas práticas a partir da realidade dos sujeitos, a fim de que estes se sintam parte da instituição escolar.

O artigo propõe como objetivo central compreender possíveis desafios que surgem na prática pedagógica na modalidade de educação da EJA, refletindo sobre as fragilidades encontradas nesse espaço e no processo de alfabetização e letramento dos alunos no que diz respeito à realidade dos/as estudantes e à efetivação de uma relação entre educadores/as e educandos/as. Ressalta-se que o trabalho não possui como foco os processos de alfabetização em si, portanto, não serão discutidos métodos pedagógicos, mas sim, questões pertinentes ao campo das relações humanas.

No decorrer do trabalho foi realizada a identificação dos referenciais teóricos, assim como a análise do processo histórico das políticas educacionais e as bases legais, entendendo essa modalidade de ensino como um direito social. Por fim, foram analisadas as características do conceito de práxis pedagógica em Paulo Freire (2021) e sua importância no âmbito educacional de jovens e adultos. A metodologia do artigo teve como foco a análise de documentos bibliográficos e exploratórios, além de alguns documentos da legislação educacional, investigando a práxis do professor pedagogo que atua na modalidade da EJA, ressaltando o olhar sobre os estudantes enquanto sujeitos, a partir das proposições de Miguel Arroyo (2012) sobre pensar Novas Pedagogias para Novos Sujeitos.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Foi por meio do Art. 71 do Decreto n° 1331 (Brasil, 1854) que no Império do Brasil cogitou-se, pela primeira vez, a possibilidade das escolas, tendo mais de um professor e, se o mesmo se disponibilizasse, atender os jovens e adultos que tivessem interesse em aprender a ler e escrever.

> Art. 71. Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias da instrucção primaria duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres,

ISSN 1982-9183

> ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem (Brasil, 1854)[141].

Percebe-se que esse atendimento seria apenas duas vezes por semana, sendo sábados, domingos ou até mesmo nos feriados, se fosse apenas nestes dias que sobrasse tempo ao professor. Apesar de ser bem clara a necessidade de alfabetizar adultos, o desinteresse em disponibilizar tempo e profissionais que pudessem atender esses alunos também fica evidente. Durante o período colonial e imperial muitos decretos foram assinados, os quais, a cada ano, foram se modificando para poder atender à demanda de analfabetos no Brasil, mas não havia uma regularidade de oferta e a educação ainda era restrita aos homens e atendia uma minoria da população.

Oitenta anos depois, com a Constituição de 1934, decretada por Getúlio Vargas, surgiram o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), confirmando o direito de todo cidadão de ter uma educação e o dever do Estado de assegurar esse direito. Conforme Cury (2015, p. 401) esta Constituição representa um marco para a educação nacional, pois

> [...] contém um capítulo próprio da educação no qual vários dispositivos outros concorreram para que a educação tivesse um perfil nacional como a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação de impostos para a área, o plano nacional de educação e o Conselho Nacional de Educação. Veja-se o caso do art. 5º pelo qual o traçar as diretrizes da educação nacional ficou como competência privativa da União.

O Plano Nacional de Educação foi pensado para melhorar a vida dos cidadãos, tanto para a educação e saúde, quanto para o direito ao trabalho e de fazer parte da sociedade. Em 1940 a educação para jovens e adultos começou a sofrer mudanças, através da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Um ano depois surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que ofertava juntamente com o ensino regular alguns cursos técnicos e profissionalizantes para que o aluno já saísse da escola diretamente para o mercado de trabalho (Becker; Keller, 2020).

[141] Optou-se por manter a grafia usada na época, da mesma forma em que se encontra no site governamental.

ISSN 1982-9183

Conforme explica Rodrigues (2011), em 1947, o então presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, cria a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) juntamente com Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, tendo como diretor geral Lourenço Filho, que ficou nesse cargo de 1947 até 1950. A CEAA tinha como finalidade levar educação para todas as pessoas que eram iletradas, sendo elas das áreas urbanas ou do interior.

No início da década de 1960 Paulo Freire traz uma proposta para alfabetizar adultos, estimulando assim os programas de alfabetização do Brasil; em 1963 liderou uma experiência inovadora de alfabetização na cidade de Angicos (RN), que ficou conhecida como "Experiência de Angicos" ou "Método de Angicos", experiência na qual professores trabalharam junto com Paulo Freire[142] ensinando a ler e escrever 300 alunos em menos de 40 horas. Foi neste mesmo ano que Freire recebeu o convite do Presidente da República João Goulart e do Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos para desenvolver e criar um programa de alfabetização de adultos. Assim, criou-se o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), projeto esse que foi aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Contudo, devido ao golpe militar, ocorrido em março de 1964, todo o trabalho feito por Freire e João Goulart sofreu uma ruptura, pois essa proposta de educação foi vista como uma ameaça à ordem e, em seguida, Paulo Freire foi exilado (Rodrigues, 2011).

