

DEBATES EM EDUCAÇÃO

Organizadores:
Lucas da Silva Martinez
Adilson Tadeu Basquerote Silva



Organizadores

Lucas da Silva Martinez

Adilson Tadeu Basquerote

Debates em Educação



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2024

© 2024, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Os organizadores

ISBN 978-65-89284-53-6

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284536>

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/114>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Debates em Educação [livro eletrônico] / organização
Lucas da Silva Martinez, Adilson Tadeu Basquerote. -
Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2024. PDF.

Vários autores.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-53-6

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Formação. I. Martinez, Lucas
da Silva. II. Basquerote, Adilson Tadeu.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dra. Betania Maciel
Diretora Vice-Presidente

Dr. Fábio do Vale
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzain
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
Experiências de docências no estágio curricular obrigatório na educação infantil: narrativas de si	6
<i>Sueli Salva, Leticia Therezinha Prates dos Santos</i> DOI: 10.23899/9786589284536.1	
Um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o tema transversal Ética	27
<i>Maria de Jesus Campos de Souza Belém, Bruna Serra Coelho</i> DOI: 10.23899/9786589284536.2	
Não são só os livros que se lêem: presenças (ou ausências) de Literatura Infantil africana e afro-brasileira no acervo de uma unidade educativa pública	44
<i>Adilson De Angelo, Maria Laura Pozzobon Spengler, Vitória Arcanjo da Silva</i> DOI: 10.23899/9786589284536.3	
Sostenibilidad en la formación del profesional de la Educación Química: una vía de desarrollo local	58
<i>Silvia María Baglan Favier, Norca Favier Chibas, Adilson Tadeu Basquerote, Eduardo Pimentel Menezes</i> DOI: 10.23899/9786589284536.4	
O Direito educativo e os desafios da orientação educacional	69
<i>Luciana Setti Fontaniva, Luci Mary Duso Pacheco</i> DOI: 10.23899/9786589284536.5	
Gestão do Conhecimento e Aprendizagem Organizacional: O Papel do Método DIIVE	80
<i>Lucas da Rocha Jaskulski, Luci Mary Duso Pacheco</i> DOI: 10.23899/9786589284536.6	
A importância do debate dos clássicos da Sociologia na contemporaneidade: reflexões a partir de experiências em sala de aula com estudantes de Ensino Médio	89
<i>Gabriela Pecantet Siqueira, Manoela Vieira Neutzling, Laylson Mota Machado</i> DOI: 10.23899/9786589284536.7	
Formulação de problemas: um estado da arte em teses e dissertações	102
<i>Marcos Manoel da Silva</i> DOI: 10.23899/9786589284536.8	

Apresentação

A obra *Debates em Educação* se apresenta como um espaço de comunicação entre pesquisadores e a comunidade, contemplando a pluralidade de pensamentos, temáticas, metodologias e estilos presentes no cenário educacional atual. Primando pela diversidade de ideias e concepções, ela entrecruza estudos teóricos e empíricos que possuem como pano de fundo, a riqueza do contexto educativo. Composto por oito capítulos, o livro destaca estudos de diferentes regiões brasileiras e uma cubana, abrangendo distintas áreas do conhecimento, por meio de temas como formação docente, educação infantil, estágio supervisionado, literatura infantil africana e afro-brasileira, direito educativo, orientação educacional, gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional, debate dos clássicos da Sociologia na contemporaneidade, formulação de problemas, ensino e aprendizagem, entre outros. Os organizadores manifestam agradecimento aos autores pela escolha da CLAEC Editora para divulgar suas pesquisas e convidam os leitores a apreciarem a obra, que por certo, contribui para a propagação da ciência educacional.

Experiências de docências no estágio curricular obrigatório na educação infantil: narrativas de si

Sueli Salva*

Letícia Therezinha Prates dos Santos**

Narrar para existir – começar

Narrar se constitui como um processo de construção da experiência, ao mesmo tempo em que o sujeito da narração se constitui, se constrói através do narrar. Ou seja, não é apenas algo contado que se coloca em palavras, senão aquilo que permite ser, com os corpos, os gestos, as inseguranças, os medos, as alegrias. Neste texto narra-se a experiência vivida no encontro entre professora orientadora de estágio e estagiária.

A escrita narra a experiência de orientação de estágio curricular obrigatório na etapa da Educação Infantil, do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro da Educação da Universidade Federal de Santa Maria por uma professora orientadora e a experiência de realização do estágio curricular obrigatório em uma instituição de educação infantil com uma turma de bebês por uma estagiária. A introdução foi pensada e escrita pelas duas autoras. Em outros momentos colocaremos excertos de cada uma das autoras separadamente, cada autora identificada por seu nome. Ao mesmo tempo dialogamos com autores e autoras que discutem o processo de estágio, experiência e outros temas que nos são caros para a construção deste encontro. Enquanto autoras discutimos o processo de se constituir docente, uma docente orientadora, outra docente estagiária da educação infantil, considerando que a docência é um processo que construímos continuamente e a narrativa contribui para

* Doutora em Educação (UFRGS), especialista em Dança (PUC/RS); Pedagoga (UPF). Professora no Centro de Educação (UFSM) Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infâncias (NEPEI/UFSM. Editora Chefe da Revista Educação do Centro e Educação. É autora de Literatura Infantil de artigos e livros acadêmicos. Atua no PPGE, orienta e pesquisa sobre os temas das culturas infantis, práticas educativas e políticas para a infância. É membro do grupo de pesquisa “Filosofia, Cultura e Educação” (FILJEM/CNPq). E-mail: sueli.salva@ufsm.br

** Pedagoga formada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cursando especialização em Gestão Pública para a Educação Infantil e Docência (UAB). E-mail: leticia.prates@acad.ufsm.br

esse fazer, fazendo-se docente. É um texto atravessado por corpos e palavras, por experiências e poesias, por aquilo que nos encanta por ser ainda incompleto e ainda caber novas palavras.

Larrosa (2016, p. 26) diz que “o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto”. Neste texto eu e Letícia estamos ex-postas, porque nos colocamos no lugar de quem se indaga quanto ao fazer, quanto a se constituir uma experiência de docência. A experiência de estágio na educação infantil, etapa da educação básica - recém nascida. Que ainda cabe muito a fazer, que ainda cabe a criação, a invenção, a experimentação e o desafio de buscar caminhos. Além do mundo hoje viver mudanças muito significativas no que diz respeito aos novos modos de estar no mundo, em especial pelos recém nascidos, que nascem com o advento das tecnologias digitais e que possibilitam às crianças acessarem o mundo através de diferentes camadas da realidade e a democratização do acesso, a escola impõe desafios constantes no fazer docente. Exige, portanto, que ambas estejamos abertas a experimentações e aos desafios de planejar para um grupo de crianças pequenas que inauguram o seu estar no mundo da escola.

Neste sentido, a ambas, estagiária e orientadora, não cabe a negligência e irresponsabilidade quanto ao que fazer na docência com as crianças pequenas, uma vez que a infância é um tempo da vida muito breve e a omissão equivale a não cumprir com o que está posto na Constituição Federal de 1988, no artigo 227, que preconiza a criança como prioridade absoluta em relação ao direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, entre outros. Na LDB 9394/96, artigo 29 assevera que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos (5), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Ou seja, a negligência retira os direitos das crianças à educação e, uma vez atendido o direito, denota-se que a prática exige compromisso ético, político, estético, teórico e prático no fazer da docência.

Para escrever, tomamos muitas palavras de empréstimo, pois para dizer sobre a educação das/com/para as crianças, na educação infantil, é preciso buscar as palavras da Lei, da política, da arte, da literatura, da poesia, da filosofia, da história que em nós rizomáticos produzem o que se denomina pedagogia da infância. Quando não sabemos as palavras, buscamos emprestadas, elas nos ajudarão a caminhar para dizer o que e como nos instituímos professoras. Uma orientadora de estágio e a outra estagiária e, o que nos afeta enquanto professoras em formação em meio às experiências de estágio. Um tempo cheio de propósitos, mas que o caminhar nos

depara com uma imensidão de despropósitos que nos ensinam mutuamente a ser professora.

Sueli Salva: – Por que escrever?

Escrever é um exercício de pensamento. É por essa razão que me animo a fazê-lo, como exercício de problematizar e me libertar de “certas verdades” como dizem os autores Jorge Larrosa e Walter Kohan. Escrever é primeiro decisão, depois exercício contínuo de escolha de palavras, frases neste exercício incessante de produzir algo que faça sentido, ou sem sentido algum, mas que dialogue, neste caso com Letícia Therezinha Prates dos Santos e também com outras e outros autores. Escrevo para existir também com palavras que o corpo pode produzir. Existo com as palavras e com o corpo, mas embora exista, corpo e palavra são sempre nascimentos, em movimentos de ser e de existir. Escrevo para estar sendo, como exercício de nascimento, como uma vingança ao esquecimento, escrevo como rebeldia à perda flutuante que se torna um dia em ruína, escrevo para fugir do efêmero e produzir encontros com os sentidos. Viver é estar mergulhada nos sentidos. Perfume, gosto, tato, sons, cores em composição para ser pensamento corporificado que cintila. Exercício! Anunciam Jorge Larrosa e Walter Kohan (2017, p. 5) que: “Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo”. Acreditamos na possibilidade de mudança no modo de ver, de ser, de nascer docente por isso escrevo. Escrevo também porque inquietações sobre constituir-se docente são incomuns no momento da formação inicial e Letícia vem com essas inquietações que desacomoda sentidos, provoca pensamentos e reflexões sobre ser docente.

Letícia Therezinha Prates dos Santos: - Manoel de Barros (1999)

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.*

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*

Letícia Therezinha Prates dos Santos: Cartografias (des)territorializantes: Mapas inventivos: o que pode o discente?

Difícil precisar onde as coisas que a gente estuda começam. Passamos a deixar que os começos façam seus encontros e que comecem por desmanchar algumas certezas (Preve, 2010, p. 15).

Esta escrita me inquieta e me possibilita descortinar as paisagens da formação docente, traçando novos mapas inventivos através da experiência e observação relatadas em diário de bordo e no relatório final do estágio obrigatório IV da educação infantil do curso de pedagogia diurno da UFSM na Unidade de educação infantil Ipê Amarelo (UEIIA). Este é um relato de como a experiência no estágio me possibilitou observar os caminhos percorridos ao longo da formação, mas também a possibilidade de pensar a própria (auto)formação em busca de uma educação que desterritorializa e (de)forma. O autor Henz afirma que a formação como deformação:

Embora a formação, tal qual se manifesta exclusivamente no cotidiano do ensino, não seja a perspectiva que este artigo pretende privilegiar e problematizar, ela também é afetada pelas deformações que a subjetividade vem atravessando que podem ser fecundas e inventivas bem como nocivas e estéreis (Henz, 2009, p. 140).

Esta é uma escrita sobre encontros de saberes e fazeres através das aulas, dos textos, dos autores, do planejamento de aula, das formações e as trocas entre estagiários, crianças e professoras(es), mas também poemas, memórias, experiências. A escrita aqui se produz como uma dança dos conceitos, através das cartografias, Preve (2010, p. 15) “Escrever movidos por perguntas sem respostas, mapear para inventar espaços; melhor, para abrir no espaço outros espaços. Escrever e fazer mapas para produzir sempre novos começos [...] Novos modos de dizer”.

Dessa forma, pensar em educação enquanto docência também se forma. Logo, para experimentar uma docência é preciso estar atenta a um saber que não se sabe, é necessário olhar para os processos relacionados a um autoconhecimento dentro e fora da formação docente, por conseguinte, a uma autoformação. Feltrin, Batista e Becker (2017) explicam que “[...] autoformação, aqui, é entendida como uma produção de si próprio, coletiva e subjetiva. A docência, nessa perspectiva, para além de um título é um processo de autotransformação” (Feltrin; Batista; Becker, 2017, p. 2).

Foram seis anos de formação que quase não percebi tamanhas mudanças com meu corpo e o quanto o sentar na cadeira por longos seis anos, em fileiras, havia mudado minha forma de me relacionar com os espaços do saber. Ao chegar na escola a dimensão corporal em relação ao espaço foi a primeira pista a surgir como investigação de uma possível ferramenta importante para pensar a (auto)transformação, Larrosa (2014, p. 26) diz que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”.

Sueli Salva:

Entrelaçada entre suas partes, a escrita compõe reflexões sobre fazer estágio e sobre orientar estágio. Sobre aspectos que afetam nossas experiências e aprendizagens. A escrita faz existir, como começo e com aquilo que atravessa o tempo e deixa marcas em um espaço.

Sueli Salva: - Entrar no contexto da Educação Infantil – orientações acerca da relação com as crianças pequenas

A Educação Infantil é anunciada enquanto política pública na Constituição Federal de 1988, posteriormente, regulamentada através da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que torna a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica e pela Lei 12.796 de 2013 que torna a frequência obrigatória para crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade, frequência que foi implementada até o ano de 2016. A obrigatoriedade da pré-escola e o compromisso de ampliação do atendimento das crianças de zero (0) a três (3) anos de idade estabelece um novo marco em relação à educação infantil, ou seja, há uma democratização do acesso de todas as crianças de quatro (4) e cinco (5) anos na Educação Infantil, embora atendimento pleno ainda não tenha sido alcançado até o ano de 2023 (até o ano de 2019, 93% das crianças de quatro e cinco anos eram atendidas, segundo dados da Semana de Ação Mundial, 2019).

Se para as crianças da pré-escola ainda não se alcançou 100% de atendimento, pior é a situação de crianças zero (0) a três (3) anos de idade, que ao longo da década do Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) apenas 31,96% foram atendidas das 50% pretendidas. Em termos de políticas públicas para a infância esse é um aspecto que precisamos estar atentos e lutar para que as crianças tenham acesso a este direito. Mas e as crianças que estão na educação infantil, o que fazem lá? O que significa um bebê estar em uma instituição de educação infantil? E quando oriento o estágio, o que move o pensamento nesses primeiros encontros? Como se inserem as crianças nestas orientações? Tenho às vezes a sensação que se começa olhando do lado de lá, ou seja, da universidade olhamos para o contexto e ele parece genérico. Então orientar exige fazer com que as estagiárias se vejam como docentes em formação, que estão em processo de aprendizagem e que precisam saber a especificidade de quem é o sujeito da sua prática, que constituirá a sua experiência. Procuo situar o que é a educação infantil, depois entender o processo de entrar no contexto, ser um sujeito novo a adentrar em um contexto com crianças pequenas e bem pequenas, busco dialogar sobre o processo de fazer-se docente, as implicações éticas e políticas que esse momento exige, sobre planejamento, materiais e materialidades, documentação, relação com as famílias, questões de gênero, acolhimento, culturas da infância etc. etc. São assuntos que adentram os momentos de aula teórica, sem uma linearidade, ou hierarquia, sem padronização das ações, considerando que cada pessoa é única e cada turma tem suas especificidades, embora haja um conjunto de teorias e orientações construídas ao longo do tempo que são os subsídios para pensar a educação infantil. Esse conjunto possibilita dialogar, pensar, ler, interrogar-se sobre

o conjunto de conhecimentos necessários à docência na educação infantil. Sim, falamos de um conjunto de temas, todos relacionados a docência e ao ser docente na educação infantil.

Entendo o processo de orientar estágio como uma sustentação teórico-prática ao acadêmico e a acadêmica visando a sua inserção no contexto da educação infantil. Em turmas de bebês e também em turmas de crianças de pré-escola, exige compreender que concomitante com a vida familiar, as experiências de um bebê na educação infantil, se instituem como as primeiras experiências sociais, de convivência coletiva, das crianças com seus pares e das crianças com as pessoas adultas fora do círculo familiar. A presença da criança na escola inaugura uma nova relação entre família e a escola, entre a criança que antes convivia com a família, para uma convivência com outras pessoas adultas e outras crianças não parentais.

Neste sentido, as pessoas adultas que recebem a criança são desafiadas a pensar nessas novas relações: da família com a professora e auxiliares, da criança com a professora e auxiliares, da criança com as outras crianças, da criança com os espaços, materiais, rotinas e da criança com a estagiária que chega em outro tempo. Augusta Foni (1998, p. 143) considera que essa é uma “relação muito complexa” que exige uma estratégia organizacional “para a graduação da passagem da criança entre mãe e educadora, com cautela e inspirada no tema do apego”.

Considerando a complexidade dessa relação, toda vez que uma pessoa adulta entra em um contexto de atendimento educacional com bebês, exige entender a complexidade dessa, que será uma nova relação, uma vez que uma pessoa diferente está entrando no espaço e passando a conviver com aquelas crianças. Se para a inserção da criança exige uma graduação da passagem, essa graduação deve ser levada em consideração no momento da passagem para dentro do espaço de outra pessoa, neste caso a estagiária.

Na orientação de estágio, componente curricular teórico e prático, não há apenas aula, ocorre a passagem da acadêmica de um contexto imaginado para um contexto concreto, ocorre uma experiência inaugural de docência, que não ficou pronta na formação, que não ficará pronta na experiência de estágio. É esse momento de não saber muito o seu lugar, de ter que encorajar-se a resgatar a criança que está em si, porque a criança acompanhará o sujeito em todas as suas outras idades. A criança não desaparece, apenas se guarda, para ser chamada.

Outro aspecto a ser orientado diz respeito às observações que necessitam ser feitas no contexto de estágio. A observação exige compreender que as crianças são

sujeitos de direitos, ativas, produtoras de culturas e acima de tudo, resguarda-se o direito de viverem experiências prazerosas, em um ambiente de acolhimento e bem estar. Portanto, até mesmo para observar exige que se leve essas questões em consideração. Foni (1998) chama atenção para o fato da observação conter elementos intersubjetivos que precisam ser assumidos pelas pessoas adultas envolvidas no atendimento às crianças no contexto da educação infantil.

A observação implica questões éticas, políticas, epistemológicas, estéticas que precisam ultrapassar o desejo de julgamento, muitas vezes apressado e descomprometido adotando uma explicação mais apurada da situação. Nas observações os registros são importantes e atuam como auxiliares de memórias e como conteúdo para reflexão e diálogo com as pessoas envolvidas, porém não devem ultrapassar o limite da ética e do respeito à criança. A observação não envolve apenas a criança, mas toda a ação ocorrida no contexto de modo que possibilite avaliação e se for o caso exige reorganizar as ações.

Augusta Foni (2008, p. 148) argumenta que:

Os próprios educadores, como componentes essenciais da situação educacional, não podem subtrair-se à observação, fixando na isenção as regras do jogo. Através do material coletado com as observações, os adultos reveem, objetivadas, as suas próprias intervenções e os efeitos que produzem: é evidente que neste caminho surgem problemas muito mais complexos, mas também perspectivas mais amplas que as tradicionais.

A observação exige um exercício da estagiária e do estagiário de modo não cair na armadilha de adjetivações ou julgamentos de valor, mas um exercício de estar atenta a criança, para conhece-la, compreender a sua linguagem, de aprender a estar com ela. Entender que a criança não é um ente solitário no contexto da educação infantil. Olhar a criança supõe compreende-la na interrelação entre a professora e demais pessoas adultas na escola, entre as famílias e agora entre a estagiária/o que chega. Cada criança é um mundo que vive a infância de uma maneira distinta. A observação também tem relação com a própria acadêmica, como estagiária que, através de um exercício de olhar para si, se compreende docente, ainda na idade da infância, pela novidade que se institui a docência em um contexto ainda desconhecido e organizado fora do padrão tradicional de escola, inspirada no ensino fundamental. É esse novo que convoca a criança que vive em Letícia, para se constituir docente da infância que ela ainda não conhece enquanto experiência incorporada.

Walter Kohan (2009, p. 59) sustenta que:

[...] A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmo-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra no *des-terro*, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros.

A língua da infância se movimenta para além da escuta (im)possível orquestrada pelo adultocentrismo.

Letícia Therezinha Prates dos Santos: Nasce a professora de bebês – Observações e inquietações

Ao iniciar o estágio parecia que essa ideia de dar aula precisava estar pronta e bem ensaiada, afinal são quatro anos aprendendo, lendo e escrevendo, não era possível que eu fosse chegar na escola sem saber ser professora, logo eu que dediquei meu tempo com incansáveis leituras nas bibliotecas, nas madrugadas e até mesmo no percurso dentro do ônibus a caminho da universidade, dediquei muito do meu tempo em atividades extracurriculares a estágios na educação infantil.

Era o último semestre antes da formatura, minha primeira experimentação como uma presença próxima na educação infantil do qual aconteceu na (UEIIA/UFSM).

Através da minha presença no espaço percebi que nada estava pronto, quando cheguei na sala às crianças da turma verde estavam em adaptação ao ambiente institucional, do qual mesmo sendo último estágio da faculdade me dei conta que eu também estava em adaptação.

Fui convidada a ficar mais próxima do menino dois (2) anos, pois ele mordida os colegas, empurrava, beliscava e dava puxões na orelha, confesso que foi desafiador pois eu, no primeiro momento, não queria intervir, queria observar o que acontece.

Com passar dos dias, em diálogo com a equipe que atua na turma, falamos sobre como seria o andamento do meu estágio na escola, também conversamos sobre como eu estava me sentindo. Meu sentimento era de confusão, não relacionado a teoria e prática escolar que estudei pois a sensação que eu tinha era que eu já tinha estudado muita coisa e nesse percurso a gente realmente visita e revisita obras, autores, alguém

que nos dê suporte, nesse sentido ter a professora Sueli Salva nessa jornada possibilitou que eu pudesse como propõe Larrosa (2014, p.24) “Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes”.