E ainda, conforme Becker e Keller (2020, p.11):

> Como consequência do Golpe Militar, os movimentos sociais se enfraqueceram, tendo a reestruturação do sistema educacional dado lugar aos domínios autoritários e centralizados que muitas vezes serviram como meio de controle social e reprodução da ordem [...].

O sistema educacional foi profundamente impactado pelo regime militar, havendo uma restrição muito clara, com a implementação de diretrizes curriculares centralizadoras e autoritárias. O conteúdo das disciplinas foi muitas vezes direcionado a promover os valores e a

[142] Acrescentamos e destacamos aqui a importância de Elza Freire nesta e em outras experiências práticas, bem como para as sistematizações escritas dessas experiências, posteriormente publicadas por Paulo Freire. Para mais informações consultar: SPIGOLON, Nima Imaculada. **Pedagogia da Convivência: Elza Freire, uma vida que faz educação**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

ISSN 1982-9183

ideologia do regime, enquanto a crítica e a diversidade de pensamento eram reprimidas. Foi nesse período que o governo brasileiro decretou, em 1967, a lei n° 5.379, através da qual foi instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual tinha a finalidade de auxiliar na educação de jovens e adultos (Brasil,1967), contudo, sendo utilizados métodos condizentes à ideologia proposta pelo regime, com perfil conservador. Houve poucos avanços nos 15 anos de vigência do Mobral, haja vista que, das quarenta milhões de pessoas que frequentaram aquele Movimento, apenas 10% foram alfabetizadas (Paraná, 2006).

A educação de jovens e adultos tem sido discutida ao longo dos anos pelo mundo inteiro, sendo o principal foco uma educação de qualidade e gratuita para esse público. Este tema ganhou um grande destaque na Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA's), a qual foi realizada pela primeira vez em 1949 na Dinamarca, após a Segunda Guerra Mundial, sendo que o evento passou a ocorrer a cada 12 anos (Ireland, 2013).

A década de 1980 foi um período de transição crucial na história do Brasil, marcado pelo retorno à democracia, pela luta por eleições diretas e pela elaboração de uma nova Constituição que estabeleceu as bases para a atual ordem política e social do país. A modalidade de educação de jovens e adultos também é mencionada na Constituição de 1988, a qual ficou conhecida como "Constituição Cidadã", garantindo que aqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada tenham a oportunidade de retomar seus estudos e completar sua formação.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos a Constituição de 1988 garante no artigo 208 - inciso I: "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria" e no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, havia o compromisso do Poder Público de em dez anos desenvolver esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, com recursos previstos para esse fim (Hoffmann; Schnorr, 2013, p. 7).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em levantamento realizado no ano de 2020, havia cerca de 11 milhões de pessoas analfabetas no país e segundo pesquisas do Censo Escolar (2020), por conta da pandemia (Covid-19), as EJAS relataram uma queda significativa nas matrículas em todos os níveis. Houve uma redução de 8,3% em relação ao ano de 2019, isso corresponde a 270 milhões de alunos a menos e, ainda,

ISSN 1982-9183

segundo o Censo de 2020, 1,5 milhão de alunos entre 14 e 17 anos não estavam matriculados. Os dados apontados condizem com outros estudos levantados pelo IBGE em anos passados, os quais indicam que a pandemia do coronavírus contribuiu para o agravamento da desigualdade social e econômica e, ainda, que a maioria das pessoas que se encontram fora dos sistemas escolares são negras ou pardas.

Para combater esse problema da evasão é crucial que o governo e as partes interessadas no setor da educação trabalhem juntos para desenvolver estratégias eficazes de recuperação, para garantir que todos os jovens e adultos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas. Isso pode incluir medidas como investimentos na área educacional, apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade e a promoção da alfabetização para todos os sujeitos.

Características e aspectos conceituais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens de Adultos foi reformulada no Brasil em 1996, com a aprovação da Lei n° 9394/96, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e se constituiu como uma modalidade de ensino fundamental e médio. Esse tipo de ensino é destinado àqueles que não conseguiram, por algum motivo, terminar seus estudos na idade regular. Geralmente pela necessidade ou pela busca de um emprego melhor, portanto, por uma chance de melhorar a vida, esses sujeitos acabam retornando à escola.

As pessoas que procuram essa modalidade de educação têm seu próprio tempo para aprender e trazem suas inseguranças e dificuldades, pois voltar para uma escola depois de anos não é uma tarefa fácil. Sendo assim, qualquer motivo que faça com que este indivíduo se sinta deslocado, poderá fazer com que desista outra vez dos estudos.

> Mesmo a escola não sendo responsável pela miséria, pela desigualdade social, pelo desemprego, ela é responsável por oferecer a melhor oferta pedagógica, garantindo ensino, aprendizagem e continuidade de estudos para todos, em qualquer idade (Schwartz, 2013, p. 22).

ISSN 1982-9183

Os/as profissionais que atuam nas escolas de EJA necessitam ter um preparo para receber esses jovens e adultos, assim, pensando e repensando em sua prática pedagógica diariamente, sendo de suma importância conhecer a história de vida de cada estudante, pois este/a carrega consigo uma bagagem de conhecimentos de mundo, mesmo não dominando a escrita e nem a leitura, existe o conhecimento da experiência. Através disso é possível fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios, através da observação atenta e da escuta interessada das questões vivenciadas pelas pessoas (Freire, 2021). Essas informações colhidas poderão ser usadas no processo de construção dos planejamentos pedagógicos. Reitera-se aqui, embora não seja objeto de estudo deste trabalho, uma crítica severa a qualquer política de engessamento do trabalho docente, planejamentos realizados de forma vertical e autoritária, ou seja, o tipo de gestão educacional que retira a autonomia docente.

O adulto carrega com ele um conhecimento de mundo e faz uma leitura ampla de tudo o que o cerca, mesmo não sabendo ler e escrever, tem suas opiniões formadas a partir do que conhece, por isso, o diagnóstico que o/a educador/a faz de sua turma é tão importante. "[...] Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos "lendo", bem ou mal, o mundo que nos cerca" (Freire, 2003, p. 71).

A partir disso começa o desafio do/a educador/a, pois em sua sala encontrará estudantes de idades diversificadas e, muitas vezes, vai se deparar com situações como, por exemplo, um indivíduo que trabalha o dia inteiro em uma fábrica e a noite vai cansado para a aula e acaba dormindo no meio da explicação por estar exausto. Ou ainda, aquela estudante mãe que leva seu filho junto porque não tem com quem deixar, ou aquela senhora que quer aprender a ler para poder fazer a leitura da bíblia na igreja, ou poder ler as embalagens dos produtos no mercado, entre muitas outras realidades e motivações para se alfabetizar que se encontram nas salas de EJA.

Para que a motivação para aprender e a motivação para ensinar permaneçam firmes, a prática pedagógica deve ser sustentada na ação. Ensinar a ler e escrever para um adulto não é uma tarefa fácil, pois a frustração de ser um processo mais lento pode desmotivar tanto quem está sendo alfabetizado/a quanto o/a educador/a. É na ação do dia a dia, buscando motivar esse/a

ISSN 1982-9183

estudante, que o/a educador/a vai buscar novas formas de ensinar, pois muitas vezes o que elaborou em seu planejamento, na hora de aplicar, não será tão eficaz.

Para Schwartz (2013, p. 20) "[...] a maneira como o professor planeja as aulas e as desenvolve, pode contribuir para a criação (ou não) de um clima motivacional propício para a aprendizagem", por isso a importância de pensar e analisar a prática pedagógica de uma forma mais eficaz e elaborar um planejamento mais flexível, onde todos os alunos possam aprender. Cabe ao professor estimular esse aluno para que tenha uma interação e troca de conhecimento com seus colegas, através de debates que estimulem a reflexão e o questionamento, estando ligado diretamente às práticas pedagógicas propostas.

Dentro das universidades, nos cursos de Pedagogia, ao longo dos anos de formação, geralmente as disciplinas curriculares são fundamentadas em teorias, e a prática só ocorre nos estágios de observação e regência.

> Por isso é importante que se oportunize que os alunos do curso de licenciatura reflitam criticamente sobre situações específicas de sala de aula, estudos de caso reais, (re) construindo conhecimento específico sobre diversos fatores, utilizando-os em seus planejamentos e intervenções didáticas, organizando o fazer docente (Schwartz, 2013, p. 84).