Minha confusão naquele momento se deu quando eu finalmente me dei conta do meu corpo, que naquela altura no último semestre já pouco pensava sobre ele, apenas agia em um movimento rápido de encerrar um ciclo, pensando que não haveria mais nada para conhecer ou aprender.

Parei e fiz esse movimento de ver/sentir como meu corpo estava presente nesse território e como ele estava sendo convidado a intervir nas ações de outros corpos, afinal eu era a única mulher negra e gorda na sala mediando conflito da menor criança da sala, e trago a questão racial pois ela é um elemento interessante que não havia me dado conta até aqui e estava por me formar e isso consistia em me formar professora, negra.

Eu tenho um corpo maior, olhos, boca, mãos, pernas maiores, um simples gesto com alguém que ainda é praticamente do tamanho do meu braço poderia ser uma violência, e era assim que a cada gesto meu de impedir contato desta criança com os demais me fazia sentir, como alguém que estava usando do poder de ser maior. Eu queria garantir a segurança e cuidados sem ser invasiva ou usar do poder de ser maior.

Em conversas com a professora regente, consegui me abrir e me soltar mais, abrindo minhas inquietações e anseios, ao mesmo tempo que falava sentia que meus músculos iam relaxando e se soltando também, que àquela altura estavam enrijecidos. A criança já frequentava a escola e já era familiarizado com aquele ambiente, não era ele que estava em adaptação com aquele ambiente, e sim eu, e certamente a criança, também, em relação a minha presença. Me dei conta que as crianças eram muito pequenas, e nas experiências anteriores as crianças pequenas sempre ficavam no colo, então demandava que o professor(a) ficasse boa parte do tempo em pé com a criança no colo, ou então grande parte do tempo essas crianças ficavam em balanços, cadeirinhas, bebe conforto, eu não tinha ainda presenciado tamanha liberdade e autonomia dentro de ambientes escolares com crianças tão pequenas, eu não tinha vivenciado essa prática em outras escolas em que o professor sentava ao chão com as crianças pequenas. Percebi que eu não sabia sentar no chão, não lembrava cantigas de crianças, não sabia como conversar com os bebês, não sabia ler uma história infantil com emoção, afinal eu trouxe para esse estágio a experiência que eu vivenciei na

escola, na formação, na vida adulta escolarizada, todo tempo eu era tomada por uma sensação de insegurança e medo o que na ocasião fez com que as professoras notaram pela minha voz que eu não estava à vontade. Foi neste momento que elas me convidaram a ficar à vontade caso eu quisesse trocar de turma e ficar com crianças maiores, que era muito importante que eu estivesse bem no ambiente onde eu iria vivenciar aquela experiência, e que se eu não tivesse bem ali poderia mudar tranquilamente, essas falas de professoras regentes e coordenação me deram uma segurança enorme, e a partir daí entendi que eu estava em estágio ou seja, construindo a minha experiência, e que se eu tivesse que errar ali era o lugar onde o erro é parte construtiva do saber docente.

De algum modo essa experiência me transformaria em outra pessoa, esses bebês estavam dando a maior formação que eu poderia ter em ser professora e que não era sobre as crianças, não era sobre as mordidas ou trocar de turma era sobre mim, sobre meu encontro com a pedagogia, independente da sala que eu tivesse eu precisava passar por isso e estar disponível frente a esse estranhamento. Foi pensando nisso que eu respondi que ficaria na turma Verde.

Então seguimos as observações e eu fui me percebendo com o meu corpo. Nos primeiros dias eu não conseguia olhar nos olhos das crianças nem me abaixar no chão, apenas inclinava meu corpo na altura das crianças para ouvi-las, ajudava nas trocas das fraldas, na alimentação, na higiene como sempre aprendi em outras escolas, mas não sabia sentar no chão nem mesmo brincar com elas, afinal em 27 anos de escolarização nunca tive uma professora que brincou junto com as crianças e as marcas da escolarização apareceram com muita força.

Alguns dias de observação na turma Verde uma criança do qual não conhecia, me pegou pela mão e saiu caminhando, ele falava bem baixinho e pedia para que eu o acompanhante, eu vou com ele meio envergonhada, sentamos no chão, ele me mostrou seus brinquedos, me falou seu nome e brincamos de comidinha. Para mim foi um acontecimento, não tinha planejamento, nem intenção, nem pensamento envolvido, nem falas prontas, apenas acontecimentos e corpos disponíveis. A partir daí a sensação foi tão boa de sentar no chão e apenas acontecer. Geralmente esse tipo de emoção que nos acontece quando adultos falamos a frase: "parecia uma criança", e foi exatamente o que eu senti que naquele momento a minha criança teve um lugar de existir naquele território, território das crianças.

Depois disso eu observava a professora como ela se comunicava com as crianças, percebia que era com uma voz sempre baixinha, calma e doce e todos eles a ouviam,

mesmo que alguns não tivessem a olhando ou a correspondido ainda assim eles a ouviam, e isto foi trazendo um clima de amorosidade para ambiente.

Quanto às brincadeiras, não poderia deixar de citar minhas mestres nessa arte, as estagiárias da turma Verde, que demonstravam felicidades e alegria o tempo todo. Percebi que as crianças adoravam estar próxima delas, todas pulavam em cima delas, queriam compartilhar sobre o que faziam, o que gostavam, o que estavam aprendendo. Quando um ambiente era criado com elas, as crianças compartilham aquele momento de exploração, e com elas o faz de conta vira uma realidade, uma existência.

Uma memória que tenho desse momento foi quando cheguei na sala de aula e havia um ambiente de salão de beleza montado para as crianças, as crianças estavam pegando as coisas, testando, passavam cremes no corpo, secador, mas quando uma das estagiárias sentou junto e colocou-se à disposição as crianças não apenas conheceram a escova ou secador elas sentiram-se no próprio salão de beleza, elas pegaram os cabelos da estagiária, secaram, falaram das suas descobertas, compartilharam aquele saber que estavam aprendendo ao mesmo tempo que estavam explorando e brincando.

Eu coloquei em observação todos meus sentidos e pude experienciar a educação de outras formas, sentindo junto às crianças com as texturas dos objetos, sons, ouvi suas histórias e comi das suas comidinhas imaginárias com as crianças.

Letícia Therezinha Prates dos Santos: a Regência

Toda essa percepção me levou a um lugar: pensar a docência, afinal eu sairia desse território com um título. O título de professora. Eu nunca tinha tido uma professora negra, gorda, ou que morasse na periferia, não havia identificação com aquele lugar (professora).

Comecei a regência sem saber separar momento de regência daqueles momentos que eu já havia vivenciado como auxiliar. Às vezes parece que ser professora vai levando a gente para o lugar do centro da sala, o centro do saber, o centro da atenção e o que eu menos queria naquele momento era ser atenção, então sempre ficava mais no meu cantinho, esperando ser solicitada.

Conforme os planejamentos foram sendo construídos, a professora regente me chamava e me dizia para ir tomando conta daquele espaço, ao mesmo tempo ela sempre estava junto e disponível, era notável que naquela sala de aula não havia

competitividade nem hierarquia, era um lugar onde o saber e o aprender eram coletivos.

Nenhuma decisão era tomada sem antes decidir coletivamente, isso inclui a decisão das crianças e das estagiárias bem como a disponibilidade, as questões de saúde, psicológicas e emocionais, temperatura do ambiente etc... As crianças eram consultadas na maioria das vezes quanto às programações do dia. Certo dia a professora regente convidou as crianças para sentar e disse: - Nós temos uma votação democrática muito importante a fazer, quem vota em ir pracinha levanta a mão, e quem quer ir na casinha da árvore levanta a mão. As crianças começaram a levantar a mão e fazer suas escolhas e aceitaram tranquilamente a decisão da maioria, da mesma forma era decidido, entre a equipe de trabalho, quem acompanharia as crianças nos ambientes externos, quem ficaria na sala organizando, e quem tiraria o intervalo naquele momento.

A professora foi me convidado para que conseguisse aparecer mais, foi me oferecendo oportunidades para que eu falasse mais com as crianças introduzisse as propostas eu tinha receio de não estar fazendo de forma certa. A professora me falou que não existia forma certa, que estágio é momento onde se aprende, era momento onde se erra também, que se havia um lugar onde errar era no estágio.

Através dos encontros e das conversas com muito respeito, amorosidade e possibilidades fui me conectando com aquele lugar de professora e sentindo que era possível. O momento em que as crianças começaram a me reconhecer como alguém que elas estavam aprendendo algo, ou alguém em quem elas tinham vontade de adormecer, abraçar, pegar na mão para correr, isso tudo foi possibilitando finalmente um encontro.

Sueli Salva: O que é ser orientadora de estágio?

Pergunta inquietante já que não há formação específica para essa experiência. Aprende-se no fazer. Eu busquei um caminho que está em constante construção. Entendo que é uma experiência construída coletivamente. Os sentidos ficam à disposição de um ato de acolhimento que busca abrandar angústias, porém não as inquietações. Muitas perguntas permanecem durante todo o período, mas o começo, como todos os começos, é mais tenso e intenso. Nos primeiros encontros com as acadêmicas busco realizar um exercício de acolhimento das suas angústias, considerando que para muitas, como foi com Letícia mesmo que esta não seja a primeira experiência em escolas, se constitui na primeira experiência de docência e o primeiro o primeiro contato com crianças em que ela será chamada de “professora” e

terá a responsabilidade de planejar, organizar e colocar em prática a docência, ainda que neste tempo, seja passível o erro, mas não a negligência. Quando se fala em prática logo vem à cabeça as inúmeras vezes que as acadêmicas consideram que finalmente, estarão em contato com a prática, que agora sim, vão aprender e apreender à docência. Bem, mas se isso é que consideram aprendizagem, então o que fizeram ao longo do curso? De que serviram tantos encontros? Tantas aulas? Servem para pensar a docência, mas mergulhar em um contexto concreto exige habilidades, conhecimentos, exige uma presença de corpo, espírito, sentidos, pensamentos que se ancoram nas aprendizagens ao longo do curso, mas também se ancoram no corpo que precisa estar disponível. Não se trata de considerar que elas não serviram, se trata de pensar na intensidade de estar diante de situações que contem dinâmicas diferentes, que contem vidas, além das páginas de textos lidos, discutidos. Os textos fornecem lentes capazes de mostrar nuances do contexto, conceitos de crianças, infâncias, docências e todos os temas abordados durante o curso. Esses temas ensinam olhar a criança além de um ser genérico, mas a criança concreta é encontrada no contexto da prática, o contexto concreto é encontrado no momento de inserção. O inquietar-se com estar sendo a professora, só ocorre neste momento, para quem se afeta, se deixa atravessar pela complexidade dessa experiência.

É pensando nisso que, considerando a expectativa, inicio a orientação do estágio com um diálogo na tentativa de abrandar a ansiedade que afeta este momento. Eu entendo como o momento mais complexo da formação, pois além da falta de experiência, é o momento que a ação é avaliada e os questionamentos surgem. Adensa-se a isso o fato de estar em um contexto em que os olhares se voltam para a ação educativa da estagiária em momento de tentativa se ser invisível. Entendo que a exposição assusta e compromete, pois além da exposição há a avaliação, que pode tornar o estágio um momento ainda mais tenso. Passado esse primeiro momento surgem muitas interrogações. Sobre o tempo, sobre o lugar, sobre a relação com a escola, sobre a relação com as professoras regentes, sobre a relação com as crianças, o planejamento, a ação com as crianças, a postura, o que fazer, o como fazer. As perguntas não podem ser respondidas de imediato, porque as respostas vêm com a própria experiência, que é uma experiência partilhada, uma experiência de encontros. São encontros que desafiam, fiam, tecem. Encontros que marcam, enlaçam, abraçam, rejeitam, negam, desafiam. Encontros que podem causar dor, angústia, dúvida, e que são também potências, devires, criação, assombro, mistério, aprendizagem e experiência. Todas essas palavras se enlaçam na tentativa de que eu possa dizer que orientar estágios é em primeiro lugar colocar-me em disponibilidade para o encontro entre orientadora e orientanda, entre a universidade e escola, entre a acadêmica e as

crianças. É sobre este encontro do gesto de orientar e acompanhar o estágio de uma acadêmica, que eu me faço docente e ela percorrendo o caminho de estágio, também se constitui docente. Ela e eu aprendemos a docência de forma compartilhada.

Pensar sobre o estágio e orientação – ainda narrando-se

José Saramago

*A viagem não acaba nunca.
Só os viajantes acabam.
E mesmo estes podem prolongar-se em memória,
em lembrança, em narrativa.
Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse:
“Não há mais que ver”,
sabia que não era assim.
O fim duma viagem é apenas o começo doutra.
É preciso ver o que não foi visto,
ver outra vez o que se viu já,
ver na Primavera o que se vira no Verão,
ver de dia o que se viu de noite,
com sol onde primeiramente a chuva caía,
ver a seara verde, o fruto maduro,
a pedra que mudou de lugar,
a sombra que aqui não estava.
É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir,
e para traçar caminhos novos ao lado deles.
É preciso recomeçar a viagem. Sempre.*

Letícia Therezinha Prates dos Santos:

Ser professora é um saber ainda em construção, encontro com as teorias-práticas de estágio entre o estar e ser, como estagiária me senti colocada à prova, para que eu pudesse ter um olhar aprofundado sobre o que é ser professora. Senti que minha formação precisou ser experimentada e narrada enquanto exercício formativo e docente. A relação com minha supervisora estágio, Sueli foi a “brecha” que possibilitou essa passagem necessária para pensar minha formação enquanto a mesma está se formando.

Esse processo de escrita, está conectado a uma experiência de vida, atravessada pelo compromisso que eu assumi com a liberdade e autonomia dentro processo de educação que são caminhos que se fazem ao caminhar, deslocamentos necessários e

(des)territorializantes¹. Algumas experiências anteriores em escolas de educação infantil, pude perceber que as crianças passavam muito tempo em salas de aula, algo que na Ipê Amarelo a sala de aula não é uma sala de aula, é um espaço de referência para as crianças, mas, elas tem a liberdade de acessar outros espaços como a brinqued², casinha da árvore, a pracinha, o refeitório, os corredores, outras salas com crianças maiores, até mesmo espaço externo a escola, que de certa forma quebra com o modelo escolarizante de escola onde a sala de aula é o espaço de referência onde todo o saber está centrado naquele ambiente nos moldes de ensino-aprendizagem.

As crianças têm adulto de referência chamado professor(a), auxiliares de higiene e limpeza (estagiários/bolsistas), coleguinhas e quadro didático, que muitas vezes dão lugar as as telas, como único dispositivo educativo, é negado às crianças acesso a visão do que ocorre espaço externo, com janelas pequenas e super altas, que nem os adultos muitas vezes acessam, com materiais e brinquedos sempre no alto para maior controle da escolarização, com rotinas baseadas em hora do brincar, hora de correr, hora de chorar, hora de dormir, hora de ir no pátio, hora de comer... e pouco tem espaço para hora de gritar, expressar, explorar, como se aprender tivesse “hora”.

O contato com experiências escolares nos anos iniciais possibilitaram um outro processo formativo não escolarizantes através de encontros de oficinas, as oficinas no meu processo educacional me ofereceram outras possibilidades formativas, na Ipê Amarelo tive a possibilidade de um trabalho nesse contexto através interesse das crianças, nossos encontros aconteceram em diversos momentos no espaço externo em especial no espaço *Ateliê* onde nossas propostas eram sempre na perspectiva de exploração de materiais, formas, texturas e cores, mas este era um espaço aberto, em meio às árvores com elementos vivos da natureza, entre eles plantas, animais, pessoas que passavam pelo lado externo da escola e com insetos que também eram parte daquele território e o que fez com que as crianças se interessarem na proposta foi a curiosidade delas e vontade delas.

Para além de planejar algo “para” as crianças, foi possível planejar e aprender “com” as crianças, nada disso seria possível sem a abertura e preparação em sala de aula com leituras, discussões de grupo, reuniões e mais reuniões de elaboração das propostas de planejamento uma vez por semana com as professoras regentes da

¹ (Des)territorialização entende-se como um movimento de abandono do território, uma “linha de fuga” e a (re)territorialização como um movimento de construção de um território, o território aqui pode ser entendido como espaço subjetivo vivido, onde o sujeito se sente “em casa” (Deleuze; Guattari, 1997).

² Sala organizada com diversos tipos de brinquedos e materiais estruturados e não estruturados, escorregadores, espelhos, fantasias que possibilitam momento de brincar heurístico e simbólico.

turma verde do turno da manhã e da tarde, bem como com as contribuições nesses encontros da supervisora de estágio professora Sueli, a professora Jucemara que potencializaram muito esses momentos de criação, aprendizagens e desafios.

Planejar e organizar é importante, tem um objetivo ou finalidade curricular, mas é interessante que quando escapamos da lógica da intencionalidade que permanece é o acontecimento, o encontro de desejos, investigações, curiosidades, trocas de saberes. Estar em uma escola como a Ipê Amarelo com a supervisão da professora Sueli, possibilitou-me uma abertura gigantesca de possibilidades e novidades que hora partiam de mim, hora da equipe de trabalho e na prática iam se complementando possibilitando "conhecer com vontade", Para Corrêa (2011, p. 197) conhecer com vontade abre possibilidades para o trabalho do educador como professor em escolas.

Eu não foquei tanto em trabalhar propostas de trabalho ou planejar ações, mas elas estavam ali o tempo todo em todas brincadeiras, falas, choros, abraços, sorrisos do que pulsa na crianças e muito mais do que programar um conhecimento a gente pode experimentar junto, em um dos momentos de planejamento a professora regente relatou que estava muito surpresa quando viu as crianças pintando no ateliê com materiais que supostamente não era pra idade deles, do qual experimentamos dentro do ateliê diferentes materiais de pintura.

Aprendi muito com essa equipe a colocar-me à disposição, a acolher, abraçar, sentir os afetos, falar dos afetos e desafetos, mas principalmente vivê-los e, a cada dia, desafiar-me a conhecer com vontade.

Sueli Salva:

Como orientadora do estágio sentia-me no compromisso de desafiar, acolher e orientar a Letícia para ela pudesse ser propositiva, desafiadora, capaz de causar "assombro" às crianças e acolhe-las, de ser professora com elas. O desafio colocado é para que ela se sentisse encorajada a proporcionar às crianças serem artífices de sentidos sobre o mundo, que pudessem manifestar um interesse vital nas suas interações as quais ela é também protagonista. Nesse desafio há uma intencionalidade que não se esgota no aqui e agora, mas que se projeta mais além, porque é uma intencionalidade observada, retomada, objeto de reflexão para tomar impulso para outras ações.

No processo percebi que era a Letícia professora que precisava entrar e encontrar um lugar para ser docente. Se, como argumenta Rinaldi (2012, p. 228): "A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e as pesquisa

das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais”, não me parece que a tarefa da orientadora seja tão distinta dessa posição. Desse modo compreendo que essa tarefa também me cabe enquanto orientadora de estágio.

Ser essa orientadora para além das palavras, como exercício de corpo presente, exige ir além do processo instrumental, considerando que o processo de construção da identidade docente é uma experiência que se desdobra paralelamente. A docência exige essa construção instrumental e essa construção de si. Processo que requer conhecer-se, ver-se, que requer pesquisar, pensar, estudar, observar, experimentar social, política e culturalmente à docência enquanto prática educativa. Fernando Sabino (2010, p. 68) considera que “[...] a formação passa pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para a produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos”. Além desses a formação também é em relação ao processo de ser docente, ser corpo criança entre as crianças e ver a intensidade de Letícia se fazendo docente com tantas inquietações que (des)acomodam, que inquietam e me inquietam à medida em que me eram também novidade.

É esse conjunto de saberes que a acadêmica experimenta, durante o estágio. Para Letícia, no entanto, o desafio foi o fato de estar na sala, de corpo inteiro que consistia em oferecer às crianças oportunidades de brincar, interagir, dialogar, negociar, construir sentidos para suas ações, construir uma linguagem comunicativa com elas. É este o momento em que a estagiária se encontra frente a frente com as crianças concretas, com as crianças que antes compunham o imaginário, que eram lidas nos textos, descritas, narradas, caracterizadas, categorizadas, classificadas, mas agora estão ali, diante de seus olhos, esperando por algo surpreendente, esperando serem vistas, acolhidas, entendidas como potentes, criativas, passíveis de ação, de pensamento. É diante dessa criança concreta que a experiência de docência se tornará incólume para a acadêmica e quiçá também para a criança. É um processo de descoberta de si e da prática que pode ir modificando-se de acordo com a intencionalidade, o interesse, as formas de mediação, os materiais disponibilizados, o espaço, o tempo etc.

A prática pedagógica necessita encorajar criança a explorar o ambiente, se expressar por meio das múltiplas linguagens e podem fazer tudo isso por meio dos

eixos norteadores do currículo da educação infantil, as interações e brincadeira postos nas DCNEI (2009).

Letícia Therezinha Prates dos Santos:

O verdadeiro educador é um criador de circunstâncias, capaz de fabricar um novo meio [...], contudo não se trata de uma meio artificial desconectado da realidade social de origem do indivíduo, e sim de um espaço de onde ele descobrirá suas aptidões (Deligny, 2018, p. 11).

Encontro-me, desse modo, com esses conceitos a possibilidade de pensar a (de)formação docente em devir, um processo educacional rizomático, libertário e autônomo que (des)territorializar mover-me para inventar novos modos de (re)existir professora, criando novos devires Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 64) consideram que o “Devir é, a partir das formas que se tem, dos sujeitos que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão”.

Esta experiência, foi um acontecimento de adaptar o corpo para as mudanças, se tornar uma expansão de possibilidades, des-fixando as impossibilidades para dar lugar a algo que se move, aqui a docência no estágio possibilitou, a partir da experiência vivida, um convite a uma dança ,conhecer com vontade, e através experiência de mapas traçar novas rotas, “linhas de fuga”, escapando da noção de uma formação docente pronta, onde o ambiente escolar parece sempre um lugar pronto a receber os diplomados e licenciados, como se não houvesse nada mais a saber, criar ou aperfeiçoar.

A escrita é sobre uma experiência, e não pretende enunciar verdades sobre como a educação deveria acontecer, e sim caminhos necessários percorridos pela discente para hoje dizer-se “docente”. E foi compondo-se conforme uma dança, através de cada movimento os conceitos construíram um corpo para experiência de encontro com autores pelas dobras, gestos e movimentos bem como ampliação de repertório, mas sobretudo, dizer aquilo que ainda não se sabe, e que requer caminhar por caminhos ainda desconhecidos.

A formação como (de)formação pede passagem para novas intensidades, estou muito grata a possibilidade dessa disciplina e dessa inserção a um estágio que muitas vezes parece o final do curso mas que na verdade é o início de uma nova jornada, por fim só agradecer a coordenação: Talita, Daliana as professoras Angelita, Carine, às estagiárias Rafaela e Marina e por fim supervisora Sueli e professora regente Jucemara

pelos momentos de trocas de experiências que fortalecem os processo educacionais e nos encoraja a assumir nosso lugar de futuras educadoras frente aos diversos desafios e possibilidades que encontraremos nas escolas, mas também em nós mesmos.

Referências

BARROS, M. de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, M. de. **Poesia Completa**. São Paulo: Ed. Leya, 2011.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: out. 2023.

BRASIL. **Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF. 2013.

BRASIL. Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-planonacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches**: manual de Orientação Pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. 158 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12451. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Campanha Nacional pelo Direito a Educação**. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2019/materiais/Manual_SAM2019_vf.pdf. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

CORRÊA, G. C.; PREVE, A. M. H. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista REU**, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 181-202, dez. 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: 34, 1997.

FELTRIN, T.; BATISTA, N.; BECKER, E. A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar. **RELACult – Revista Latinoamericana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, n. 3, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/563/489>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FONI, A. A programação. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual da Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 140-160.

HENZ, A. O. Formação como deformação: esgotamento entre Nietzsche e Deleuze. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. IX, n. 1, p. 135-159, mar. 2009. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v9n1/06.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

KOHAN, W. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, A. C. S. **Estudos da Infância - educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

NONO, M. A. **Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil – Pesquisas e Práticas**. São José do Rio Preto: UNESP, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/297>. Acesso em: 9 maio 2023.

PREVE, A. M. H. **Mapas, prisão e fugas: cartografias intensivas em educação**. 2010. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251335>. Acesso em: 11 maio 2023.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília - escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SABINO, F. Estágio e Construção da identidade profissional docente. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTA MARIA- UEIIA. **Proposta Político Pedagógica da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/ UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ipeamarelo/documentos>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 488p.

Um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o tema transversal Ética

Maria de Jesus Campos de Souza Belém*

Bruna Serra Coelho**

Introdução

A palavra ética deriva do termo grego *éthos*, e significa modo de ser, jeito de ser. Cada sociedade possui seus *ethos*, os quais conferem um caráter específico àquela organização social (Rios, 1997). Em outras palavras, a questão ética se configura como os costumes e hábitos fundamentais no âmbito do comportamento das instituições e dos afazeres, próprios da cultura com seus valores, ideias e crenças, são traços característicos de uma determinada sociedade, época ou região.

A ética está estritamente relacionada à ação, ou seja, ao modo de agir das pessoas. Esse modo de agir é construído, em grande medida, por meio da educação, que está estruturada em uma determinada cultura. Por outro lado, a cultura tem definido quais comportamentos podem ser considerados éticos ou antiéticos, tendo como base, valores, regras e normas elaboradas e referendadas socialmente. Em suma, compreender o que é ético ou não depende do entendimento do que é valorizado em uma cultura (Rios, 1997). A ética, conforme aponta Rios (1997), é um espaço de reflexão crítica e sistemática sobre a presença de valores na ação humana.

Como assinala Menezes (2021), um dos objetivos da ética é tornar a convivência social pacífica, justa e honesta, tanto por meio das atitudes coletivas quanto das individuais. Dessa forma, a postura ética auxilia na convivência com o próximo, na compreensão e no respeito ao que é reconhecido na cultura, bem como no desempenho dos papéis sociais fundamentados nos distintos *ethos* de uma sociedade.

* Doutora pela Universidad de Valladolid/UVA - Espaa (2016) e professora da Universidade Federal do Amazonas - Faculdade de Educação (UFAM). E-mail: mariadejesusbelem@ufam.edu.br

** Graduanda em Pedagogia pela UFAM. E-mail: coelhoserra20@gmail.com

Ainda segundo Menezes (2021), existem diversos exemplos de ética presentes não apenas em condutas individuais, mas também na sociedade como um todo. Alguns desses exemplos incluem: ter tolerância religiosa em relação a diferentes cultos, rituais e crenças; não se apossar do que não lhe pertence; não jogar lixo na rua. Além disso, Porfirio (2021) acrescenta algumas situações que ilustram o que é agir de maneira ética: não obter benefícios próprios por meio de ações reprováveis pela comunidade, como furar uma fila no banco para ganhar mais tempo; não se apropriar de patrimônio alheio, independentemente do valor em questão; não utilizar cargos públicos, políticos ou em empresas privadas para obter vantagem pessoal ilícita; respeitar a vida e a individualidade das pessoas. Tais situações são indispensáveis para que uma sociedade se estruture com dignidade e respeito aos princípios democráticos.

Cabe, também à escola, garantir a inclusão no currículo da formação ética do estudante, desde os primeiros anos de vivência escolar. É dever da instituição, debater sobre temas que permeiam a vida social contemporânea, como meio ambiente, saúde e educação, violência, pluralidade cultural e *bullying*, por exemplo. Deve ainda, utilizar, para essa formação de temáticas transversais, ferramentas didáticas adequadas para explorar o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa e lúdica, abrindo espaço para que os estudantes possam refletir a partir de mensagens, muitas vezes transmitidas de forma subliminar.

A mediação didática e pedagógica por meio de filmes, pode se configurar como alternativa valiosa. Através da técnica de cine-fórum torna-se possível acrescentar, exemplificar e incluir importantes lições de vida de maneira rica e prazerosa. Além de incentivar a formação crítica e a apreciação da sétima arte em sala de aula, essa abordagem é fonte de cultura e aprendizado, contribuindo para reflexões em grupo e para a formação de cidadãos conscientes.

Assim, com base nessas inquietações, formulou-se a seguinte hipótese de estudo da pesquisa de iniciação científica realizada entre agosto de 2022 e julho de 2023: será que a aplicação intencional da técnica de cine-fórum como metodologia de ensino potencializaria, eficazmente, a aprendizagem de valores éticos na formação de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E como objetivo geral: refletir sobre como vem sendo trabalhado no processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação de princípios éticos do estudante e problematizar sobre a utilização de filmes infantis enquanto procedimento metodológico eficaz à formação no processo de ensino e aprendizagem dos princípios éticos, socialmente construídos.

Sobre a formação de princípios éticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Na história normativa da educação pública brasileira, é possível observar a presença da ética e da moral em diversos momentos. Como exemplos, podemos citar que, em 1826, no primeiro projeto de educação pública, manifestava-se a preocupação com os “conhecimentos morais, cívicos e econômicos do aluno”. Em 1909, com a criação do elenco curricular da educação brasileira, a ética e a moral eram evidentes como finalidades do ensino. Na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, surgia a preocupação com a “formação da personalidade integral do adolescente”. Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, apresentava-se entre suas normas “a formação moral e cívica do aluno”. Já com a LDB, nº 5.692/71, a Educação Moral e Cívica foi instituída como área de educação escolar (BRASIL, 1997). Na atualidade, na Lei nº 9.394/96, sua inclusão como tema transversal está regulamentada, sendo também responsabilidade da escola desde os primeiros anos de escolarização.

O estudo ou hipótese que se faça sobre a prática curricular precisa analisar os objetivos dessa prática, sua intenção e interesse, bem como as opções feitas em cada momento pedagógico, evidenciando os valores desse ato. Isso implica assumir uma posição política e ética diante da realidade educacional e sociocultural atual, ao mesmo tempo em que estimula ações relacionadas a uma determinada forma de organização social. Portanto, é fundamental discutir a educação refletindo sobre sua intenção e as perspectivas humanistas que devem fazer parte do currículo atual.

O processo de análise de dados deu-se inicialmente pela análise documental do Currículo Municipal, documento que continha recomendações pedagógicas sobre como desenvolver o trabalho formativo junto às crianças ao tratar dos temas integradores da vida contemporânea.

Vale destacar que no desenvolvimento do estudo focamos a análise reflexiva na definição do que eram esses princípios éticos propostos para o ensino do tema transversal “ética” nos anos iniciais de formação escolar da criança.

No documento analisado, a recomendação é de que seja qual for o campo de conhecimento disciplinar, a escola tem a obrigação legal de levar aos discentes uma seleção de conteúdos que respeite os saberes culturais múltiplos e diversos, não devendo prender-se a um determinado grupo. No entanto, como sabemos, poucos professores foram formados para trabalhar nessa direção. O que se tem observado são práticas fundadas em critérios discutíveis. A necessária segurança manifestada pelos

profissionais de Educação em trabalhar com a pauta de conteúdos sobre ética, tal como preconizada nos temas transversais, denuncia que ainda existem enormes lacunas de distintas concepções na própria formação do educador.

Os significados de ética e de moral explicitados nos Temas Transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), explicitam que essa “distinção entre princípios que davam rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de condutas (ética) e regras precisas e fechadas (moral)” deve ser uma perspectiva superada, haja vista, a necessidade da formação cidadã que se impõe à escola (PCN, 2000, p. 69). A formação de uma conduta ética dizendo respeito a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelecia para o exercício profissional dos educadores, não mais se sustenta prescrever formas precisas de conduta e regras precisas e fechadas (moral). Conforme o referido documento PCN, a maldade ou a bondade das pessoas não é inata, mas advinha da formação moral possibilitada pela sociedade como um todo.

A escola não podia e não pode ser considerada uma divindade e única nesse papel, também, não se podia desacreditá-la. Mas, o fato é que se constatou que “Valores e regras eram transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos e assim por diante”, mesmo não sendo recomendado como matéria do currículo escolar (PCN, 2000, p. 73). Compreendeu-se então, a importância de que tais questões deviam receber tratamento explícito por parte da escola - significava que essas questões deviam ser objeto de reflexão nas escolas. Daí a proposta de que se incluísse o tema Ética nas preocupações oficiais da educação (p. 73).

A discussão da formação para a cidadania, que percorria todo o discurso político educacional, era vinculada e com grande ênfase ao bom comportamento dos indivíduos entre si. Seguindo a tendência nominal, o documento seguia alicerçado nos artigos constitucionais que remetiam às questões morais, mais especificamente nos artigos: 1º, 3º e 5º. Os valores identificados nestes artigos representavam a base para a escolha do tema Ética.

Independentemente de que a sinonímia entre ética e moral fosse constantemente assumida no decorrer do texto, constatava-se que o tema foi intitulado ética e não moral, porque seu objetivo era propor atividades que levassem o aluno a pensar sobre sua conduta, a fim de que não atuasse de acordo com “receitas prontas”. A Ética não era uma especialidade, uma vez que dizia respeito às atividades humanas. O próprio encargo da escola, enquanto instituição socializadora do saber,

era levantar questões éticas. Diante da institucionalização dessas preocupações, o PCN apresentava os conteúdos gerais de ética para o ensino fundamental:

Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa; adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista; adotar, no dia-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária; valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas; construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização; assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação (PCN, 2000, p. 65).

De acordo com este documento, foram dispostos dentro desses objetivos mencionados os blocos de conteúdos, que configuram grandes eixos que estabelecem as bases de diversos conceitos, atitudes e valores contingentes. Por infiltrar-se em toda a prática cotidiana da escola, os conteúdos de Ética favorecem o convívio escolar. São eles: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, cada qual com objetivos a serem propagados e compreendidos nas salas de Ensino Fundamental I. Conforme o documento, ter a Ética como preocupação oficial possibilita que a educação seja o veículo legitimador da nossa Carta Maior, que rege os valores morais, nossa democracia e o exercício da cidadania: a Constituição Federal Brasileira. Embora seja “[...] tarefa de toda a sociedade fazer com que esses valores vivam e se desenvolvam” (PCN, 2000, p. 73).

Ao analisarmos a fundo, compreendemos que a definição do que é ética pode ensejar infinitas reflexões. Sua dimensão objetiva a construção de indivíduos dotados de autonomia, cabendo à escola contribuir para essa construção. Ou seja, a escola emite o passaporte para o necessário conhecimento sobre o tema transversal ética. Deste modo, estudando desde cedo, o aluno será capaz de conquistar autonomia em suas decisões. Notamos também que o presente documento, mais que concretizar, normatiza a ética para o ensino fundamental, colocando a cargo da escola a função de se responsabilizar pela formação cidadã do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da ética como um tema fundamental para o debate em sala de aula. A ética é uma dimensão

essencial da formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de valores, princípios e atitudes que promovam a convivência harmônica, a cidadania responsável e o respeito às diferenças. Ao incorporar a ética como um eixo transversal nos currículos, a BNCC incentiva a discussão sobre dilemas morais, questões de justiça, responsabilidade social e ambiental, entre outros tópicos relacionados à conduta ética. Isso permite que os estudantes compreendam melhor o mundo em que vivem e se tornem cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de tomar decisões éticas em diferentes contextos. Dessa forma, a BNCC promove uma educação que não apenas valoriza o conhecimento, mas também a construção de uma sociedade mais justa e ética.

O princípio educacional subjacente no documento em questão é, na verdade, a abordagem pedagógica centrada nas habilidades, com a finalidade de preparar os estudantes exclusivamente. “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (Brasil, 2018, p. 13).

Conforme estipulado na BNCC, é fundamental que os estudantes ajam de maneira autônoma e colaborativa, demonstrando responsabilidade, adaptabilidade, capacidade de superação e firmeza nas escolhas, embasando suas decisões em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Esta competência enfatiza a importância de cultivar nos jovens e crianças a compreensão de que eles têm o potencial para desempenhar um papel ativo na transformação da sociedade, contribuindo para a construção de um mundo mais igualitário, compassivo e sustentável.

Quando se trata de incorporar essa competência ao planejamento de aulas, a área de Ciências Humanas desempenha um papel fundamental. Isso ocorre porque a capacidade de agir de forma responsável e cidadã está intrinsecamente ligada à compreensão das influências da política e da economia na configuração da sociedade, bem como na identificação dos processos que contribuíram (e ainda contribuem) para as disparidades sociais e seus impactos. Além disso, essa competência demanda uma sólida compreensão do conceito de ética, entre outros aspectos. A estratégia eficaz para os educadores é incorporar deliberadamente essas reflexões em seus planos de aula, garantindo que os alunos adquiram as habilidades necessárias para uma participação ativa e consciente na sociedade.

A salvaguarda da “base-comum” foi abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contudo, estes não foram estabelecidos como orientações mandatórias. Em contraste, a BNCC é “[...] uma referência nacional obrigatória para a

elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (Brasil, 2018, p. 5).

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), promove o ensino dos conteúdos que serão avaliados por meio do sistema de avaliação nacional. Esse sistema, por sua vez, é influenciado por avaliações de desempenho escolar realizadas por organizações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Isso incentiva a competição entre as escolas, pois sugere a classificação das instituições com base em seu desempenho.

O dever da escola é trabalhar com atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a de seus pares, os outros, a partir de princípios e não de receitas prontas. Falar de ética nada mais é do que referenciar a conduta humana.

Trata-se de um tema que, aparentemente, todo mundo conhece, mas que, pela própria natureza das relações sociais e do comportamento competitivo do ser humano, muitas vezes acaba sendo esquecido ou deturpado, conforme a situação e a conveniência das pessoas. A ética está diretamente relacionada às regras estabelecidas por meio de leis que regulam o modo de vida da população de um país. Por viver em sociedade e conviver com outros iguais, é de fundamental importância que o ser humano saiba como agir de forma que respeite a dignidade do próximo, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia. Pode-se afirmar que se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados e pela ação desencadeada.

A escola, ao assumir o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger como objeto de ensino conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

De acordo com o PCN de ética – Parâmetros Curriculares Nacionais, o papel da escola é propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros, a partir de princípios e não de receitas prontas. A isto, batizou-se o tema de Ética. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos

próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam, por parte da educação escolar, um tratamento explícito.

Com base nesses procedimentos e observações *in lócus*, chegamos aos resultados que descrevemos a seguir, tecendo considerações entre o que nos diz a literatura e os documentos legais que orientam a formação ética das crianças na Escola Municipal.

Ao analisarmos a fundo, compreendemos que a definição do que é ética pode ensejar infinitas reflexões. Sua dimensão objetiva a construção de indivíduos dotados de autonomia, cabendo à escola contribuir para essa construção. Ou seja, a escola emite o passaporte para o necessário conhecimento sobre o tema transversal ética. Deste modo, estudando desde cedo, o aluno será capaz de conquistar autonomia em suas decisões. Notamos também que o presente documento, mais que concretizar, normatiza a ética para o ensino fundamental, colocando a cargo da escola a função de se responsabilizar pela formação cidadã do aluno.

O dever da escola é trabalhar com atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a de seus pares, os outros, a partir de princípios e não de receitas prontas. Falar de ética nada mais é do que referenciar a conduta humana. Trata-se de um tema que, aparentemente, todo mundo conhece, mas que, pela própria natureza das relações sociais e do comportamento competitivo do ser humano, muitas vezes acaba sendo esquecido ou deturpado, conforme a situação e a conveniência das pessoas. A ética está diretamente relacionada às regras estabelecidas por meio de leis que regulam o modo de vida da população de um país. Por viver em sociedade e conviver com outros iguais, é de fundamental importância que o ser humano saiba como agir de forma que respeite a dignidade do próximo, sem humilhações ou discriminações em relação a sexo ou etnia.

Pode-se afirmar que se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados e pela ação desencadeada.