Os cursos de licenciatura, sobretudo de Pedagogia, não podem negligenciar essa modalidade, devem proporcionar aos acadêmicos meios de se relacionar com a realidade da EJA, por meio de intervenções e projetos que possam aproximar e mostrar como funcionam as instituições que ofertam essa modalidade. Também proporcionar momentos nos quais os alunos da EJA possam ir até as universidades, incentivando esses sujeitos a não parar de estudar, e para que os acadêmicos também possam se preparar para as diversas realidades a serem enfrentadas.

Quando o/a profissional da educação começa a atuar na EJA, o melhor caminho a seguir é o da formação continuada, pois é através dos cursos de capacitação que poderá se aperfeiçoar e assim conhecer melhor as pessoas que frequentam esse tipo de sala de aula.

> As diversas competências desenvolvidas em cursos de formação continuada ajudam o docente no reconhecimento da importância dos sujeitos da EJA e

ISSN 1982-9183

> estes saberes contribuirão para diminuir o número de evasões encontradas nesta modalidade e que ocorre na maioria das vezes porque o professor ainda não se encontra plenamente preparado e não atende às expectativas deste público (Fernandes; Gomes, 2015, p. 8).

A formação continuada é uma construção de saberes que pode contribuir na hora de alfabetizar, pois ela visa aperfeiçoar as metodologias e a capacitação do professor; esse direito à formação está presente na LDB de 1996, no artigo 62. Assim, os sistemas de ensino devem assegurar uma carga horária fora da sala de aula, para que os profissionais possam acompanhar as constantes transformações e mudanças que ocorrem ao longo de suas jornadas como educadores. Conquistar e manter esse direito é um processo de luta constante no magistério, sendo de fundamental importância que os/as docentes possuam autonomia para utilizar essa carga horária, assim como bom senso da parte de todos para utilizar esse tempo.

Essa formação contínua pode ser ofertada ao profissional na forma de cursos de especialização, fóruns, seminários e grupos de estudos, através dos quais pode ser promovida a atualização de conteúdos de ensino, bem como reflexões coletivas sobre as práticas. Contudo, o profissional não pode se limitar a essas formações que são ofertadas, deve perceber quais são as suas dificuldades e limitações e buscar outros meios, como pesquisas e estudos individuais, procurando aperfeiçoar seu conhecimento.

Destaca-se aqui a importância de uma autoformação contínua, uma atitude reflexiva por parte do educador, ou seja, a práxis como essência do trabalho educativo. Assim, o professor com todas essas ferramentas poderá ajudar os/as estudantes da EJA a se enxergarem como sujeitos que têm importância na sociedade, sendo a escola um lugar de construção de sujeitos e do despertar das consciências.

Refletindo sobre a práxis na educação de jovens e adultos: um olhar para os sujeitos

O conceito de práxis para Paulo Freire (2021) é voltado para a filosofia da educação e sua abordagem está focada na ação reflexiva e crítica, na qual os/as educandos/as são encorajados/as a participar dos processos de aprendizagem, através da ação e reflexão. "[...] Isto implica o reconhecimento crítico, a 'razão' desta situação, para que, através de uma ação

ISSN 1982-9183

transformadora que incide sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais" (Freire, 2021, p. 46).

Na visão de Freire (2021), a práxis envolve uma ação reflexiva, onde os/as estudantes não apenas absorvem informações passivamente, mas também refletem sobre sua própria realidade, ou seja, questionar, analisar e compreender o mundo ao seu redor. A práxis freiriana é baseada no diálogo, assim, o/a educador/a deve criar um ambiente no qual os alunos possam discutir ideias, expressar suas opiniões e trocar experiências. Nesta lógica, o planejamento deve ser constantemente repensado, sendo preferencialmente construído coletivamente, a partir desse diálogo e da investigação da realidade da comunidade escolar, bem como de suas necessidades e vontades.

O diálogo é uma ferramenta que se torna poderosa quando usada para a construção conjunta de conhecimento, estando ligada à conscientização, ou seja, à conscientização crítica das questões sociais, políticas e econômicas que afetam a vida dos alunos. O processo educacional pode ajudar a compreender as estruturas de poder e as injustiças sociais, neste sentido, um dos principais objetivos da práxis freireana é a transformação social, pois não apenas aprendemos sobre o mundo, mas somos incentivados/as a agir para mudá-lo, envolvendo ações coletivas para superar opressões e desigualdades.