A escola, ao assumir o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger como objeto de ensino conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

Com base nesses procedimentos e observações *in lócus*, teceu-se considerações entre o que nos diz a literatura e os documentos legais que orientam a formação ética das crianças na Escola Municipal:

Quadro1 – Descrição e análises da formação ética das crianças na Escola Municipal (2022-2023)

Descrição das atividades	Análise/Síntese	O que diz a literatura de referência?
<p>A escola ante o desafio da formação ética da criança: tanto a estrutura da escola quanto a abordagem das professoras mostram-se promissoras inicialmente. Conteúdos obrigatórios são administrados de acordo com a proposta. No entanto, o maior desafio reside nos níveis de desenvolvimento dos alunos e na forma como o educador muitas vezes não consegue compreender a turma ou identificar a raiz do problema e acaba utilizando da metodologia apresentada (filmes) para catequisar os alunos. A formação ética através dos temas transversais na proposta curricular da SEMED: a rotina da escola é regulada e busca trazer elementos de equilíbrio com brincadeiras e momentos de leitura livre. Ao final da</p>	<p>Trabalhar a ética é adentrar na discussão e indagar: o que são, de onde vêm e o que valem os costumes? A ética constitui uma parte da filosofia que debate os sistemas pessoais e culturais de valores. Ela se preocupa em encontrar um propósito legítimo para as motivações e atitudes humanas, buscando discernir noções de certo e errado, bom e mau. Trata-se de uma investigação ampla sobre aquilo que é considerado bom e tem como objetivo facilitar a realização das pessoas.</p> <p>O ser humano busca alcançar sua própria realização como indivíduo, ou seja, como pessoa. Esse ideal envolve a concretização de si mesmo.</p> <p>Os princípios fundamentais para essa Educação Integral se apresentam como o primeiro pilar, contribuindo para a equidade, o respeito, a diversidade e a inclusão como eixos fundamentais na formação integral do sujeito. O segundo pilar diz respeito às Aprendizagens e Desenvolvimento, garantindo o direito de todos os estudantes, sem distinção, ao desenvolvimento das habilidades e ao domínio de competências adequadas às transformações</p>	<p>Segundo La Taille (2006), a criança seguia o modelo ético das pessoas com as quais convivia, percebendo contradições de fala e atitudes. No entanto, por volta dos 9 anos de idade, ela adquiriu autonomia e passou a utilizar critérios racionais, preferindo fontes prestigiosas como pais e irmãos para decidir o que estava certo e errado.</p> <p>Pereira (2006) afirmou que a autonomia moral da criança se desenvolvia gradualmente, sendo necessário um ambiente democrático que facilitasse as interações sociais, a liberdade de expressão, de pensamentos e desejos, bem como a tomada de decisões e aquisição de pequenas responsabilidades.</p> <p>Davis (1994) ressaltou que o professor deveria reconhecer que, desde muito pequenos, os alunos seguiam algumas regras, exploravam algumas e inventavam e reinventavam outras, construindo assim noções de certo e errado. O importante era que o professor percebesse que nem sempre o sistema que governava a conduta infantil coincidia com o desejável. Por esse motivo, o educador deveria ajudar o aluno a elaborar seus próprios sistemas de</p>

<p>dinâmica, a professora escolhe alunos para conversar sobre um breve resumo dos livros lidos ou para comentar como conheceram as brincadeiras. As professoras observam e intervêm quando necessário.</p>	<p>sociais. Por fim, mas não menos importante, o terceiro pilar trata dos Processos de Ensino, abordando o desenvolvimento profissional com base na concepção de Educação Integral, democrática, inovadora e transformadora.</p>	<p>valores, combinando-os com outros, refletindo sobre sua própria conduta e, a partir dessa reflexão, criando parâmetros para suas novas regras de convivência. Agindo dessa forma, o professor trabalharia mecanismos de autocontrole e comportamento, além de estimular a cognição e a afetividade.</p>
<p>Mediações didáticas (cine-fórum) na formação ética da criança: iniciou-se com a turma uma conversa preliminar para exporem seus pontos de vista, logo depois foram introduzidos os filmes Lilo & Stich ou Moana-um mar de aventuras. Ao fim do filme foram feitas rodas de conversas buscando discutir e construir uma análise crítica em conjunto, depois foi solicitado pela professora uma atividade com perguntas objetivas sobre o tema dos filmes.</p>	<p>Transmitir os conteúdos de forma acolhedora, inovadora e coletiva transforma e aproxima o ensino e a aprendizagem dos estudantes. A formação ética precisa ser prazerosa e facilitadora para construirmos possibilidades de reflexão e mudanças.</p>	<p>La Taille (2006) defendeu que a escola, em seu papel de formadora de cidadãos, deveria proporcionar a discussão coletiva dos conflitos existentes no ambiente escolar, considerando princípios comuns a um mesmo grupo social.</p> <p>Teberosky e Gallart (2004), em "Contexto de alfabetização", afirmaram que a criança interagia tanto nas aulas quanto fora delas e efetivava a aprendizagem, independentemente do contexto cultural em que estivesse inserida. Assim, a assimilação dos conteúdos ministrados em sala de aula se estenderia ao ambiente familiar, aos grupos de amigos e a outros ambientes frequentados pela criança.</p>

Constata-se que o trabalho escolar é fundamentalmente coletivo. A escola é uma instituição que se constrói apenas no coletivo. Dessa forma, a implementação de ações que promovam uma maior horizontalidade nas relações de trabalho na escola contribui para a melhoria da própria natureza do trabalho escolar. Em outras palavras, quanto mais horizontal a escola consegue operar, mais coletiva ela se torna. Portanto, quanto mais coletiva ela se estabelece, mais se aproxima de sua função formadora e de promoção da ação comunicativa, tornando-se, assim, uma instituição de maior qualidade educacional.

O ambiente democrático é compreendido como a existência de condições de diálogo e de trabalho coletivo ampliado no contexto escolar, as quais são estabelecidas por meio de práticas que promovem a cooperação entre os professores e os demais membros da escola, além de procedimentos de escuta e participação na definição das diretrizes do trabalho pedagógico e institucional.

No que diz respeito ao ambiente democrático, ao analisarmos as respostas dos professores, reconhecemos que a melhor condição democrática ocorre nas escolas em que os professores participam das decisões, sentem-se parte importante da instituição e de sua gestão, e juntamente com a equipe diretiva, formam um coletivo que se sente responsável pela qualidade do trabalho pedagógico e pelo aprendizado dos alunos.

Não há um consenso pleno sobre a utilidade ética das variáveis que investigamos. No entanto, de maneira geral, o panorama é positivo, mesmo com problemas nas formas de seleção dos diretores, professores e alunos. Isso nos permite ter uma visão otimista, pois as mudanças no perfil democrático das escolas podem estar relacionadas ao desenvolvimento de um ambiente mais propício ao ensino e à aprendizagem.

A Formação Ética da criança: uma experiência com utilização de filmes infantis

Na sociedade tecnológica em que vivemos, existem diversos meios pelos quais podemos obter informações, tais como a internet, dispositivos móveis, televisão, propagandas, streaming, jornais, entre outros. No entanto, podemos afirmar que, em meio a tantos meios de comunicação e informação, os aparelhos de celular e televisão são amplamente utilizados por todas as classes sociais devido ao fácil acesso para adquirir esses produtos. Conforme nos é afirmado por Duarte (2002, p. 87), “[...] o crescimento acelerado das tecnologias de informação nas últimas duas décadas aumentou o interesse pelos meios de comunicação e trouxe a televisão, o videocassete e os computadores para dentro da prática pedagógica”.

Na escola, não é diferente. Um dos recursos mais facilmente acessíveis e amplamente presentes, principalmente na Rede Pública de ensino, são os aparelhos de televisão e celulares, embora também já haja alguns computadores disponíveis. Torna-se atrativo e estimulante exibir filmes educativos em sala de aula, uma vez que isso faz parte da cultura e a maioria das pessoas, incluindo crianças, gosta de assistir filmes em casa ou em outros lugares. De acordo com Duarte (2002, p. 99), “[...] um filme é sempre um produto cultural, ou seja, é uma produção que combina elementos

da cultura aos sistemas utilizados na construção de suas imagens”. O profissional da educação pode aproveitar esses recursos tecnológicos e exibir filmes em sala de aula, de acordo com cada tema abordado, estimulando o prazer do aluno pelo cinema, sua capacidade de analisar as imagens de uma trama e, em seguida, expressar suas conclusões.

Na escola campo de estudo, aplicou-se a técnica de cine-fórum, houve a projeção de dois filmes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Lilo & Stitch e Moana - Um Mar de Aventuras) especificamente para crianças do 4º e 5º anos. Foram escolhidas 2 turmas, uma do 4º ano e outra do 5º ano de uma escola pública para vivenciarem essa metodologia. Os filmes foram apresentados e analisados nas rodas de conversas, foram discutidas situações que exigiram a adoção de princípios éticos socialmente construídos, e as crianças manifestaram suas opiniões a respeito.

Nesse sentido, se faz necessário que o professor faça uso de filmes educativos, os quais são fontes de conhecimentos significativos e recursos auxiliares na promoção de atividades educativas instigantes, atrativas e dinâmicas. Ainda de acordo com Duarte (2002, p. 86):

No entanto, de um modo ou de outro, o cinema está no universo escolar, seja porque ver filmes (na telona ou na telinha) é uma prática usual em quase todas as camadas sociais da sociedade, seja porque se ampliou, nos meios educacionais, o reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante na formação cultural das pessoas.

Ao analisar as palavras mencionadas anteriormente, as informações profundas e relevantes transmitidas pelos filmes podem ser abstraídas caso os educadores estejam devidamente preparados. Dessa forma, esses educadores poderiam utilizar filmes como um recurso importante para ensinar princípios éticos aos estudantes, como no exemplo, abaixo:

Quadro 2 – Orientações metodológicas para aplicação e direcionamento do filme Lilo & Stitch

Filme: Lilo & Stitch	
Anos Aplicáveis	1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano 5º Ano
Habilidades/ Competências Empreendedoras	Mundo do trabalho, Cidadania, Confiança e autonomia, Protagonismo juvenil, Resiliência, Ética, Flexibilidade, Responsabilidade, Trabalhar em equipe, Visão sistêmica.
Relações Competências gerais BNCC	Comunicação, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania.
Temas Integradores e Contemporâneos/ PCN	Diversidade cultural e cultura local/ regional; Trabalho, ciência, tecnologia e cultura.
Sugestões de aplicação	Presencial, em sala e formato híbrido.
Objetivos de aprendizagem	Explorar a essência de cada indivíduo, enaltecendo as diferenças e sabendo que todos podemos mudar; refletir sobre como o afeto e a família são importantes, independente das diferenças entre as pessoas; trabalhar o respeito ao próximo, sem julgar o desconhecido.
Estratégia Pedagógica	Atividade em grupo, Atividade individual, Roda de conversa.
Possibilidades de abordagem após o filme	Explorar com os alunos quais as principais mensagens que o filme quer passar; alguns tópicos que podem ser explorados: Mantenha quem você ama por perto; respeitar o tempo de amadurecimento de cada um; Ter empatia e não ser cruel quando precisar ser rígido; Existem vários tipos de família. Opcionalmente, é possível reunir os estudantes para conversar e relacionar os acontecimentos do filme com as próprias vidas, fazendo relações com a forma que eles convivem, como se relacionam, quais são suas práticas diárias que envolvem amizade e natureza. Também é possível relacionar a importância da fotografia para Lilo e como é interessante o registro de momentos tanto especiais como aleatórios e, a partir, disso fazer ilustrações que remetam esses momentos.

Ao trabalhar com filmes no ambiente educacional, é necessário enfatizar que os docentes devem inicialmente selecionar e analisar filmes pedagógicos para orientar os alunos a analisarem as imagens e as questões relacionadas aos objetivos pretendidos com o texto fílmico. Com base nisso, Duarte (2002, p. 89) argumenta que os filmes atuam como uma porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam apenas neles. Seguindo essa proposição, pode-se afirmar que os alunos podem

construir interpretações do texto filmico além das orientações propostas pelo educador.

A presença da arte do cinema na sala de aula é relevante, pois a partir de um filme é possível abordar diversas questões, como valores, sexualidade, etnia, meio ambiente, família e ética, entre outras, sendo interpretadas pelos alunos de maneiras variadas, de acordo com sua própria realidade. Duarte (2002, p. 90) afirma que o cinema é um instrumento valioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que compõem as sociedades complexas. A exibição de um filme pode despertar no aluno o respeito pelas diferenças existentes em nossa sociedade, como exemplificado a seguir:

Quadro 3 – Orientações metodológicas para aplicação e direcionamento do filme Moana – Um Mar de Aventuras

Filme: Moana - Um Mar de Aventuras	
Anos Aplicáveis	3º Ano 4º Ano 5º Ano
Habilidades/ Competências Empreendedoras	Comportamento empreendedor, Persistência, Protagonismo juvenil, Resolução de conflitos, Ética, Iniciativa, Flexibilidade, Sustentabilidade, Resolução de problemas e desafios e Ousadia.
Relações Competências gerais BNCC	Conhecimento, Repertório cultural, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania.
Temas Integradores e Contemporâneos/ PCN	Educação ambiental, educação para relações étnico-raciais, diversidade cultural e cultural local/ regional
Sugestões de aplicação	Atividade em grupo, Práticas de construção/produção, Dinâmica, Roda de conversa.
Objetivos de aprendizagem	Explorar os cuidados com a natureza; refletir sobre a importância de ter alguém para contar; trabalhar força de vontade e aprendizados com conselhos que são recebidos.
Estratégia Pedagógica	Atividade em grupo, Práticas de construção/produção, Dinâmica, Roda de conversa.
Possibilidades de abordagem após o filme	Explorar com os alunos quais as principais mensagens que o filme quer passar; alguns tópicos que podem ser explorados: Acredite nos seus sonhos; enfrente seus medos; Habilidades não tem a ver com origem das pessoas ou outros aspectos, mas sim com o empenho e dedicação; seja seu próprio herói; aprenda com a sabedoria dos outros. Montar um painel para que eles registrem seus heróis, seus medos e seus sonhos - pode ser através de desenhos, palavras ou colagens. Depois, promover a apresentação do painel elaborado e discutir com a turma como enfrentar seus medos e alcançar os sonhos, e como os heróis de cada pessoa as inspira.

O uso do cinema deve ser planejado de forma contínua pelo professor, a fim de que o filme seja utilizado para fins educativos e não apenas como uma forma de entretenimento e prazer. Assim, cabe ao educador definir objetivos coerentes a serem alcançados com a exibição de um determinado filme e desenvolver uma metodologia de ensino adequada, de modo que os alunos, ao assistirem a uma obra cinematográfica, sejam capazes de identificar os pontos e dados mencionados pelo professor em sala de aula relacionados ao conteúdo em questão, o que auxiliará no processo de aprendizagem.

Aplicar-se a técnica do cinema em sala de aula, é importante além de saber selecionar filmes com fins educativos, ainda segundo Duarte (2002), ter algum tipo de conhecimento sobre cinema, com o intuito de orientar o avanço a ser trilhado pelos alunos. Pois a maioria dos filmes pode ser aplicada para dialogar sobre vários temas. Duarte (2002, p. 95) ainda enfatiza que:

Insisto em que o uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco de história e teoria do cinema [...] seria bom que os professores tivessem noções básicas de cinema e audiovisual em sua formação. Seria bom que a videoteca (ou laboratório de multimídia) estivesse incluída entre os equipamentos necessários para o funcionamento das instituições de ensino.

É essencial valorizar cada vez mais o cinema como fonte de conhecimento e apoio para a aprendizagem, como professores. De acordo com Duarte (2002, p. 89), “[...] é necessário ter acesso a diferentes tipos de filmes, de diferentes cinematografias, em um ambiente onde essa prática seja compartilhada e valorizada”.

No que diz respeito à relevância de trabalhar com filmes no ambiente escolar, é fundamental que os professores compreendam e integrem o uso desse recurso didático significativo em seu dia a dia, como fonte de conhecimento que faz parte de nossa cultura. Esse recurso educacional pode ser aplicado em todos os níveis de ensino, dependendo da escolha do filme. Nessa linha de pensamento, Duarte (2002, p. 91) prossegue afirmando que:

Como a linguagem da maioria deles é simples e de fácil compreensão e o enredo é construído de forma a torná-los acessíveis a pessoas de todas as idades, em geral, eles podem ser exibidos a estudantes de quase todos os níveis de ensino. Tudo depende dos objetivos que orientam a escolha dos conteúdos com os quais se deseja trabalhar – relação professor/aluno, currículo, imagens de professores, prática pedagógica, conflitos, etc. – e da forma de abordá-los.

De acordo com as afirmações, é possível dizer que, na sua prática pedagógica, cabe ao professor a responsabilidade de planejar e desenvolver uma prática reflexiva intencional, ao escolher filmes para a sua sala de aula que permitam trabalhar com temas éticos, essenciais para a vida em sociedade. Além disso, é necessário adaptar a seleção de filmes à faixa etária da turma, tornando-os adequados para o estudo das temáticas específicas pelos alunos, levando em consideração também a representação social das culturas presentes nas imagens e nos discursos dos personagens.

Considerações finais

A função da escola vai além de apenas ensinar os componentes curriculares obrigatórios adequados para cada faixa etária, deve incluir também a formação ética e moral dos alunos. A transmissão desses valores é indiscutivelmente importante, uma vez que é fundamental formar cidadãos tolerantes à diversidade cultural existente na sociedade e livres de qualquer forma de preconceito e discriminação.

A relevância do planejamento interdisciplinar na escola consiste em superar uma visão fragmentada do conhecimento. Quanto mais interdisciplinar for o trabalho dos professores, estabelecendo relações conceituais entre as diferentes disciplinas, e quanto mais os métodos de ensino forem problematizadores, estimulantes, desafiadores e dialéticos, maiores serão as possibilidades de compreensão do mundo pelos estudantes.

O professor pode relacionar as aprendizagens do dia a dia com as aprendizagens escolares, tornando-as significativas, ajudando a compreender que os indivíduos não aprendem apenas através da razão e do intelecto, mas também por meio da intuição, das sensações, das emoções e dos sentimentos. Ao incentivar a criatividade dos alunos, a complementaridade dos processos, a integração das relações, o diálogo, a problematização e a atitude crítica e reflexiva, o professor propõe uma visão integradora que rompe com o pensamento disciplinar.

Atuando dessa forma, o professor pode envolver os alunos na construção interdisciplinar do conhecimento, compartilhando o domínio do saber com sensibilidade e coragem necessárias para abandonar o uso exclusivo da linguagem técnica.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Currículo Escolar Municipal. Manaus: MEC/SEF, 2021.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUARTE, R. Cinema na escola. In: DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 85-96.

MENEZES, P. Tipos de ética. **Enciclopédia Significados**, 2021. Disponível em: <https://www.significados.com.br/tipos-de-etica/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PORFÍRIO, F. O que é ética? **Brasil Escola**, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/o-que-e-sociologia/o-que-e-etica.htm>. Acesso em: 13 jul. 2021.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1998.

Não são só os livros que se lêem: presenças (ou ausências) de Literatura Infantil africana e afro-brasileira no acervo de uma unidade educativa pública

Adilson De Angelo*

Maria Laura Pozzobon Spengler**

Vitória Arcanjo da Silva***

Abrindo uma história... Ou dos pontos de partidas e percursos empreendidos

Não são só os livros que se lêem.

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar. Queixamo-nos de que as pessoas não lêem livros. Mas o déficit de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não lemos os outros.

[...] Lembrei aqui o episódio do menino de rua porque tudo começa aí na infância. A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos

* Doutor em Educação pela Universidade do Porto, com estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Sarmiento. Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Coordena o “Laboratório de Educação e infância – LABOREI” e o “Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas”. E-mail: adilsondeangelo@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vice-líder do Grupo de Pesquisas LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária, da Universidade Federal de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Coletivo Ciranda, na UDESC. Leitora votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). E-mail: entreaspas.educultura@gmail.com

*** Pedagoga formada pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED-UDESC. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Atua como docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC. E-mail: vitoriaarcanjoo.va@gmail.com

disponíveis para nos surpreendermos para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo (Couto, 2011, p. 55)¹.

O texto acima é do professor e escritor Moçambicano Mia Couto. Intitulado “Não são só os livros que se lêem”. Nesse seu escrito, o autor ressalta a importância da leitura não apenas de livros, mas também da leitura do mundo ao nosso redor, para além das palavras escritas, abrangendo um vasto universo de interpretações. Podemos ler emoções nos rostos, sinais climáticos nas nuvens, o ambiente ao nosso redor e até mesmo a vida em si. Ao evocar a história do “menino de rua”, o autor enfatiza que tudo começa na infância, que não é apenas uma fase, mas um momento em que ainda não é tarde demais para nos surpreendermos e nos deixarmos encantar. A infância é mais do que um estágio para a maturidade; é uma janela que permanece viva dentro de nós, independentemente da idade. No cerne do que nos diz o autor está a ideia de que a leitura, seja de livros ou da vida, nos transforma em sujeitos de uma narrativa e nos permite tornarmos personagens e participantes ativos das histórias que encontramos, sejam elas impressas em páginas ou presentes na realidade que nos cerca.

Convidamos Mia Couto para abrir conosco esse texto porque, semelhante ao que propomos nessa escrita, ele nos diz de livros, de memórias, de infância, de escuta, de meninos e meninas, de Áfricas... e também de queixas: “as pessoas não lêem livros”!

Mas, se partirmos de uma outra ideia, de que as pessoas lêem livros para as crianças pequenas, podemos também nos perguntar: que livros lemos para as crianças e com as crianças?

Essa pergunta foi mobilizadora para a consolidação de uma pesquisa, cuja temática se constituiu em torno dos repertórios e dos acervos literários presentes nos espaços da Educação Infantil, com um recorte para as questões da literatura infantil africana e afro-brasileira. Em seu principal objetivo buscou-se compreender as “ausências” e “presenças” das temáticas africanas e afro-brasileira, tomando como objeto de análise o acervo literário de uma unidade de Educação Infantil pública. O seu itinerário tomou como pontos de partidas (e de chegadas!) as seguintes questões mobilizadoras: a valorização da literatura infantil na promoção da educação das relações étnico-raciais; as contradições “invisibilidades/visibilidades” e “presenças/ausências” em relação às identidades africanas e afro-brasileiras. É

¹ Excerto da conferência “Quebrando as armadilhas da opressão no mundo”, apresentada no 16º Congresso de Leitura – COLE, no dia 10 de julho de 2007, na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, e foi publicada na obra *E se Obama fosse africano? E outras Interinvenções* (Couto, 2011).

importante também aqui referir que essa pesquisa se encontra afeta às ações realizadas no âmbito do Laboratório de Educação e Infância – LABOREI e ao Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas, do Departamento de Pedagogia – Universidade do Estado de Santa Catarina. O Laborei e o Coletivo Ciranda têm procurado promover e consolidar pesquisas em torno das relações entre infância e educação, contribuindo com a produção de conhecimento acerca da condição social das crianças na sociedade capitalista, seus modos de viver a infância e as representações geracionais na produção das culturas infantis, tendo em vista a definição de indicadores e referências que subsidiem a elaboração de políticas públicas destinadas à infância em diferentes contextos educativos.

Nesse sentido, ao realizarmos uma pesquisa sobre as questões da literatura infantil presentes nos espaços coletivos de educação e cuidado da criança pequena, procurando ter atenção às questões da representatividade cultural e histórica, da desconstrução de estereótipos, da educação antirracista, desejamos seguir na defesa de uma educação mais abrangente e inclusiva das crianças, promovendo o respeito à diversidade cultural e étnica desde cedo.

“A infância é quando não é demasiado tarde” – Deque Educação Infantil falamos?

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, no contexto brasileiro, vemos assinalado o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e solidificado o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças e suas famílias. A conquista desse direito dialoga com outras questões suscitadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999/2009).

Desse conjunto de documentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) tornaram-se extremamente importantes porque consolidam as conquistas no campo da política, da produção científica, da prática pedagógica e da vigilância dos movimentos sociais. Fixada na sua primeira versão em 1999 e na sua revisão e atualização em 2009, as DCNEI propõem o entendimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em espaços institucionais não domésticos de creches e pré-escolas, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, regulados e

supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Essas diretrizes nacionais tomam por definição a criança na sua condição de sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, se constrói e é construído em sua identidade pessoal e coletiva. Sendo produzida na e sendo produtora de cultura, à criança se confere, portanto, a condição de sujeito dotado de potencialidades e percebido em sua concretude histórica como alguém que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

O Documento segue orientando que as brincadeiras e as interações, mediadas pelas diferentes linguagens, deve nortear o conjunto de práticas pensado para toda a ação pedagógica a ser realizada com as crianças. A organização curricular deve levar em conta, dentre outras, a seguinte questão: “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (Brasil, 2009, p. 9-13). Assim, vemos definido nas DCNEI, no seu Art. 8º: “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.” (Brasil, 2009, p. 20-21).

Ou seja, a Educação Infantil não pode se furtar do seu papel de contribuir com a construção de uma sociedade livre, justa, solidária.

Atendendo ao que determinam as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – já que esse documento tem caráter mandatário, as diferentes Redes Municipais de Ensino têm procurado instituir alguns movimentos de ruptura com políticas e práticas pedagógicas que relativizam as experiências vividas por muitas crianças, vítimas de preconceitos por qualquer característica: etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística, religiosa, etc. Nesse sentido:

Independentemente do grupo social e ou étnico racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais [...] assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e

uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (Santana, 2006, p. 39).

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, onde realizamos a pesquisa, vamos encontrar descrito no documento que apresenta as orientações curriculares para a Educação Infantil (Florianópolis, 2012) a importância de se oferecer condições para que as crianças possam ter suas diferenças acolhidas, considerando-as como sujeitos de diversidade, de direitos e também de desejos. Por isso, assevera-se a importância e o compromisso de que esses espaços se constituam lugares de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade”, diferente das relações que cultivam a discriminação e a dominação por qualquer característica presentes em nossa sociedade (Florianópolis, 2012, p. 63).

Como forma de efetivar “novas formas de sociabilidade e de subjetividade”, rompendo com espaços de “discriminação e dominação”, nas “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (Florianópolis, 2012), destaca-se a proposta sobre ampliação de repertórios para além dos contos de fadas e tradição europeia já conhecidos, mas que se faz necessário, na prática cotidiana, trazer para as crianças “contos e lendas africanas, indígenas, latino-americanos, orientais” (p. 84), e que ao professor cabe o cuidado na seleção de todo o material, inclusive para as brincadeiras, que devem aproximar as crianças da cultura local, mas também elementos de outras culturas e outros lugares, como “berimbau, chocalhos, bonecas africanas (Abaiomi, por exemplo), origamis, mandalas, etc.” (p. 84), possibilitando assim o acesso “à imagens e narrativas que possibilitem o conhecimento e a valorização de contribuições histórico- culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (p. 53-4), através de textos de “Literatura de cordel, contos e mitos locais e globais (açorianos, gregos, africanos, indianos e outros)” (p. 116).

Da mesma maneira, o “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (Florianópolis, 2015), propõe que, cotidianamente, as crianças tenham acesso a diferentes artefatos da cultura local e global, “tais como: canoas, balaios, redes de pesca, rendas, cestos, chapéus, tambores, redes de balanço, lenços, berimbaus, chocalhos, bonecas africanas, origamis, mandalas, entre outros (p. 39)”. Também prevê que, às crianças, seja proporcionado, pesquisa sobre as tradicionais locais e culturais diversas, para que conheçam tradições de “origem afro-brasileira, indígena, europeia, oriental, dentre outras, para conhecer novos modos de viver, sentir e pensar a vida sobre a Terra” (p. 147), e que, em seu cotidiano, tenham acesso

“autores, ilustradores de livros e contadores de histórias. Disponibilizar ao alcance das crianças: [...] literatura de cordel, contos, lendas e mitos locais e globais (açorianos, gregos, africanos, indianos, indígenas e outros)” (p. 69).

Como podemos observar, no âmbito dessa rede municipal, o conjunto de documentos nos orientam que considerar a presença da diversidade significa proporcionar oportunidade às crianças e aos adultos da Educação Infantil de ampliarem seus saberes e a sua compreensão de si e do mundo, trazidas por diferentes tradições culturais, a fim de construir atitudes de respeito e solidariedade.

Mas, é também importante pensarmos que apenas o que consta nos documentos não nos basta.

Ausências e presenças da diversidade na literatura infantil nos contextos educativos

A ausência de um reflexo da criança afrodescendente, no espelho da Educação, produz sua invisibilidade e desencadeia um processo de consequências trágicas (Faustino, 2008, p. 85).

Desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, podemos dizer que no Brasil se estabeleceu um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país. As diretrizes trazem essa diversidade, no sentido de igualdade, em que todos/as/es sejam aceites e vistos como cidadãos de direitos, que a população negra se reconheça dentro da cultura nacional, que se aceite e seja aceita: aqui se revela a importância de se trabalhar a história da África e da afrodescendência no Brasil.

No que se refere especificamente à Educação Infantil, conforme já apresentado anteriormente, os espaços coletivos de educação e cuidado da criança pequena podem ser tecidos por comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias na relação estabelecida entre adultos e crianças ou entre as próprias crianças. Muito embora a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana instituam que apenas “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da

história e cultura afro-brasileira e indígena”, sabemos a importância que essa questão tem no âmbito da Educação Infantil. Neste sentido, o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), quando trata das “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, orienta que:

[...] os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar: [...] - *Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular* [...] (Brasil, 2004, p. 13-14, grifos nossos).

Entendemos que esse movimento é importante, pois os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. Assim como é imprescindível que essas questões sejam tratadas nos processos formativos iniciais e continuados, como referenciado no excerto acima. São movimentos importantes na constituição do processo educativo na efetivação da democracia, do direito à educação e do respeito à diversidade étnico-racial.

Desde muito cedo, podemos ser educados a reconhecer a diferença como um trunfo e a diversidade como algo fascinante em nossa aventura humana. Desde muito cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que a nossa experiência local, e que esse mesmo mundo é constituído e formado por civilizações, histórias, grupos sociais e etnias ou raças diversas. É também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas. Essas mesmas crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância (CEERT, 2012, p. 15).

Nesse sentido, como também evidenciamos anteriormente, as ações pedagógicas pensadas para e com as crianças precisam ser pontos de partida para refletirmos sobre a forma como as/os profissionais da Educação Infantil têm encaminhado suas práticas de educação e cuidado “às crianças negras, brancas e de outros grupos

étnico-raciais, bem como a suas famílias e histórias”. Isso não significa dizer que “se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva”. No convívio social, na relação com os profissionais da educação, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (Finco; Oliveira, 2011).

Na proposição de suas ações pedagógicas, as unidades de Educação Infantil precisam de forma crítica – e sob a perspectiva da diversidade –, pensar sobre a organização dos seus espaços, tempos e materiais disponibilizados às crianças pequenas. Ao olhar para “todo material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças”, as/os profissionais da Educação Infantil deveriam indagar: “as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra – componente importante da nossa formação social e histórica – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos? Como?” (Brasil, 2014, 15).

Sabemos que pensar em uma educação para a igualdade racial para a pequena infância não significa somente ter cuidado com a escolha de livros, brinquedos, instrumentos, artefatos, etc. É preciso também dar atenção às dimensões estéticas desses materiais, ter cuidado com a sua seleção e a sua utilização, no processo de valorização da diversidade racial.

Ao pensarmos sobre a composição de acervos literários para as crianças pequenas, devemos priorizar aspectos que garantam a bibliodiversidade, livros de diferentes autores e ilustradores, que abarque diferentes temáticas e pontos de vista, de editoras diversas, que apresentem protagonismos de diferentes crianças em espaços e tempos variados, dessa forma, podemos garantir a diversidade prevista nos documentos oficiais que orientam as práticas educativas.

Pensando especificamente na questão dos livros literários, é importante ponderar:

As creches e as pré-escolas devem ser cuidadosas ao escolher, adquirir e apresentar os materiais escritos para as crianças. Além da qualidade do texto e das ilustrações, é importante analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente, os livros de literatura (CEERT, 2012, p. 22). Quando se lê para as crianças, mostramos a elas um pouco do mundo. O olhar de um autor, o modo como ele pensa, seus sentimentos, sua sensibilidade, a

história que desejou contar. Quando o professor lê, oferece às crianças a possibilidade de fruição de um texto bem escrito, de apreciação de belas imagens nas ilustrações, o contato com a linguagem escrita e a oportunidade de se identificar com os personagens, refletir sobre aspectos de sua vida, de seu cotidiano, de sentimentos e pensamentos. Quando o professor valoriza o que leu, comenta sobre aquilo que mais o emocionou, quando relê trechos bonitos ou engraçados e os compartilha, enfim quando apresenta todas as manifestações de alguém que aprecia a literatura, ele está ensinando às crianças comportamentos leitores que elas certamente vão incorporar em suas vidas. Tudo isso envolve muitos aprendizados, mas não todo o aprendizado que pode estar contido na experiência de ser leitor. Quando lemos um livro de outra cultura, por exemplo, podemos aprender muitas coisas sobre o modo de viver em outro lugar, sobre hábitos e costumes, aprendemos a apreciar e a valorizar outras paisagens (CEERT, 2012, p. 40).

A pesquisadora Odila Maria Ferreira Carvalho Mansur (2001) nos lembra que a leitura das histórias infantis é desveladora do mundo. Elas provocam as crianças para que suscitem o imaginário, respondam a perguntas, solucionem problemas (como as personagens fizeram...), elaborem outras e mais complexas perguntas, permitindo a descoberta do mundo, dos conflitos infames e soluções que todos vivenciamos. Assim sendo, que mundos as crianças irão desvelar se somente lhes for apresentado livros de literatura que retratam somente a cultura europeia, dominante e opressora? Se pouco se fala das histórias dos povos negros?

Que livros compõem os acervos de literatura infantil nas unidades de Educação Infantil? Que histórias infantis são lidas e contadas às crianças pequenas? Que África lhes é apresentada? Tem lugar para personagens negros? É possível suscitar o imaginário com princesas negras?

Provocados por essas questões, fomos à uma unidade educativa pública de um município da Região Metropolitana da Grande Florianópolis para compreender como a temática africana e afro-brasileira se apresenta nos livros infantis, tomando como objeto de análise o acervo dessa instituição educativa.

A Unidade Educativa Pesquisada está localizada na Zona Urbana de um município da Grande Florianópolis, atendendo um conjunto de mais de 100 crianças, em todos os grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A instituição possui boa estrutura física, com um edificado recentemente construído, com salas amplas e diversificadas, contando com salas para atendimentos aos diferentes grupos etários, solários, refeitório, átrio, dependências administrativas, sala de docentes e supervisora, uma sala multiuso, etc.

A Sala Multiuso é o espaço da instituição que, como revela o próprio nome a ele atribuído, tem a finalidade de se apresentar como lugar onde diferentes atividades podem acontecer. Para tal, o espaço possui um conjunto de materiais e artefatos que servem a todos os grupos etários da unidade educativa, devendo ser utilizado por todas as professoras e seus grupos de crianças. É nesse espaço que encontramos o acervo de livros infantis, sobre o qual nos debruçamos para a realização da nossa pesquisa.

Em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)², a unidade educativa discorre sobre essas materialidades, afirmando que diferentes culturas devem se fazer presentes, com intuito de dar “visibilidade aos diferentes pertencimentos raciais”, que os tempos, espaços e materiais devem estar organizados para valorizar a cultura local, bem como a cultura do mundo através do conhecimento sobre “escolas de samba, boi-de-mamão, pesca da tainha, histórias de bruxas, contos dos orixás, festas da comunidade e outras como a farinhada, festa do divino, entre outras” (PPP, p. 25- 26).

O documento busca “sistematizar as discussões, reflexões e proposições dos atores envolvidos no processo de educação e cuidado das crianças”, a Unidade Educativa Pesquisada orienta para a importância dos “materiais didático-pedagógicos” no processo de dar “visibilidade aos diferentes pertencimentos raciais” e valorizar os “elementos das diferentes culturas”.

No que se refere ao Núcleo de Ação Pedagógico das Relações Sociais e Culturais, esse mesmo documento faz referência ao “compromisso para com a consolidação de ações e atitudes que respeitem as diferenças, sem deixar de combater as desigualdades raciais que atingem, notadamente, os negros e indígenas”. Processo que requer “pensar o planejamento e a organização do cotidiano com vistas ao reconhecimento, valorização e consolidação da história, da cultura e da identidade dos povos negros e indígenas”, tendo em vista uma prática pedagógica que tenha seus fundamentos ancorados no “reconhecimento da alteridade que constitui os diferentes sujeitos no contexto educativo, bem como na promoção da igualdade racial contribuindo para a construção de identidades autônomas” (PPP, p. 24-25).

Como podemos observar, no documento institucional, está anunciado o desejo (compromisso?) de que ali estejam presentes, na mediação pedagógica com as crianças, elementos característicos das diferentes culturas – ou que a elas remetam –, incluindo aí os livros de literatura, músicas e outras linguagens.

² Por questões de confidencialidade, não identificaremos a autoria desse documento, fazendo-o constar nas referências citadas no presente texto.

A recolha dos dados para a pesquisa se deu em diferentes idas à Unidade Educativa Pesquisada, nas quais foi possível o estabelecimento de conversas com a direção da instituição e com as docentes (professoras readaptadas) que respondiam pela organização da Sala Multiuso e coordenava o seu funcionamento.

O acervo que encontramos estava muito bem organizado, acessível a crianças e professoras, esteticamente disposto em estantes próprias para livros. Junto aos livros, encontramos outras materialidades (bonecas/os, jogos, fantasias, adereços, materiais não estruturados, etc.). Todos os exemplares estavam devidamente catalogados em um Livro do Tombo, onde constavam todos os livros que chegaram à instituição, mesmo que hoje já não integrem mais o seu acervo (por extravio, perda, desuso, danificação, etc.). Durante a geração dos dados, foi possível identificar um acervo composto por 705 livros infantis. Deste montante, 349 exemplares foram advindos da Secretaria Municipal de Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação³, ou seja, menos da metade do acervo foi garantido com recursos públicos. Considerando os livros que foram doados e outros que se desconhece a sua procedência, temos um número de 356 exemplares.

Do total do acervo, foram identificados os livros infantis que abordam as questões da cultura africana ou afro-brasileira. Esse levantamento revelou que dos 705 exemplares de livros infantis existentes, apenas 16 trazem em suas histórias e em suas imagens questões que nos remetem à cultura Africana e Afro-brasileira. Desse conjunto, 07 livros chegaram à unidade educativa provenientes da Secretaria Municipal da Educação, 05 do FNDE – totalizando 12 exemplares –, 02 foram doação e os outros 02 não se sabe a procedência. Percebe-se que a maioria dos livros que apresentam a temática africana ou afro-brasileira chegaram à instituição com recursos públicos.

Conforme informação das coordenadoras da Sala Multiuso, todos os livros que as professoras retiram do espaço para as atividades com as crianças são anotados em um livro de registro. No mês de novembro do ano em que se realizou a pesquisa, já quase finalizando o ano letivo, constavam nesses registros a saída de 112 livros do acervo para serem utilizados nas vivências com as crianças, durante todo o ano, dos quais,

³ Importante destacar, que nos últimos anos, o governo federal elaborou um programa de política pública, vinculado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual, a partir de material pré-selecionado por especialistas, professores poderiam realizar escolhas de livros literários que ampliariam os acervos das bibliotecas das unidades educativas, e apesar da participação no processo estabelecido via edital, e das escolhas realizadas pelos profissionais de cada unidade, poucos desses livros chegaram às instituições.

apenas 02 dos títulos integravam o conjunto de 16 livros que abordam as questões étnico-raciais africana ou afro-brasileira. Trata-se dos livros *A caixa de lápis de cor* (retirado no mês de abril) e *Samba Lelê* (retirado no mês de maio). Percebemos que a utilização de livros com a temática pesquisada ainda é muito pequena.

Ainda nos dados recolhidos, podemos observar que 16 outros títulos abordam as questões de diversidades outras (cultura, deficiência, países, etc.), perfazendo, assim, um total de 33 livros. Portanto, de todo o acervo existente na unidade de Educação Infantil onde a pesquisa se realizou, apenas 5% dos títulos fazem alusão às questões das diversidades raciais e das diferenças.

Ou seja, podemos pensar que ainda há muito o que se fazer no sentido de oferecer às crianças uma prática pedagógica inclusiva e atenta à realidade e diversidade cultural e social, colaborando com uma educação de qualidade e para a igualdade de direitos. As unidades de Educação Infantil necessitam ser espaços de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, e isso significa romper com as relações que cultivam a discriminação e a dominação por qualquer característica.

Fechando uma história para seguir abrindo novas e velhas reflexões

Ao terminar o seu texto, Mia Couto nos diz assim:

Os contadores de histórias do meu país têm de proceder a um ritual quando terminavam a narração. Têm de fechar a história. “Fechar” a história é um ritual em que o narrador fala com a própria história. Pensa-se que as histórias são retiradas de uma caixa deixada por Guamb e Dzavane, o primeiro homem e a primeira mulher. No final, o narrador volta-se para a história – como se a história voltasse a ser encerrada nesse baú primordial. O que acontece quando não se “fecha” a história? A multidão que assiste fica doente, contaminada por uma enfermidade que se chama a doença de sonhar. Volta para casa Guambe e Dzavane” (Mia Couto, 2011, p. 64).

Diante da possibilidade de *olharmos o horizonte como se fosse um abismo sem fim*, ao concluir esse texto, a nossa opção é por “fechar” essa história, como nos adverte o autor moçambicano. Não queremos correr o risco de, adoecendo enquanto adultos, adoecer as nossas crianças.

Mas, fechar uma história pode significar também o desejo de seguir abrindo outras e outras, levando conosco o que aprendemos com as anteriores.

Esse estudo realizado em uma unidade educativa pública na Região Metropolitana da Grande Florianópolis pode trazer à luz reflexões cruciais sobre a representatividade das literaturas africanas e afro-brasileiras na Educação Infantil. As questões levantadas permeiam o cerne da formação das crianças, bem como a responsabilidade das instituições educacionais em promover uma abordagem inclusiva e diversificada.

O acervo cuidadosamente organizado e catalogado na instituição demonstrou um esforço em disponibilizar materiais de leitura às crianças. Entretanto, uma análise mais aprofundada revelou um desequilíbrio preocupante em relação à representatividade étnico-cultural. Dos 705 livros infantis catalogados, apenas 16 abordavam temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira. E, destes, somente 12 foram fornecidos por fontes públicas, indicando uma possível lacuna na promoção ativa da diversidade.

A observação das saídas de livros da sala multiuso, onde os professores retiram materiais para as atividades com as crianças, confirmou a escassa utilização de livros com essa temática. Apenas 2 títulos de literatura africana e afro-brasileira foram selecionados para a interação com as crianças ao longo de todo um ano letivo. Isso aponta para uma necessidade urgente de maior engajamento e integração dessas narrativas nas práticas pedagógicas. Vale lembrar aqui, que a pesquisa foi realizada durante o mês de novembro, e esse dado nos mostra que, ainda em tempos de celebração sobre a Consciência Negra, a temática não tem sido apropriada nos tempos e espaços da instituição.

Os resultados dessa pesquisa destacam a relevância de uma revisão profunda nas práticas pedagógicas relacionadas às literaturas africanas e afro-brasileiras na Educação Infantil. A representatividade importa, não apenas como um reflexo das identidades das crianças, mas como uma ferramenta vital para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. A literatura é uma poderosa maneira de apresentar uma África e um Brasil afrodescendente diversos e ricos em sua cultura, permitindo que as crianças vejam a si mesmas como parte de um mundo diversificado e cheio de possibilidades.

Referências

- BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secad. 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 1999.
- BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990.
- CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- CEERTE. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.
- COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FAUSTINO, O. Reflexões diante de um espelho sem reflexo. In: SÃO PAULO. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio**. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2008.
- FINCO, D.; OLIVEIRA, F. de. **A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de Educação Infantil**. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FLORIANÓPOLIS. **Currículo Da Educação Infantil Da Rede Municipal De Ensino De Florianópolis**. Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - Volume III. CGP Solutions: Betim, 2015.
- FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.
- SANTANA, P. M. de S. Construindo referenciais para abordagem temática étnico- racial na Educação Infantil. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico- Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 29-49.

Sostenibilidad en la formación del profesional de la Educación Química: una vía de desarrollo local

Silvia María Baglan Favier*

Norca Favier Chibas**

Adilson Tadeu Basquerote***

Eduardo Pimentel Menezes****

Introducción

La Educación Superior es una herramienta esencial para alcanzar el Desarrollo Sostenible de una empresa, una comunidad, una institución escolar, una sociedad en general, por la construcción del futuro de un hombre mejor. Desde esta perspectiva, la formación del profesional de la educación se prepara de modo consciente no sólo comprometido con la educación para el desarrollo sostenible de una localidad y sociedad en general sino desde la puesta en práctica de sus conocimientos en el contexto científico-técnico e investigativo, en el contexto social, humanista, cultural, independiente, ambientalista y creativo con alto valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos de manera directa o indirecta en las instituciones educativas para enfrentar los múltiples retos de hoy como un docente acreditado de calidad.