A prática pedagógica transformadora também está relacionada ao empoderamento dos/as estudantes, dessa forma, o educador Paulo Freire acreditava que a educação libertadora capacitava as pessoas a assumir o controle de suas próprias vidas e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. O educador também nos lembra que para isso a horizontalidade das relações e a prática dialógica são fundamentais:

> Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educadores. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 2021, p. 95).

A pedagogia freiriana é reconhecida pelo desenvolvimento do "Método Paulo Freire" de alfabetização, que se baseia na conscientização e na aprendizagem crítica. Paulo Freire

ISSN 1982-9183

escreveu vários livros sobre educação e a libertação do homem, a exemplo de "Pedagogia do Oprimido", no qual escreve sobre a libertação e a capacitação das pessoas por meio da educação. Deixando-se de lado os mecanismos de uma educação bancária, no sentido de depósito de informações, caminha-se para uma educação libertadora, que desperte os sujeitos para a conscientização das situações de opressão vividas (Freire, 2021).

Ao terminar um processo formativo o/a profissional da educação não está acabado, pois o/a educador/a está em constante processo de construção, refazendo-se e repensando-se, a partir da prática diária. Neste sentido, muitos/as podem sentir-se perdidos/as ao enfrentar a sala de aula e a realidade das condições de trabalho, contudo, há dois caminhos a serem seguidos.

Através do primeiro caminho, o/a professor/a busca melhorar constantemente sua prática pedagógica, enxerga a importância de se adaptar às necessidades e interesses dos/as alunos/as, saindo de sua zona de conforto e experimentando novas abordagens de ensino. Ao seguir esse caminho, demonstra estar comprometido/a em compreender a realidade e está aberto/a às mudanças. Estará desempenhando um papel muito importante, não apenas ensinado, mas também inspirando e capacitando para o enfrentamento dos desafios da educação e do mundo, em constante transformação.

A segunda via seria a da repetição, na qual o/a professor/a tende a se apegar aos métodos de ensino tradicionais e não se esforça para inovar; segue o mesmo currículo e abordagem que aprendeu em seu período de escolarização, sem considerar as necessidades atuais. Isso pode levar à desvinculação com a realidade e ao ensino mecânico, sem motivação ou envolvimento, podendo levar os/as estudantes a desistirem outra vez dos estudos.

> A responsabilidade pelos resultados recai, por isso, muitas vezes sobre o professor que continua reproduzindo ações, concepções e atitudes, sem demonstrar compreensão das evidentes mudanças necessárias para prática pedagógica que as novas e crescentes demandas da linguagem escrita requerem (Schwartz, 2013, p. 37).

A educação deve ser um processo colaborativo, e os/as educadores/as que se preocupam em entender a realidade de seus educandos/as têm maior probabilidade de fazer a diferença em suas vidas, "[...] para elaborar uma proposta didática de alfabetização para jovens

ISSN 1982-9183

e adultos, é necessário, portanto, que o professor não tenha medo de arriscar, [...]" (Schwartz, 2013, p. 58). Os profissionais que atuam na EJA enfrentam desafios específicos devido às características particulares desse público que traz uma diversidade de experiências de vida. Outra dificuldade encontrada é na hora de analisar o currículo e elaborar os planejamentos.

> O tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida (Paraná, 2006, p. 26).

O currículo é uma estrutura educacional pensada para atender às necessidades específicas de jovens e adultos que procuram terminar os estudos, mas nem sempre o que o currículo oferta é suficiente na hora de alfabetizar, mesmo o currículo da EJA sendo organizado de uma forma mais flexível, relevante e contextualizada. Assim, uma abordagem sensível e adaptativa é essencial para promover um aprendizado de qualidade. Há muitos/as professores/as que percebem a necessidade de reorganizar sua forma de aplicar as aulas, se preocupam e se propõem em buscar o novo, repensando a sua prática pedagógica sem medo da mudança que pode ocorrer durante o ano letivo.

> Professores que pensam e acreditam que a todas as pessoas deve ser garantido o direito à dignidade e que, acreditando nisso, conseguem olhar para o que têm diante de si e ver possibilidades, são os que conseguem articular o olhar e visão. E isso é fundamental para crer e pensar o próprio pensamento e para conseguir ver (Schwartz, 2013, p. 93).

Por isso a importância de uma formação permanente, onde o/a educador/a possa estudar pensando em seu desenvolvimento pessoal e profissional e, principalmente, pensando nos seus estudantes e tendo um olhar positivo para a alfabetização desses jovens e adultos, que buscam por mais uma oportunidade de fazer parte de uma sociedade, reafirmando-se como um sujeito de direito.