Los esfuerzos educacionales de la Revolución cubana son reconocidos nacional e internacionalmente dado el nivel alcanzado por su capital humano, lo que confirma la eficacia de sus políticas públicas en este campo. A pesar de las limitaciones que impone el cruel y prolongado bloqueo económico y financiero contra Cuba a la actividad educacional, la voluntad política del Estado ha materializado un sistema

* Dr. C., Profesora Auxiliar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Guantánamo, Cuba.
E-mail: silvia@cug.co.cu

** Dr. C., Profesora Titular, Facultad Agroforestal, Universidad de Guantánamo, Cuba.
E-mail: norca@cug.co.cu

*** Dr.C., Profesor en el Centro Universitario para el desarrollo de Alto Valle de Itajaí (UNIDAVI), Brasil.
E-mail: adilson.silva@unidavi.edu.br

**** Dr.C., Profesor en la Pontificia Universidad Católica (PUC/RJ), Brasil.
E-mail: epmenezes30@gmail.com

educativo en constante perfeccionamiento, de acuerdo con las condiciones históricas de cada momento.

En este sentido, el modelo del profesional del Licenciado en Educación Química (2016), se sustenta en los presupuestos de la política trazada en los diferentes Congresos en Cuba, los Lineamientos de la política económica y social y los Reglamentos de trabajo metodológico y docente de la Educación Superior, al constituir sus bases y fundamentos teóricos hacia una educación próspera y sostenible expresando, en síntesis, en continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del eslabón de base de la profesión (proceso educativo escolar), sobre la base de una de sus ideas rectora : el vínculo del estudio con el trabajo para asegurar desde el currículum el dominio del modo de actuación del profesional en vínculo directo con su actividad profesional.

Es de esta manera que las particularidades de la enseñanza universitaria en la época actual, de conjunto con los objetivos de desarrollo socioeconómicos del país, conducen al perfeccionamiento de la educación superior cubana; lo que exige la necesidad de revisar acciones de integración con las instituciones educativas donde los estudiantes realizan su práctica laboral por la sostenibilidad de agentes educativos de las unidades docentes y del territorio, con el objetivo de responder a los niveles de calidad deseados en el proceso de formación integral, para los futuros profesionales en el país.

Según Mañalich (1996), citado por Ruiz (2003), la formación profesional pedagógica es un proceso dirigido en el cual debe perfeccionarse, por una parte, la función de dirección del centro superior y de formación de docentes y, por otra, la participación y responsabilidad de la escuela en la preparación del profesor. Es decir, cada futuro educador debe aprender de la escuela, en la escuela y para la escuela.

Desde este punto de vista, en el período de formación de pregrado, la vinculación del estudio con el trabajo expresa la necesidad de formar al estudiante en relación directa con el ejercicio de la profesión, que lo haga apto para su futuro desempeño laboral que pueda lograrse estructurado desde los componentes académicos, laboral e investigativo. En este sentido, el trabajo docente que se realiza hoy en la Educación Superior ofrece márgenes de flexibilidad en aspectos organizativos y de dirección del trabajo docente que propicia una labor más dinámica y creativa por parte de profesores y directivos académicos, en correspondencia con las particularidades de las carreras y de la modalidad de estudio en la que se desarrollan, y con el modelo de formación asumido en la educación superior.

Los cambios que tienen lugar en el escenario social actual, no sólo demandan de un profesional eficiente en su desempeño, capaz de lograr modos de funcionamiento óptimos en la institución que realiza su práctica laboral, sino que exige además, de la existencia de personalidades con talento, con real disposición y preparación para asumir los desafíos de transformar ese escenario en las comunidades donde actúa, e impacte en la calidad de vida de la población, contribuyendo al desarrollo local a partir de posiciones científicas y éticas que manifiesten un proceso esencialmente endógeno, participativo, innovador y de articulación de intereses entre actores, desde una posición activa que refleje su modo de actuación profesional en la dirección de los diferentes procesos educativos.

Es esta la razón que en la estrategia de estudio del componente laboral en el Departamento docente de Química de la Facultad de Ciencias de la Educación, se tiene en cuenta la integración departamento universitario- unidad docente - profesor tutor de la especialidad de Química de la unidad docente, de manera que garantice la sostenibilidad en la preparación del estudiante de la especialidad de conjunto con el profesor tutor en las instituciones educativas. Por ello se traza como objetivo en este trabajo proponer acciones integrativas y de preparación a profesores tutores de Química de las instituciones educativas que permitan la sostenibilidad de su calidad por un próspero desarrollo local.

Desarrollo

Algunas consideraciones de la calidad de la educación para la sostenibilidad

La educación para la sostenibilidad promueve un proceso de aprendizaje activo, que pretende ayudar a desarrollar competencias para la acción; esto es, capacidades para imaginar, investigar, planificar y actuar, (Ponce, 2005). Se trata de un proceso en espiral, en el que avanzamos a través de sucesivos ciclos.

Una cualidad de sostenible se identifica a partir especialmente de las características del desarrollo que asegura las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de futuras generaciones, por lo que es necesaria su planificación estratégica con acciones meditadas que su fin sea aportar su valor social, ambiental y económico en una sociedad.

Es así que la incorporación de la sostenibilidad de la calidad como componente esencial en el proceso de formación del profesional de la educación en Química es impulsada a reflejar las mejores prácticas de desarrollo en los sistemas educativos en aras de contribuir a promover la posibilidad de un aprendizaje de calidad a lo largo de

toda la vida para todos. En el contexto pedagógico actual como tendencia en el siglo XXI, la educación superior debe asumir las nuevas demandas y retos dados por las reformas constantes en los sistemas educacionales. Aspectos que en el ámbito de la educación como fenómeno social en Cuba tiene en cuenta la preparación y superación constante de sus docentes en aras de acreditar su calidad.

Y es válido preguntarse, ¿Cómo se vincula la sostenibilidad con la calidad? En el plano social, la sostenibilidad fomenta el desarrollo de las personas, comunidades y culturas para conseguir un nivel global de calidad de vida, sanidad y educación adecuado, inclusivo y equitativo.

Desde esta perspectiva, en Educación, alcanzar altos estándares de calidad en base a la sostenibilidad de nuestros docentes en las unidades docentes es lograr un equilibrio entre la mejora constante en su preparación y las motivaciones e intereses del estudiante en formación donde el profesor tutor debe actuar como un guía o mediador que facilite el aprendizaje a sus tutorados, aportándoles los conocimientos básicos necesarios para que puedan entender el ejercicio de la profesión y alcancen un futuro mejor en su desenvolvimiento.

En este sentido, la figura del tutor ha sido estudiada por investigadores cubanos vinculados a la Educación Avanzada, entre ellos: Añorga Morales (1995, 1997, 2002, 2004), Arias Hernández (1996), Yee Seuret (1997), Martínez Quijano (1998), Alpízar Caballero (1999, 2004), García Domínguez (2001), Otero García (2001), De Toro, (2003) e Valcárcel Izquierdo (2003).

El tutor en la escuela como microuniversidad es también abordado por diferentes investigadores como Chacón Artiaga (2002), Del Llano Meléndez (2004), Piñón González (2004), Martínez Llantada (2005), entre otros. Los estudiosos de este tema abordan contenidos tales como: funciones, cualidades, características, competencias y la influencia del tutor en la calidad de la educación.

A consideración de Ruiz (2003), cuyos concepciones se comparten, considera que el concepto del tutor etimológicamente tiene varias acepciones, desde aquella en la que se asume la responsabilidad de preceptor en el sentido filial del adulto con relación a los menores, hasta en el sentido académico, como el individuo que orienta y asesora a otra o más personas para la realización de ciertos trabajos. En este caso la figura del tutor dentro de la nueva concepción de la enseñanza universitaria cubana también se reconceptualiza. Estamos hablando de un profesional de la educación que contribuye a la dirección y orientación del proceso formativo del maestro o profesor desde el propio desempeño profesional, es decir, en el ejercicio de la profesión, el que

inicia en el primer año de la carrera pedagógica después de recibir una mínima o elemental habilitación emergente.

En tal sentido, el tutor debe tener desarrolladas las cualidades inherentes a los valores de la profesión y contar con una experiencia de trabajo (que no es un problema cuantitativo de tiempo) cuyos resultados avalen su dominio de la labor pedagógica. Resulta importante tener en cuenta la valoración realizada por Añorga Morales y Díaz Mayans (2004, p. 10) cuando afirmaron: “Los tutores vivencian auténticos procesos formativos que le generan una interna satisfacción que a su vez deviene en una mayor capacidad tutorial, mayor esfuerzo, rigor y disciplina en el compromiso con el mejoramiento de los demás seres humanos; todo esto provoca un crecimiento en la esfera intelectual del tutor, así como el disfrute del conocimiento y su construcción.

Las repercusiones de la tutoría que apuntamos, no son tenidas en cuenta por la mayoría de los autores que se limitan a considerar la tutoría como un servicio que presta el tutor al estudiante en formación, sin reconocerlo como un proceso indiscutiblemente bidireccional. La obtención de esos beneficios mutuos determina que en la relación tutorado-tutor prevalezca el diálogo y se excluyan la dependencia y la sumisión, porque lo que se trata es de sostener la calidad del profesor tutor en las unidades docentes, no un profesor competitivo, sino de lograr la sostenibilidad de la calidad del profesor tutor en su desempeño capaz de transmitir sus conocimientos y habilidades a los estudiantes en formación en la dirección de un proceso educativo y de enseñanza aprendizaje de la asignatura Química de manera que satisfaga las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer a las necesidades de las generaciones futuras por un desarrollo local sostenible.

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, se reconoce como política para impulsar el desarrollo local un conjunto de recursos, esfuerzos y acciones que tienen el propósito de transformar una situación existente a otra deseada, que contribuya al desarrollo de los municipios, provincias y comunidades donde actúa el docente en formación, e impacte en la calidad de vida de la población como la vía para materializar las estrategias de desarrollo de la localidad, sobre la base del aprovechamiento de recursos endógenos, en lo fundamental, por lo que las actividades educativas que se desarrollen están en función de lo generado en la comunidad, así como el vínculo constante de los conocimientos químico con su localidad.

Desde esta posición se analizan en primer lugar las acciones a seguir por el departamento universitario para garantizar los procesos de formación que se lleva a

cabo en las unidades docentes desde la práctica laboral tanto sistemática como concentrada en las unidades docentes del territorio y en segundo lugar el análisis de la preparación actual concebida de los profesores en su desempeño como tutores presentándose como insuficiencias:

- Generalmente es inestable en el departamento docente universitario la planificación en el trabajo docente de acciones de integración hacia los profesores tutores de los estudiantes en formación de Química que permita la sostenibilidad de la calidad de su desempeño profesional.

- Falta motivación en los profesores tutores de los estudiantes en formación en elevar su formación científica profesional.

Por consiguiente se determinó como problema científico ¿Cómo contribuir a la sostenibilidad de la calidad del profesor tutor del docente en formación en las unidades docentes donde se forman profesionales en Química?

Como objetivo se traza elaborar acciones de integración y preparación a profesores tutores de las unidades docentes que permita la sostenibilidad de su calidad a partir de su interacción con el Departamento docente de Química en la Facultad de Educación.

Con el objetivo de guiar un análisis de la situación del objeto de estudio en su relación con las limitaciones determinadas, se hizo un estudio de constatación para diagnosticar el estado actual de la relación departamento docente(visto en un colectivo de año)- instituciones educativas, y su contexto de actuación para la práctica laboral, a partir de una muestra que coincide con la población de los estudiantes del segundo año de la carrera de Química(32), lo que propicia mayor objetividad en la confirmación de las limitaciones presentadas; además, se escogen como unidades informantes profesor principal de año, profesores de las diferentes asignaturas del año (6), por su estabilidad en la atención a los procesos educativos que se dan.

Las indagaciones teóricas se sustentaron en los siguientes métodos:

- Histórico y Lógico: permitió el acercamiento a los referentes teóricos a la labor de tutoría,

Análisis documental: se aplicó para profundizar en la bibliografía disponible sobre el tema, estudio bibliográfico imprescindible para conformar el marco teórico, así como los convenios elaborados para cada escuela seleccionada, la revisión del proyecto educativo del año y las actividades para la práctica laboral.

Modelación: permitió conformar la integración de las acciones para la sostenibilidad de la calidad del profesor tutor

Para las indagaciones empíricas se utilizaron: encuestas, entrevistas, revisión de documentos de trabajo de la escuela, talleres, activo de práctica docente. Métodos estadísticos y matemáticos, se aplicó el análisis porcentual.

Fundamentación teórica de las acciones de integración.

Para la fundamentación de las acciones se asume la dialéctica materialista como método general del conocimiento, y la aplicación del método histórico lógico para la comprensión de la labor de tutoría en diferentes momentos de la historia de la humanidad, lo que corrobora el condicionamiento histórico social de esta práctica educativa evidenciada desde la sistematización teórica realizada por las autoras.

La representación de las acciones es pertinente, en tanto le atribuye un papel más intencionado al sujeto en el proceso de construcción de las acciones, consideradas además como un subproceso del proceso educativo de la universidad, en las que las relaciones de esencia establecidas se concentran en un proceso integrador que trasciende el espacio escolar al incluir todas las fortalezas internas y externas que se producen en la actividad, y además, regular el comportamiento de los participantes en dicho proceso, lo que contribuye al modelo del profesional de la Licenciatura en Educación Química.

A partir del reconocimiento de que la integralidad del proceso educativo constituye una unidad dialéctica entre sus componentes (universidad-escuela), y que las propiedades del sistema en general son en niveles cualitativamente distintas a las propiedades de los componentes por separado, dichas propiedades son precisamente las que propician las relaciones entre los componentes y las sintetizan, a fin de caracterizar el sistema y su desarrollo.

La idea rectora de las acciones se precisa en su fundamento pedagógico. Esta concibe la educación como conductora del desarrollo y la implementación de un proceso educativo centrado en las necesidades de la creación de un clima de respeto, solidaridad, comunicación, socialización, participación cooperativa, de diálogo y disciplina escolar favorable como condición fundamental para la sostenibilidad de la calidad del profesor tutor y sus agentes socioeducativos.

En esa naturaleza pedagógica, las acciones tienen en cuenta dos direcciones fundamentales: el carácter complejo de los procesos e interacciones que tienen lugar en la dinámica del proceso de formación del estudiante , a partir del papel

desempeñado por los tutores dentro y fuera de la institución escolar, y la constante actualización en el desarrollo de la personalidad de cada sujeto, en sus relaciones socioafectivas y la conducta que se le imprimen, con atención metodológica y educativa diferenciadora.

Es decir, está basado en una pedagogía que evidencia la dinámica del papel relevante del medio (localidad), y sus interacciones para la educación del docente en formación, por un lado, y, por otro, la necesidad de un constante diagnóstico que permita una dinámica en relación al desarrollo de las características individuales y colectivas de cada tutor y sus relaciones interpersonales, de manera que conduzca a operar con eficiencia y prontitud desde los recursos pedagógicos contemporáneos en la dirección metodológica y de superación científica de las actividades docentes para el alcance de un sistema organizativo de la institución escolar.

Es por ello que la estructuración de las acciones que se proponen para que se garantice la sostenibilidad de la calidad del profesor tutor en las instituciones educativas se caracteriza por tener en cuenta un componente de integración y un componente de preparación (saberes: docente-metodológica y científica-investigativa).

Acciones de integración

Primera etapa: de preparación previa. Donde se garantizan desde el departamento docente de la Universidad todas las acciones de planificación y organización necesarias para la realización de las tareas que garanticen los modos de actuación de los estudiantes de Química en la actividad profesional en cumplimiento de los objetivos establecidos en los planes de estudio:

En el departamento docente de la Universidad:

- Determinación en el colectivo del Departamento docente de la Universidad las unidades docentes acreditadas para la realización de la práctica laboral.

- Diseño del convenio de trabajo como presupuesto de partida, para el desarrollo del trabajo tutorial de cada entidad en correspondencia con sus potencialidades y necesidades considerando los intereses, motivos y actitudes de cada uno de los implicados para propiciar tanto el componente cognitivo como lo afectivo-volitivo, lo ideológico y actitudinal desde su práctica laboral.

- Definición de acciones tutoriales en el colectivo de año determinando prioridades, necesidades de los estudiantes y las vías de solución de problemas.

- Planificación de actividades metodológicas en colectivos de disciplinas y año.
- Proyección de talleres metodológicos en las unidades docentes seleccionadas.
- Determinación de necesidades de superación científica.
- Proyección de incorporación de profesores tutores en cursos de posgrado, diplomados, especialidad de posgrado en correspondencia con sus potencialidades.
- Presentación, análisis y aprobación en las unidades docentes del convenio de trabajo.

Segunda etapa: de ejecución. Donde se concretan las acciones previstas, predominando la demostración como vía de contribuir a la preparación de los profesores tutores en las unidades docentes con el fin de lograr una mayor superación del mismo, de manera que contribuya al alcance de categoría docente entre otros.

- Desarrollo de talleres de preparación en las unidades docentes seleccionadas acerca del Modelo del profesional del Licenciado en Educación Química actualizado, objetivos y actividades de la práctica laboral.

- Activos de prácticas docente desarrollados en las unidades docentes para el análisis sistemático del cumplimiento de los compromisos con las actividades tutoriales, funciones, tareas, inherentes a la actividad tutorial en correspondencia con los cortes evaluativos de los estudiantes proyectados.

- Talleres de reflexión sobre Didáctica de la Química para un aprendizaje desarrollador.

- Talleres de reflexión con los profesores tutores de Química encaminados a la actualización constantemente del desarrollo científico – técnico-investigativo de la enseñanza de la Química, de manera que contribuya en el estudiante a su presentación en su culminación de estudios.

Tercera etapa: de conclusiones y evaluación. En esa etapa se realizan las valoraciones de las acciones desarrolladas, se determinan los principales logros y deficiencias, así como sus causas, se establecen las regularidades que tienen mayor incidencia en el desarrollo del proceso docente educativo, y se analizan las acciones de mejora que pueden desarrollarse. Toda esa información sirve de base para la evaluación del desempeño de los profesores tutores y para la proyección de la próxima etapa.

- Certificación del centro docente como unidad docente acreditada que posibilitaron evaluar su desempeño y prescribir la competencia tutorial del profesor tutor seleccionado.

- Evaluar la posibilidad de categorizar y cambio de categorías en los profesores tutores como continuidad de los profesores de la Universidad.

- Evaluación conjunta de las acciones planificadas y determinación de su impacto en la formación del profesional y superación de los profesores tutores.

- Evaluación y actualización del convenio de trabajo departamento docente de la universidad-unidad docente.

Se destacan las acciones contenidas en la propuesta aplicada en la práctica, determinándose los niveles de desarrollo que dieron la posibilidad de avances y sostenibilidad de la calidad del profesor tutor de cada localidad estudiada desde la orientación para la autosuperación, intercambios científicos bilaterales y colectivos, talleres y conferencias a partir de la incorporación en diferentes actividades tales como: participación en un curso de posgrado el 40% (23), de los tutores seleccionados, en un 10% (6) profesores tutores incorporados y graduados en la Especialidad de posgrado en la Enseñanza de la Química en la Educación Media e incorporados en la segunda edición del programa (3) profesores tutores de los estudiantes en formación.

Estas acciones permitieron además el perfeccionamiento del trabajo científico, metodológico e investigativo de los profesores tutores en las unidades docentes y su preparación para el cambio de categorías, además de proporcionar al departamento docente de Química de la universidad la extrapolación del sistema de trabajo metodológico en la interrelación unidad docente- departamento de Química - departamento de Química de la universidad-, a partir de la creación de la carpeta o portafolio por escuela como orientación metodológica para el trabajo a realizar y evidencia de las actividades realizadas.

Es importante reconocer que, la labor realizada como proceso propicia dar una respuesta organizada, sin improvisaciones en el desarrollo inmediato de las localidades de la provincia, iniciando un trabajo para crear las condiciones para la recuperación y el desarrollo local de manera permanente, no obstante aun existen obstáculos en la formación de los estudiantes sobre los cuales se debe seguir actuando, con el objetivo de perfeccionar su formación profesional en Educación de manera sostenible por un desarrollo local próspero y creativo .

Conclusiones

Las acciones de integración y preparación organizada con vista a la sostenibilidad en la calidad en la formación del profesional de la Educación como una vía de desarrollo local sostenible desde el profesor tutor en Química, se concibe con un carácter cíclico, sistémico e intencional, razón por la cual se expone en perfeccionar el ejercicio de la tutoría, pues constituye una fortaleza pedagógica en la formación del presente y futuro profesional.

Referencias

- MARTÍNEZ, M. **La competencia tutorial de los docentes de la educación media en la formación de profesores generales integrales en el contexto de la Universalización Pedagógica**. Tesis doctoral. La Habana, Cuba, 2007.
- MES. Ministerio de Educación Superior. **Modelo del profesional de carreras pedagógicas**. Licenciatura en Educación Química. La Habana. Cuba. 2016.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Resolución Ministerial No. 1/2021 y la No. 47/2022**. Trabajo Metodológico de la Educación Superior. La Habana. Cuba. 2021.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030**. Informe del año 2021.
- PONCE, Z. **El desempeño profesional pedagógico del tutor del docente en formación en la Escuela Primaria como microuniversidad**. Tesis de Doctorado. Universidad de Matanzas, 2005.
- RUIZ, R. **Un programa para la superación de tutores de los estudiantes de la carrera Profesor General Integral del Instituto Superior Pedagógico de Guantánamo**. Tesis de Maestría. 2003.
- VILCHES, A.; GIL, D. La educación para la sostenibilidad en la universidad: el reto de la formación del profesorado. **Profesorado**, Granada, v. 16, n. 2, 2012.