Quando a pessoa faz sua matrícula na EJA ela pode escolher três matérias para fazer por vez, por exemplo: Português, Matemática e Arte, ao eliminar a matéria, pode escolher outra

ISSN 1982-9183

disciplina também, podendo fazer a escolha de estudar no semipresencial. Essa opção é importante para a maioria, devido ao horário de trabalho e disponibilidade de tempo para estar na escola, não precisando necessariamente estar lá todos os dias. Já, no coletivo, as aulas têm dias certos, em um grupo de vinte alunos mais ou menos, onde todos começam juntos e não podem ter faltas, do contrário, precisam cursar a disciplina novamente ou são transferidos para as aulas semipresenciais.

Na experiência vivida como aluna de EJA, foi possível observar a organização da gestão escolar juntamente com a equipe pedagógica, trazendo aos alunos/as palestras sobre vários assuntos importantes como os direitos das mulheres, o direito das pessoas negras e indígenas, feminicídio, suicídio, drogas. Também eram promovidas noites culturais, onde estudantes e professores/as faziam apresentações de arte com danças e músicas, havia visitas a museus, teatros e na câmara dos vereadores para conhecer e entender como funcionam esses espaços públicos, entre tantas outras atividades, pensadas com muito cuidado e carinho. Cada atividade proposta, para ser realizada fora do espaço escolar, requer muito estudo e organização, promovendo momentos de debates de temas relevantes, os quais envolvem o cotidiano da comunidade escolar e de toda a cidade.

> Cabe aos professores da EJA evidenciar possíveis mudanças que apontem para uma nova relação entre ciência, trabalho e cultura, por meio de uma base sólida de formação científica e histórica que ajude os educandos no seu desenvolvimento. Assim, conhecer significa a possibilidade de interferir socialmente (Paraná, 2006, p. 29).

Não são todas as instituições de ensino da EJA que tem a possibilidade de ofertar essas atividades fora das salas de aula, pois muitas pessoas estudam no período noturno e muitas escolas estão localizadas nas periferias das cidades, assim, quando precisam fazer alguma atividade fora do espaço escolar precisam utilizar transportes ofertados pelos órgãos públicos e acessá-los não é algo fácil. Infelizmente, a falta de acesso a atividades fora do espaço escolar pode ser um obstáculo significativo para o aprendizado e a participação mais ativa dos/as alunos/as.

ISSN 1982-9183

Quando se fala do sujeito de direitos é necessário pensar nos grupos que tiveram seus direitos negados historicamente, mas que nas últimas décadas ocupam os espaços escolares, a exemplo dos quilombolas, indígenas, povos da floresta, mulheres motivadas pelo pensamento feminista, negros, pessoas LGBTQIA+[143], sem-terra, e outros grupos em ações coletivas e lutas por direitos sociais.

Esse fator, de acordo com Miguel Arroyo (2012), tem desafiado as teorias pedagógicas convencionais de várias maneiras e pressionado por uma transformação nas práticas educacionais, e essa presença afirmativa de outros sujeitos em ações coletivas no campo da educação exigem teorias pedagógicas mais inclusivas, diversificadas e sensíveis às experiências e necessidades de grupos historicamente marginalizados.

> Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é instá-los a se reeducar para pôr o foco nos sujeitos sociais em formação que se reconhecem e se mostram sujeitos em movimento em ação coletiva. A maioria das análises sobre eles não os reconhecem sujeitos, mas nos encontros se afirmam sujeitos (Arroyo, 2012, p. 26).

Isso impulsiona a busca por novas pedagogias que reconheçam a importância da justiça social, do reconhecimento da diversidade e da participação ativa de todos/as na construção do conhecimento, e essa presença de grupos diversos destaca a importância de uma abordagem intercultural e interseccional na educação. Isso implica reconhecer a intersecção de identidades, como gênero, raça, etnia e orientação sexual e considerar como essas identidades afetam a experiência dos alunos na escola, pois as EJAs recebem muitos jovens que sofreram algum tipo de discriminação e por este motivo evadiram da escola. A presença de Outros Sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, às classes sociais e aos grupos subalternizados, aos oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política e cultural (Arroyo, 2012).

Esses grupos representam uma diversidade de experiências, identidades e perspectivas que muitas vezes não são adequadamente reconhecidas nas teorias pedagógicas tradicionais. Destaca-se, assim, a importância de uma pedagogia que leve em consideração a multiplicidade de vozes e experiências dos/as educandos/as. A presença desses "Outros Sujeitos" nos faz

[143] A sigla "LGBTQIA+" representa identidades de gênero e orientações sexuais diversas.

ISSN 1982-9183

questionar as estruturas de poder e a democracia, buscando garantir que todos e todas tenham voz e representação no sistema político, e fazem refletir sobre a importância da diversidade cultural e da luta contra estereótipos e preconceitos, a fim de criarmos uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de construção deste artigo pôde ser analisada a história e a trajetória da educação de jovens e adultos, suas várias mudanças, incluindo a implementação de leis que asseguram o direito de todas as pessoas adultas de ter uma educação de qualidade. Mas o que se destaca é que, mesmo havendo essas leis, ainda há um número expressivo de evasão escolar, sendo que o analfabetismo e a desistência são significativos no território brasileiro.

A maior causa desse abandono são as questões sociais e econômicas, e por essas pessoas não se sentirem pertencentes ao espaço escolar e por não haver uma política de permanência estudantil pensada para esse público. Portanto, através da bibliografia estudada foi constatada a importância de uma ação reflexiva sobre as práticas pedagógicas, as quais devem primar pelo estabelecimento de relações humanas sólidas, horizontais e que promovam a humanização, à medida em que voltam o olhar para as necessidades reais de pessoas reais.

Pouco se fala sobre a EJA nas mídias e os governos não buscam fazer campanhas que possam incentivar essas pessoas a voltar para as salas de aula, pelo contrário, tentam trazer soluções que possam aligeirar o processo de alfabetização, ofertando provas para eliminar matérias e até mesmo o ensino fundamental e médio por completo, utilizando argumentos como, por exemplo: quanto mais rápido terminar mais rápido essa pessoa entra para o mercado de trabalho, não dando o devido valor para o processo educacional e para a função social da educação.

Recentemente se discute a implementação de aulas em Ensino à Distância (EaD), uma proposta de estudar em casa, assim, o aluno só comparecerá na escola para realizar as provas. Essa nova modalidade de ensino preocupa muito, pois os/as estudantes serão apenas portadores de diplomas e não de conhecimento, pode-se observar que é só mais uma forma de boicotar a

educação e desvalorizar os/as profissionais do magistério. Com todas essas mudanças ocorrendo, será que as instituições da EJA's não vão fechar suas portas? Este é mais dos inúmeros desafios que os professores deverão enfrentar nos próximos anos e, provavelmente, muitos já estão enfrentando.

O magistério sempre está na luta por uma educação de qualidade e por um espaço escolar como direito para todos, independente de suas origens ou classe social. Falar sobre a educação de jovens e de pessoas adultas e sobre seus educadores e educadoras deve ser uma prática frequente, com discussões dentro e fora das universidades, trazendo mais visibilidade para estes sujeitos. Por que os órgãos públicos não dão espaços e visibilidade para a EJA? Será que é apenas um descaso ou receio de uma população com maiores condições de se emancipar?

Discutir possibilidades de emancipação pode parecer ingenuidade, uma vez que, na ordem capitalista vigente a emancipação da classe trabalhadora não é possível. Contudo, afirmamos que, mesmo uma emancipação plena sendo impossível, construir processos e práticas emancipatórias torna-se imprescindível se ousarmos pensar na construção de um futuro viável, inclusivo e humanizador.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BECKER, Elisabeth Léia Spode; KELLER, Lenir. A Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **EJA em Debate** – Seção Políticas Públicas/ Ensaio Dissertativo, Florianópolis, Ano 9, n. 15, p. 1-30, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.331**-A, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>

BRASIL. **Lei n° 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Ministério de Educação e Cultura. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília: MEC, 1967.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério de Educação e Cultura. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, M.T.; FARIA FILHO, L.M. VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte; Ed. Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 1936/1937. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul./dez. 2015.