O Direito educativo e os desafios da orientação educacional

Luciana Setti Fontaniva*
Luci Mary Duso Pacheco**

Introdução

Considerando o ambiente escolar, o direito educativo se consolida como o principal direito humano, pois visa uma educação cidadã, voltada para a cultura da paz, compreendendo os assuntos e os sujeitos que pertencem a uma comunidade (Verdera, 2014).

Cabe evidenciar que, com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de regulamentos e normas capazes de nortear as relações humanas e evitar conflitos, regras de convivência se fizeram necessárias para a construção das civilizações, assim como a evolução trouxe a segmentação de conteúdos para que fosse possível sua aplicação na vida diária. Percebe-se que teorizar sobre a atuação humana é o objetivo de dois grandes ramos da ciência, a educação e o direito (Matos, 2018).

Surge então o Direito Educacional, composto de normas, princípios e doutrinas que disciplinam a proteção da relação entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar, buscando estabelecer diretrizes de atuação e de relação entre todos os envolvidos no processo educacional. Trata-se então, do conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações da comunidade escolar envolvida no processo ensino-aprendizagem (Matos, 2018).

* Possui graduação em Letras - português e espanhol (2007) e em Pedagogia (2011) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, está cursando o Mestrado em Educação no PPGEDU/URI. Atualmente é orientadora educacional e professora de Língua portuguesa na Prefeitura Municipal de Tenente Portela/RS. Tem experiência na área de Gestão, Linguística e Orientação Educacional. E-mail: luciana.setti@bol.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Especialista em Psicopedagogia (1999) e Graduada (1997) em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atualmente é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, nos Cursos de Pedagogia e Direito. Também é Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/URI). E-mail: luci@uri.edu.br

O Direito atrelado à Educação assume a função de orientar, fiscalizar e controlar, por meio de ações estatais subordinadas aos pareceres do Direito Educacional. Este precisa ser apreendido como a tabulação positiva de diretrizes orientadoras das relações educativas, tanto no âmbito da organização, efetivação e controle, quanto na avaliação institucional e nas relações entre os indivíduos. O direito educativo vai ao encontro da garantia do direito a educação, visando oportunizar um ensino pautado no seu cotidiano, que seja atraente e ao mesmo tempo construa conceitos e ideais que contribuirão para a democratização da sociedade brasileira (Matos, 2018).

Nesse viés, o Direito Educativo se apropria de uma prática que interliga o direito e a educação, permitindo um novo olhar para a prática educativa, vinculando um conceito epistemológico com a intencionalidade do multidimensionamento da prática cotidiana. Como visto, o direito busca regulamentar, através de normas, a conduta humana tanto de cunho social e humano, quanto cultural. Além disso, o direito possui uma diversidade de princípios que tem por objetivo permear a evolução da conduta humana, interligando-a com as mudanças sociais (Verdera, 2014).

Com esta evolução, o direito ganha maiores segmentos, entre eles o direito educativo, que tem como base métodos, princípios e técnicas de escuta individual e coletiva. Ele se ocupa de normas que regulamentam a problemática da área educacional, principalmente a aplicação da mediação de conflitos. Segundo Verdera (2014, p. 287), o Direito Educativo pode ser definido como:

[...] el enfoque de la profesora jurídica destinado a investigar las fuentes, el origen histórico, la profesora, objeto, elementos y fines de la regulación educativa un todos sus aspectos, comprendiendo lo público y lo privado un su aspecto internacional, nacional, provincial y municipal, analizando su profesora como herramienta motriz de la profesora y desarrollo comunitario una la proyección cultural de los núcleos sociales para mejorar su futuro o ambiente escolar.

Pode-se perceber que o Direito Educativo é uma ciência que compreende os núcleos sociais e culturais da sociedade como um todo, principalmente aspectos que estruturarão o futuro educacional. Assim, o ambiente escolar permite ao educando, ao educador e à comunidade escolar um ambiente igualitário, em que prevaleça o bem-estar e a capacidade humanista, visando a construção de ensinamentos que permitam a vivência, a fraternidade e o respeito a si e aos outros.

Compreende-se que o direito educativo tem como principal enfoque a cultura, aliada ao respeito e ao desenvolvimento dos direitos humanos, para que seja possível

caminhar para uma cultura de paz entre as pessoas, o que é fundamental para a formação humana, dando ênfase para a educação e em seu caráter sociológico e multidimensional. Para Soria (2008) os principais eixos para cultivar a paz são: cultivar valores; aprender a viver com os demais; facilitar as vivências e experiências; educar para a resolução de conflitos; desenvolver o pensamento formativo; ficar longe da violência da mídia; educar na tolerância e na diversidade; educar no diálogo e na argumentação racional.

Nesse viés, percebe-se que para Soria (2008), o Direito Educativo tem como objetivo entrelaçar o convívio social, perfazendo com que cada indivíduo se sinta integrante desse meio, mas principalmente que saiba respeitar o outro em suas atitudes, com valores que contribuam para um nível democrático e de solidariedade, que saibam ter compromissos individuais e sociais e principalmente que saibam respeitar uns aos outros, buscando uma cultura de paz.

O direito educativo pretende interagir com todos aqueles que fazem parte da sociedade, focando no ambiente escolar para que este seja apto à democracia e à participação, buscando a resolução dos conflitos, por meio da participação dos envolvidos, gerando ações de paz, capazes de promover aspectos de escuta, cooperação, diálogo, união, sabedoria, capacidade intelectual e social (Pacheco, 2018). Para Pacheco (2018, p. 183),

[...] o processo de socialização dos indivíduos se dá em todos os momentos da vida, do nascimento à morte. Ela acontece em qualquer espaço de um território desde que haja intencionalidade e mediação. Assim, compreende-se a educação como um processo permanente de aprendizagem, mediatizado pelo meio, pelas relações, pelos acontecimentos e pelo amadurecimento do interno do indivíduo.

Perante isso, o direito educativo faz, em suas atribuições, a menção a cultura de paz, que tem em sua base o fazer acontecer, interligando pontos-chave, que são: respeito social; diálogo; mediação de conflitos; atitudes e ações que respeitem a diversidade econômica, cultural, humana e social; a forma de pensar e agir. Entretanto é preciso conhecer e reconhecer a sociedade em que estamos inseridos, pois antes da mudança de uma sociedade como um todo precisamos nos reconhecer e mudar o “eu”, relacionar ações diárias que merecem e necessitam ser transformadas, ensinar, aprender e estimular as mudanças diárias, escutar e dialogar na medida para que haja a comunicação.

Essa escuta, muitas vezes, não acontece no contexto escolar, é preciso estar preparado para conseguir realizar efetivar essa escuta, para a qual é necessário um método de compressão, estabelecendo a construção conjunta e a sensibilização para a cultura de paz, fazendo os ajustes necessários para que se consiga fazer o fortalecimento do diálogo e do entendimento das identidades pessoais (Alonso, 2018). É preciso reconhecer e aceitar a individualidade de cada ser, para entender as potencialidades, emoções e limitações de cada um, os direitos individuais se sobrepõem ao bem comum.

[...] El Derecho Educativo tiene que generar El profesorado de que la educación un de ser considerada una cuestión de máxima profesora, de ahí esfuerzo de todos los pueblos por generar sistemas educativos de calidad y un profesorado bien capacitado y formado para superar las coyunturas política, económica e históricas (Alonso, 2018, p. 27).

O Direito educativo é global e sistemático, permeando os direitos humanos, compreendendo a pessoa, a sua maneira de agir e o porquê de agir de tal forma, quais são suas concepções e quais as melhores formas de se organizar, visto que o direito educativo parte do individual para o coletivo, assim, prioriza o momento atual vivido para a garantia de um sistema humano melhor e para no futuro interligar a uma comunicação coletiva e construtiva para com as pessoas (Soria; Fernández, 2020).

Este, por sua vez, resguarda o direito humano, assegurando garantias básicas que possam ser possíveis para a resolução de conflitos, usando o senso comum para dar suporte no que tange a vida humana e social, harmonizando a vida social e ética, nesse sentido, Soria e Fernández (2020 p. 62), conceituam o Direito Educativo como um direito humano e democrático.

El Derecho Educativo puede considerarse como un derecho clave puesto que permite el completo ejercicio y disfrute de todos los demás derechos humanos. Todos los derechos civiles, culturales, económicos, socia-les y políticos pueden disfrutarse de mejor manera, y em muchos casos solamente pueden disfrutarse, si las personas han recibido una educación mínima. La efectiva implementación del Derecho Educativo es, por lo tanto, un requisito previo para la democratización y para la total participación de todos los ciudadanos en todas las esferas de la vida.

Sendo assim, a sociedade como um todo precisa se autoconhecer, os indivíduos necessitam se descobrir e se redimensionar uns com os outros, viver na sociedade e

não viver para a sociedade. Assim, o multiredimensionamento que o direito educativo nos possibilita é relacionar o direito para a sociedade com a proposta de organizar a formação do homem, fazer com que este se caracterize como um ser dinâmico e social, que entenda o mundo e os reflexos deste para a vida social (Soria; Fernández, 2020).

Nesse contexto, o direito educativo pode ser entendido como um conjunto de práticas que tem a missão de garantir a evolução do ser individual nos aspectos educacionais e sociais, consciente de seus atos e ações, sempre pensando na evolução da sociedade.

É necessário estudar o direito educativo para compreender a sua metodologia constitucional e quais são os impactos para a sociedade e o sistema educacional, visto que este é inovador e vincula sua sistemática à participação da família e suas relações sociais, vindo ao encontro da participação na comunidade, este que é fundamental como um direito pessoal e impessoal. Nesse contexto, o objetivo do estudo, é compreender em que consiste o Direito Educativo e de que forma ele pode ser vivenciado no ambiente escolar.

Desenvolvimento

A coleta de dados deste estudo foi realizada por meio de um questionário online criado na plataforma *Google Forms* e enviado por e-mail a todos os participantes. O processo de seleção dos participantes envolveu a 21ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (21ª CRE), localizada em Três Passos, RS. Após o contato com a 21ª CRE, identificaram-se as escolas sob sua jurisdição que tinham Orientadores Educacionais.

Em seguida, o pesquisador contatou cada uma dessas escolas para obter os endereços de e-mail relevantes e, posteriormente, enviou convites por e-mail para participarem da pesquisa, fornecendo informações essenciais sobre o estudo. Os participantes deste estudo foram os profissionais que desempenham a função de Orientador Educacional na 21ª CRE, totalizando 26 sujeitos (100%). Todos os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa, com o objetivo inicial de atingir metade deles, ou seja, 50%. Após três tentativas de constituir a amostra, a pesquisa foi conduzida com as respostas recebidas, alcançando 34,62% da população em análise.

Devido às dificuldades em obter um número maior de respostas, optou-se por continuar a pesquisa com base nas respostas recebidas. Todos os profissionais que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) e responderam ao questionário. As questões abordadas foram: Entendendo que o Direito Educativo é a garantia da aplicabilidade das políticas educacionais no ambiente escolar por meio de que ações você, na sua função de Orientador Educacional, possibilita que as políticas educacionais sejam cumpridas? Exemplo de políticas: Inclusão, BNCC, Atendimento domiciliar em casos especiais entre outros.

A 21ª Coordenadoria Regional de Educação (21ª CRE) está localizada no Estado do Rio Grande do Sul e abrange a cidade de Três Passos e seus municípios vizinhos. A 21ª CRE enfrenta desafios para atender de forma eficaz às necessidades educacionais da região, buscando estratégias para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos.

A escolha dos Orientadores Educacionais como participantes da pesquisa baseou-se no fato de que esses profissionais desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos como cidadãos e no apoio aos professores na compreensão do comportamento das crianças, bem como na manutenção do relacionamento com a comunidade. A análise dos dados coletados neste estudo seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme orientação de Moraes e Galiazzi (2006).

Foram observadas as normas éticas para pesquisa envolvendo seres humanos antes da execução do estudo, bem como as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), atendendo à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Essas diretrizes relacionadas ao trabalho foram construídas com seriedade, garantindo a ética, a construção científica e os direitos humanos.

Dando sequência ao questionário, buscou-se saber se, sendo Direito Educativo a garantia da aplicabilidade das políticas educacionais no ambiente escolar, quais as ações do Orientador Educacional podem possibilitar que as políticas educacionais sejam cumpridas. Destacam-se algumas respostas:

Buscando mostrar a importância de trabalhar as políticas educacionais de forma concreta, avançando no aprendizado e buscando sempre apoio nos materiais específicos educacionais como a BNCC. Buscar trabalhar a inclusão de forma a garantir os direitos deles sem preconceito (OE2).

Sim. A maior dificuldade é que cada setor tem uma interpretação sobre políticas públicas e a falta de planejamento conjunto acaba gerando burocratização do sistema. Sendo necessário estudar muito para garantir direitos e exercer a práxis escolar de acordo com essas políticas que são de lenta aplicação na prática. Algumas ações são conhecer as políticas públicas e o Regimento Escolar, buscando base na lei maior e agindo decrescentemente até

verificar se o Regimento escolar está de acordo ou se é necessário apoio da mantenedora ou conselhos de educação para viabilizar um atendimento, como por exemplo de professor auxiliar para aluno incluso ou suporte domiciliar. Que é requerido através da direção escolar. A Pandemia mostrou e evidenciou esta realidade, na qual as políticas públicas muitas vezes não preveem situações fora da normalidade ou são criadas após o problema estar evidente e instalado além do chão da escola. Onde muitos direitos são requeridos na justiça (OE4).

Acredito que exista a possibilidade, desde que tenha o apoio da rede, para tanto existem diversas ações para realizar e para garantir a aplicabilidade das políticas educacionais no ambiente escolar. Para isso necessita primeiramente conhecer as políticas educacionais vigentes para poder orientar a escola e os alunos de acordo com essas diretrizes e após isso divulgar tais políticas para professores, gestores e comunidade escolar como palestras, reuniões etc. Importante o monitoramento das ações que estão sendo realizadas para que possa avaliar o impacto no ambiente escolar e na aprendizagem dos alunos, identificando as fortalezas e as fraquezas para que possa ser melhorado caso necessite. O trabalho em equipe é importante diretores, coordenadores pedagógicos e professores, para garantir a aplicabilidade das políticas educacionais na escola, entre outros (OE6).

Conhecer a estrutura familiar em que o aluno está inserido, visita domiciliar sempre que necessário para manter a criança na Escola e assim obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem, seguindo todas as orientações discriminadas no Projeto Político Pedagógico da Escola (OE9).

Nas suas declarações, os entrevistados buscam evidenciar a importância de abordar as políticas educacionais de forma tangível, promovendo avanços no aprendizado e se sustentando em materiais educacionais específicos, como a BNCC, com o propósito de fomentar a inclusão e garantir os direitos dos alunos.

Entretanto, a dificuldade reside, predominantemente, na interpretação discrepante das políticas públicas por parte de cada setor, resultando na ausência de um planejamento conjunto e na burocratização do sistema. Para transpor esse desafio, torna-se imperativo um estudo minucioso para garantir direitos e implementar uma boa prática escolar. Isso implica familiarização com as políticas públicas e com os documentos escolares, buscando respaldo na legislação primária.

A pandemia evidenciou a realidade de que as políticas públicas, muitas vezes, não antecipam situações atípicas ou são formuladas após a manifestação do problema, resultando em disputas legais para garantir direitos que, de outra forma, não seriam contemplados. É necessário adotar diversas ações para garantir a eficácia da implementação das políticas educacionais no ambiente escolar. Essas ações incluem o conhecimento das políticas educacionais vigentes para orientar a escola e os alunos

conforme essas diretrizes, seguido pela divulgação dessas políticas por meio de palestras, reuniões e outros meios disponíveis à comunidade escolar.

O monitoramento constante das ações é essencial para avaliar seu impacto no ambiente escolar e na aprendizagem dos alunos, identificando pontos fortes e fracos para possíveis melhorias. O trabalho colaborativo entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores é fundamental para garantir a eficácia da aplicação das políticas educacionais na escola.

Além disso, percebe-se nas falas que é crucial compreender a estrutura familiar em que cada aluno está inserido, visando manter a criança na escola e contribuir para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, alinhado às orientações delineadas no PPP da Escola.

Cabe destacar que o Direito Educativo estuda o modo como é regulada e/ou prescrita a educação, nesse viés, apresenta normas como fontes incontornáveis das políticas educativas e curriculares, trazendo as concepções adotadas pelas Ciências da Educação e as tendo como referências para a regulação das questões educacionais. Nesse ponto reside um dos grandes desafios do Direito Educativo, “estabelecer normativos que façam jus ou correspondam aos princípios, valores, concepções, métodos, técnicas e procedimentos aceitos pelas Ciências de Educação” (Varela, 2015, p. 31).

A importância de conhecer o Direito Educativo, assim como a aplicabilidade das políticas educacionais no ambiente escolar é evidenciada por Pascoal; Honorato e Albuquerque (2008), que alertam que o caráter político da atuação do orientador educacional ultrapassa os limites dos muros da escola, englobando toda a comunidade, pois a orientação está mobilizada com outros fatores que não unicamente auxiliar os alunos em seus conflitos, mas se relaciona com a construção de um cidadão comprometido com seu tempo, trabalhando a subjetividade por meio do diálogo nas relações estabelecidas.

Tratando ainda sobre o direito educacional, cabe destacar seus desdobramentos relacionados as normas e seu viés que engloba a construção sistematizada de conhecimentos, que tenham por objeto tais normas, logo, o direito educativo abarca as relações sociais educacionais, as relações econômicas de produção, de consumo, de trabalho, de família, de poder e ainda as relações de administração e governo nos grupos políticos (Joaquim, 2005).

Esse caráter do Direito educacional faz com que ele tenha, no contexto escolar, uma atuação voltada para as mudanças sociais, apresentando-se como uma disciplina

ou ramo do Direito em crescente processo de afirmação e especialização, visando dar resposta para as questões relacionadas ao meio educativo.

A promoção e defesa dos direitos educacionais dependem do Direito Educacional, que é crucial para a igualdade de acesso à educação de qualidade. Um aspecto importante é a importância de redes intelectuais como a RIIDE Brasil e México nesse contexto. Segundo Quinto (2018), essas redes têm desempenhado um papel fundamental na conexão de diversos atores e na busca de soluções para os desafios educacionais. Por meio da colaboração e do compartilhamento de conhecimento, essas redes ajudam a disseminar políticas e boas práticas educacionais eficazes.

A pesquisa de Reis (2018) sustenta a ideia de que a atuação da Orientação Educacional é fundamental na promoção do Direito Educacional e no crescimento integral dos alunos. Nesse processo, a Psicologia Complexa pode servir como uma ferramenta valiosa, oferecendo aos adolescentes assistência emocional, educacional e social. Ao fornecer apoio emocional, direção vocacional e monitoramento personalizado, o Orientador Educacional pode ajudar os alunos a superar desafios, desbloquear suas capacidades e tomar decisões bem-informadas com base em suas preferências e habilidades.

Ao promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos, a Orientação Educacional atua como um parceiro fundamental na implementação do Direito Educacional, promovendo um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. O papel do Orientador Educacional vai além da resolução de conflitos e orientação acadêmica, abrangendo o aspecto transformacional de moldar a vida dos alunos. Ao auxiliar no desenvolvimento das habilidades socioemocionais necessárias, o Orientador Educacional desempenha um papel vital para facilitar o sucesso acadêmico e estimular o crescimento de indivíduos críticos e responsáveis (Reis, 2018).

A promoção de um ambiente escolar mais democrático e participativo, onde os direitos de todos os alunos sejam respeitados e valorizados, está diretamente ligada à atuação da Orientação Educacional. Com a orientação dos Orientadores Educacionais no trabalho, constrói-se uma cultura de paz, onde o indivíduo tem a chance de se expressar e ser ouvido, e a diversidade é reconhecida como um aspecto valorizado.

Considerações finais

O presente estudo objetivou compreender em que consiste o Direito Educativo e de que forma ele pode ser vivenciado no ambiente escolar. Nesse sentido,

inicialmente retoma-se que o Direito Educativo é uma área do direito que se concentra em questões relacionadas aos direitos e obrigações no campo da educação, dessa forma, abrange uma série de questões legais que envolvem as instituições de ensino, os alunos, os professores, os pais e outros atores do sistema educacional.

O Direito Educativo garante o direito de todas as pessoas à educação. Isso significa que as escolas devem estar abertas a todos, independentemente de raça, gênero, origem étnica, deficiência ou *status* socioeconômico. O acesso igualitário é fundamental, assim como a qualidade da educação fornecida. Isso inclui padrões educacionais, qualificações de professores, materiais didáticos adequados e a garantia de que os alunos recebam uma educação de alta qualidade.

O Direito Educativo também se preocupa com questões relacionadas à disciplina escolar, incluindo procedimentos disciplinares, suspensões e expulsões; liberdade de expressão e religião; privacidade dos alunos, incluindo registros acadêmicos e informações pessoais; assim como o direito dos pais e/ou responsáveis, de estarem envolvidos na educação de seus filhos e receber informações adequadas sobre o seu progresso acadêmico e comportamental.

Por fim, ao buscar analisar os cotidianos da Educação Básica que perpassam pelas atividades do Orientador Educacional e configuram-se essenciais para o sucesso escolar, percebe-se como todos esses fatores estão interligados.