FERNANDES, Rosana Martins. **Educação de jovens e adultos: a luta pelo direito à educação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

FERNANDES, Rosangela Maria; GOMES, Vilisia R. **Formação dos professores da EJA:** desafios e possibilidades. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Educação Profissional Integrada à Educação Básica). Instituto Federal de Santa Catarina, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 80ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOFFMAN, Carlos; SCHNORR, Giselle Moura. Filosofia e seu Ensino: diálogos com a Educação de Jovens e Adultos. **Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor - PDE**, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população:** classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

IRELAND, Timothy D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>

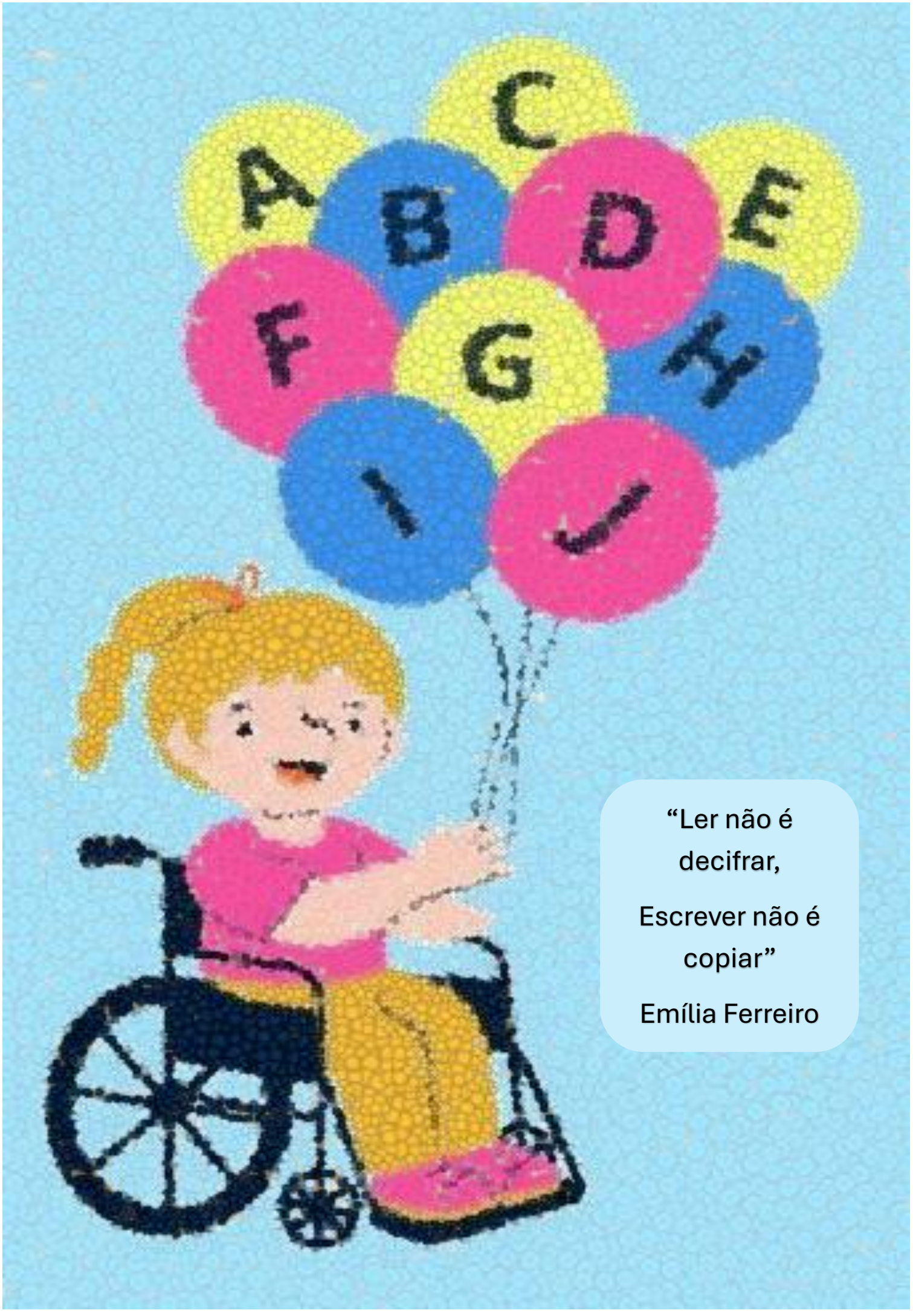
PARANÁ, Secretaria De Estado Da Educação. **Diretrizes Curriculares Da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

RODRIGUES, Zwinglio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** Considerações Históricas e Legislativas, 2011. Consultado em 13/09/2023. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/historicoelegislativo/index.php?pagina=1>

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** Teoria e Prática. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ISSN 1982-9183

SPIGOLON, Nima Imaculada. **Pedagogia da Convivência:** Elza Freire, uma vida que faz educação. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.



"Ler não é decifrar,

Escrever não é copiar"

Emília Ferreiro

PEDAGOGIA - UNESPAR

ENCIPES 2024

UNIÃO DA VITÓRIA - PARANÁ