Referências

ALONSO, F. G. Epílogo: Las miradas que convergen en el Derecho Educativo. In: ALONSO, F. G. (org.). **El Derecho Educativo: miradas convergentes**. São Paulo: Editora Caligrama, 2018.

JOAQUIM, N. Direito educacional: o quê? para quê? e para quem? **Jus.com.br**, maio de 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6794/direito-educacional>. Acesso em: 25 abr. 2023

MATOS, S. L. V. de. Direito Educacional frente às dificuldades oriundas no plano prático do contexto educacional. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 49-63, out. 2018.

PACHECO, L. M. D. Educação em contextos de vulnerabilidade social: um olhar sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil e o Direito Educativo. In: ALONSO, F. G. (org.). **El Derecho Educativo: miradas convergentes**. São Paulo: Editora Caligrama, 2018.

PASCOAL, M.; HONORATO E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008.

QUINTO, J. R. **Redes Intelectuais**: a atuação da RIIDE Brasil e México na Promoção do Direito Educativo. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2018.

REIS, R. dos S. **Psicologia Complexa e Orientação Educacional**: um resgate emocional, educacional e social de adolescentes em Seropédica. 2018. 205f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2018.

SORIA, R. E. La legitimación del derecho por medio de la convivencia escolar. **Calameo**, maio de 2008. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00345606595e60b4d8a68>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SORIA, R. E.; FERNÁNDEZ, P. A. del V. S. El derecho educativo como ciência. In: GONZÁLES-ALONZO, F.; CASTAÑO-CALLE, R. **Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo**. Argentina: Editorial Isolma, 2020.

VARELA, B. **Manual de Direito Educativo**. 2. ed. Praia/Cabo Verde: Versão digital, 2015.

VERDERA, R. E. S. **La evolución del derecho por medio de la escuela**: el derecho educativo y la laborescolar. Alta Gracia: Pirca Ediciones, 2014.

Gestão do Conhecimento e Aprendizagem Organizacional: O Papel do Método DIIVE

Lucas da Rocha Jaskulski*

Luci Mary Duso Pacheco**

Introdução

Vivemos em um momento de mudanças aceleradas, no qual o conhecimento se tornou um diferencial competitivo entre as organizações. Inovar, aprimorar e preservar o conhecimento gerado nas empresas é vital, nesse sentido, as ferramentas educacionais de Gestão do Conhecimento em empresas são cada vez mais buscadas (Werner; Werner, 2004).

Entre os desafios impostos atualmente às empresas está a capacidade de, constantemente, adaptar-se para se manter competitiva, com isso é preciso buscar por fatores e ferramentas capazes de agregar valor diferenciado para a organização. A Gestão do Conhecimento ganha relevo nesse sentido, pois é uma forma das empresas se tornarem mais dinâmicas e adaptativas (Brognoli, 2018).

Muitas empresas já perceberam que inovar é buscar e gerir conhecimentos, os quais podem se tornar produtos e/ou serviços inovadores. Para tanto, a Gestão de Conhecimento é essencial, pois permite que as operações sejam otimizadas, evitando que o tempo se esvaia em questões como: rotatividade de funcionários; ineficiência de processos; retrabalho; entre outros. Nesse sentido, o Pulpo é um especialista em Gestão de Conhecimento, que centraliza o conhecimento elaborado por grupos de pessoas e torna isso de fácil acesso, permitindo a todos criar e aprender. Dessa forma, por meio do método DIIVE, estruturado em 5 passos, auxilia na criação,

* Mestrando em educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). Sócio fundador das empresas Pulpo Tecnologia. E-mail: ljaskulski@meudroz.com

** Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Especialista em Psicopedagogia (1999) e Graduada (1997) em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atualmente é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, nos Cursos de Pedagogia e Direito. Também é Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/URI). E-mail: luci@uri.edu.br

armazenamento e compartilhamento de informações relevantes para o funcionamento da empresa (Jaskulski, 2019).

Vivemos em um momento de mudanças aceleradas, no qual o conhecimento se tornou um diferencial competitivo entre as organizações. Inovar, aprimorar e preservar o conhecimento gerado nas empresas é vital, nesse sentido, as ferramentas educacionais de Gestão do Conhecimento em empresas são cada vez mais buscadas (Werner; Werner, 2004). Entre os desafios impostos atualmente às empresas está a capacidade de, constantemente, adaptar-se para se manter competitiva, com isso é preciso buscar por fatores e ferramentas capazes de agregar valor diferenciado para a organização. A Gestão do Conhecimento ganha relevo nesse sentido, pois é uma forma das empresas se tornarem mais dinâmicas e adaptativas (Brognoli, 2018).

Nesse cenário, a importância de gerir o conhecimento ganha destaque. As empresas tendem a, cada vez mais, atentar para a Gestão do Conhecimento de forma estratégica, buscando otimizar o tempo e ganhar vantagem competitiva. A Gestão do Conhecimento pode ser conceituada como uma coleção de processos capazes de reger a criação, o armazenamento, a disseminação e a utilização dos conhecimentos organizacionais. Por meio desse processo se torna possível melhorar o desempenho da empresa e gerar um diferencial competitivo (Calmeto; Cribb, 2020).

A Gestão do Conhecimento pode estimular e impulsionar a capacidade de aprendizagem e de inovação, tanto nos processos, quanto nos produtos e nos serviços, tendo no horizonte a busca por competitividade, lucro, crescimento e sobrevivência, fornecendo uma ampliação da eficiência, do desempenho e da efetividade das empresas (Calmeto; Cribb, 2020). Conceitualmente, a Gestão do Conhecimento pode ser entendida como mais que um processo ou prática independente, trata-se de uma estratégia para a empresa utilizar os conhecimentos dos seus colaboradores visando gerar inovações e aumentar sua competitividade (Strauhs *et al.*, 2012).

Considerando o exposto, esse estudo se propõe a analisar como o método DIIVE e do Sistema Pulpo, enquanto ferramenta educacional de gestão do conhecimento em empresas, promovem a aprendizagem no ambiente empresarial enquanto solução educacional. Sobre o método DIIVE e o Sistema Pulpo, eles serão mais bem explorados em um capítulo próprio desse estudo, mas é relevante destacar, que o surgimento do Pulpo teve como propósito principal auxiliar as empresas que possuem operações complexas a gerenciar suas informações relevantes, a fim de que seus colaboradores mais experientes conseguissem deixar rotinas operacionais para equipes iniciantes, aumentando a eficiência do negócio.

Esta pesquisa ainda visa conceituar e descrever a Gestão do Conhecimento; pontuar benefícios e características de bons processos de Gestão do Conhecimento; apontar, na prática, formas de aplicar a Gestão do Conhecimento; conceituar e descrever o Método DIIVE e o Sistema Pulpo; compreender o que são ferramentas educacionais corporativas e como se comportam no ambiente empresarial; debater o que é a Gestão do Conhecimento e sua aplicabilidade nas empresas; Identificar como o método DIIVE e o Sistema Pulpo podem ser promotores de aprendizagem no ambiente empresarial enquanto solução educacional para empresas.

Considerando esse cenário, esse estudo visa aprofundar o entendimento de como o método DIIVE e o sistema Pulpo podem contribuir como soluções educacionais para empresas ao promover o aprendizado em ambiente corporativo. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é conceituar e descrever o Método DIIVE e o Sistema Pulpo,

Desenvolvimento

O processo para implantar a Gestão do Conhecimento e receber todos os benefícios que ela entrega envolve dedicação e disciplina de todos os envolvidos. No entanto, existem alguns passos interessantes que podem servir como um guia básico para a implantação desta melhoria no negócio e facilitar a solução dos problemas inerentes à Gestão do Conhecimento (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Passo 1: Mapeamento - O primeiro passo para implementar a Gestão do Conhecimento em uma equipe é de mapeamento. Deve ser mapeada a rotina de todos os colaboradores, o que fazem a nível operacional e estratégico, as dúvidas que possuem com frequência, postos-chave sobre determinados clientes, fornecedores e até mesmo de indivíduos da própria equipe. É um processo contínuo, afinal muitas dúvidas acontecem durante a execução de alguma tarefa. No entanto, é importante se ter a ‘espinha dorsal’ do conhecimento da equipe aberto e com o passar do tempo irá ser complementado com melhorias e alguns pontos que faltaram na abordagem inicial (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Podemos dar como exemplo o mapeamento das rotinas de uma semana do cozinheiro-chefe de um restaurante. Serão levantadas todas as pequenas tarefas que ele faz no dia a dia e deixadas prontas para registro: a temperatura do forno para determinados alimentos, conferência de pedidos, como fazer o cardápio, receitas, entre tantas outras. Quanto mais rica em detalhes a descrição, menos erros serão cometidos por quem precisar utilizar o material em seguida (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Passo 2: Registro - Após o primeiro passo ser dado, é o momento de registrar todo este conhecimento e o tornar propriedade da empresa. Para isso, deve-se escolher uma boa plataforma para a armazenagem dessas informações. Neste momento é importante se preocupar com a opinião da equipe, afinal, são eles que irão alimentar e usufruir do conhecimento registrado. Sendo assim, a escolha deve levar em conta a usabilidade, facilidade e poder de engajamento dos colaboradores em utilizar e alimentar a plataforma (Nonaka; Takeuchi, 1997).

A plataforma escolhida deverá trabalhar bem a questão do engajamento e simplicidade na Gestão do Conhecimento. Um *software* de planilhas colaborativo e bem desenvolvido também pode servir para o início do processo. É claro que um investimento será imprescindível quando a equipe e empresa perceberem o valor e a importância da Gestão do Conhecimento no seu cotidiano. Seguindo o exemplo do cozinheiro, após feito o mapeamento da sua rotina, registram-se estes procedimentos em uma base que fica sob o domínio da empresa e que seja dinâmica para eventuais mudanças nas tarefas (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Passo 3: Engajamento - A parte mais desafiadora da Gestão do Conhecimento, é engajar a equipe a alimentar e utilizar a plataforma de maneira orgânica, uma vez que será o centro do conhecimento. Para isso, existem alguns pontos que deverão ser levantados e discutidos com o time, a fim de que todos comprem a ideia da Gestão do Conhecimento. Deverá, ainda, ser trabalhado o ganho individual do colaborador por sua cooperação, bem como o retorno coletivo para o negócio e a importância que isso terá para o processo de inovação da empresa (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Passo 4: Controle - Como em todo o processo interno na empresa, o gestor deverá ter controle sobre a Gestão do Conhecimento. Ele deverá acompanhar as dificuldades, o engajamento, os problemas e as sugestões que a sua equipe tem quanto ao método, registrando tudo para que no próximo passo realize as melhorias necessárias (Nonaka; Takeuchi, 1997).

No exemplo do cozinheiro, o gestor deverá abordar, com uma sazonalidade, para verificar se o que foi planejado em termos de Gestão do Conhecimento vem dando resultado e se o colaborador possui algum problema que não está conseguindo resolver sozinho. Com um controle apurado, o processo vai se tornando cada vez mais natural e eficiente.

Passo 5: Aprimoramento - Por fim, munido de todas as oportunidades de melhoria sobre a Gestão do Conhecimento, colhidas na fase de controle, o gestor deve as implementar na medida do possível, sempre começando por aquelas que possuem

um melhor custo-benefício. Se a equipe puder, é muito interessante que ela participe de alguma forma e se sinta parte desta escolha (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Após, o ciclo retorna entre o passo 4 e 5, avaliando as decisões tomadas sobre a plataforma de gestão escolhida e o engajamento, dados nos passos anteriores. Se o gestor for disciplinado e conseguir engajar a sua equipe em torno da Gestão do Conhecimento, sem dúvidas, em pouco tempo, terá um time produtivo e uma empresa com melhores resultados.

O método DIIVE é uma metodologia estruturada em cinco etapas: Desenho; Implantar; Inserir; Verificar e; Evolver. Ele foi criado com o objetivo de guiar as organizações na criação, armazenamento e compartilhamento eficaz de conhecimento. Cada etapa do método DIIVE desempenha um papel crucial na gestão do conhecimento (Nonaka; Takeuchi, 1997). A seguir iremos detalhar cada uma dessas etapas.

Desenho: nesta etapa, a empresa identifica as necessidades de gestão de conhecimento e define os objetivos e estratégias para implementar soluções eficazes; **Implantar:** envolve a implementação das ferramentas e processos de gestão do conhecimento, como o Sistema Pulpo, nas operações da empresa. Isso inclui a configuração da plataforma, a definição de fluxos de trabalho e a adaptação das soluções às necessidades da organização (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Inserir: nessa fase, o conhecimento é inserido nas ferramentas e sistemas, criando uma base de conhecimento sólida, que os colaboradores podem acessar facilmente. O objetivo é armazenar informações relevantes e valiosas de forma organizada e acessível; **Verificar:** a etapa de verificação envolve a monitorização do uso e eficácia das ferramentas e soluções implementadas. Isso permite que a empresa avalie a eficácia da gestão do conhecimento, identifique áreas de melhoria e faça ajustes conforme necessário.

Evolver: a última etapa é um ciclo de melhoria contínua. Com base nos resultados da etapa de verificação, a empresa pode implementar mudanças, adicionar recursos adicionais e ajustar suas estratégias de gestão do conhecimento para otimizar ainda mais a eficácia e a aprendizagem organizacional (Nonaka; Takeuchi, 1997).

O Sistema Pulpo é uma ferramenta tecnológica desenvolvida para auxiliar as empresas na gestão do conhecimento. Ele atua como uma base de conhecimento centralizada, na qual os colaboradores podem acessar, armazenar e compartilhar informações relevantes. O Pulpo permite que a informação seja organizada de

maneira eficiente, garantindo que não se perca após a saída de colaboradores ou mudanças internas (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Além de armazenar informações, o Sistema Pulpo também facilita a colaboração e a aprendizagem contínua. Os colaboradores podem contribuir com conhecimentos e *insights*, promovendo um ambiente de compartilhamento ativo. A pesquisa é simplificada, permitindo que as informações sejam encontradas rapidamente, o que reduz o tempo gasto em busca de dados e aumenta a produtividade (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Com a aquisição da empresa Pulpo pela Droz, o sistema passou a se chamar Droz Base, mas a sua funcionalidade e propósito permanecem os mesmos. A solução continua a ser uma ferramenta valiosa para a gestão do conhecimento, oferecendo uma plataforma tecnológica que potencializa o aprendizado, a colaboração e a eficiência nas operações empresariais (Nonaka; Takeuchi, 1997).

O Pulpo surgiu para auxiliar as empresas que possuem operações complexas a gerenciar suas informações mais relevantes, a fim de que seus colaboradores mais experientes conseguissem deixar rotinas operacionais para equipes iniciantes, aumentando a eficiência do negócio (Nonaka; Takeuchi, 1997).

Inicialmente a solução era uma planilha de *Excel* que apoiava uma consultoria em gestão do conhecimento. Após se tornou um *software* automatizado com diversas funcionalidades para apoiar a estratégia de gerenciamento de conhecimento nessas empresas. Recentemente o Pulpo foi adquirido em um processo de fusão e aquisição pela empresa Droz, transformando o Pulpo em Droz Base, assim o objetivo foi ampliado e os resultados também (Nonaka; Takeuchi, 1997).

No Brasil, o assunto gestão no conhecimento ainda é um desafio grande, pois a cultura do tema nas empresas não está disseminada. A metodologia DIIVE serve para apoiar o processo de implantação da solução, auxiliando os colaboradores a criarem, compartilharem e absorverem o conhecimento interno dos clientes do, agora, Droz Base (Nonaka; Takeuchi, 1997).

O Método DIIVE e o Sistema Pulpo (Droz Base) são duas abordagens inovadoras que assumem um papel fundamental na promoção da gestão do conhecimento e da aprendizagem em contexto empresarial. Com base nas teorias de pesquisadores renomados como Nonaka e Takeuchi, Santos, Damian, Valentim, Nascimento, Sousa Júnior, Lamego Lino, Silveira e Petarnella, esses métodos se diferenciam pela capacidade de criar um ambiente propício à construção, compartilhamento, efetivação e aplicação do conhecimento nas organizações.

Inspirado no conceito de criação de conhecimento proposto por Nonaka e Takeuchi (1997), o método DIIVE tem como foco a transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito por meio de atividades interativas e colaborativas. Conhecido como “ciclo de conversão do conhecimento”, o Diagnóstico, Integração, Investigação, Avaliação e Engajamento (DIIVE) envolve uma abordagem multidisciplinar para promover o aprendizado e a inovação nas empresas. Esse método se baseia no processo de socialização, externalização, conexão e internalização, possibilitando o fluxo orgânico do conhecimento na organização, o que resulta em significativa melhoria de eficiência e competitividade.

O sistema Pulpo, agora conhecido como Droz Base, também se baseia em uma sólida base teórica. A pesquisa de Santos, Damian e Valentim (2019) enfatiza a importância da cultura organizacional na implementação da gestão do conhecimento, que é a base para o desenvolvimento do Sistema Pulpo. Este *software* oferece uma solução tecnológica para organizar, armazenar e compartilhar informações e conhecimentos. A pesquisa de Nascimento e Sousa Júnior (2019) aborda o capital intelectual, a gestão do conhecimento e a sustentabilidade, mostrando como esses conceitos estão inter-relacionados e podem ser otimizados com ferramentas como o sistema Pulpo.

A relevância da pesquisa ainda se ampara na conscientização das organizações sobre a importância da Gestão do Conhecimento para atender com qualidade a sociedade e resistir à competitividade no mercado. Nesse sentido, as empresas, muito além de criar conhecimento, precisam compreender a sua importância (Alencar; Fonseca, 2015).

Entre os desafios está a busca por consolidar uma cultura da informação não apenas da empresa, mas aceita também por seus colaboradores, uma cultura capaz de valorizar a importância do compartilhamento e uso da informação para gerar conhecimento e, por conseguinte, produtos, serviços e processos inovadores (Strauhs *et al.*, 2012).

Considerações finais

Num cenário empresarial marcado por mudanças aceleradas e concorrência acirrada, a Gestão do Conhecimento surge como uma estratégia vital para a contínua adaptação e inovação das organizações. A importância de preservar, partilhar e melhorar o conhecimento interno tornou-se inegável, impulsionando a procura de ferramentas e métodos eficazes para o efeito. Neste contexto, destacam-se o Método DIIVE e o Sistema Pulpo (hoje conhecido como Droz Base) como soluções

educacionais inovadoras que promovem a aprendizagem e a gestão do conhecimento nas empresas.

O Método DIIVE, estruturado em cinco etapas – Projetar, Implantar, Inserir, Verificar e Evoluir – oferece uma abordagem sistemática para criar, armazenar e compartilhar conhecimento de forma eficaz. Inspirado no conceito de criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi, o DIIVE enfatiza a transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito por meio de atividades colaborativas. Isto não só melhora a eficiência organizacional, mas também incentiva a inovação e a aprendizagem contínua.

Por outro lado, o Sistema Pulpo, (Droz Base), atua como uma base de conhecimento centralizada que facilita o acesso, armazenamento e compartilhamento de informações relevantes. Além disso, promove a colaboração ativa entre os colaboradores, tornando a aprendizagem parte integrante do ambiente de negócios. Com a capacidade de organizar os dados de forma eficiente, o Droz Base reduz o tempo gasto na busca de informações, aumentando a produtividade e a competitividade das empresas. É destacada a interligação entre capital intelectual, gestão do conhecimento e sustentabilidade, mostrando como ferramentas como o Droz Base podem otimizar estes aspectos críticos.

Portanto, à medida que as empresas enfrentam desafios constantes para se manterem competitivas e adaptáveis, a Gestão do Conhecimento torna-se uma estratégia essencial. O Método DIIVE e o Sistema Pulpo (Base Droz) destacam-se como instrumentos valiosos para promover aprendizagem, inovação e eficiência nas operações empresariais. Estas abordagens oferecem um caminho promissor para as empresas que procuram prosperar num ambiente de negócios em constante evolução, onde o conhecimento é o verdadeiro diferencial competitivo.

Referências

ALENCAR, C. M. M.; FONSECA, J. J. S. **Gestão do Conhecimento**. 1. ed. Sobral/CE: Editora Egus, 2015.

BROGNOLI, M. F. **Técnicas e ferramentas como suporte à gestão do conhecimento**: um estudo de caso em uma empresa do segmento industrial. 2018. 108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão da Tecnologia da Informação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa, Florianópolis/SC, 2018.

CALMETO, T. L. L.; CRIBB, A. Y. Práticas de Gestão do Conhecimento aplicadas no sistema de EaD de uma instituição federal de ensino no Sul Fluminense. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas**. Portugal, v. 5, n. 3, p. 192-212, set/dez. 2020.

JASKULSKI, L. R. **Por que a gestão do conhecimento é essencial na inovação da sua empresa?** [não publicado]. [S. l.]: Semente +; PULPO, 2019.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro/RJ: Editora Campus, 1997.

STRAUHS, F. R.; *et al.* **Gestão do Conhecimento nas Organizações.** Curitiba/PR: Editora Aymarã Educação, 2012.

WERNER, W; WERNER, I. A. Gestão do conhecimento: ferramentas tecnológicas e portais do conhecimento para empresas desenvolvedoras de tecnologias de médio e pequeno portes. **Terra e cultura**, Londrina, v. 20, n. 38, p. 182-240, jan./jun. 2004.

A importância do debate dos clássicos da Sociologia na contemporaneidade: reflexões a partir de experiências em sala de aula com estudantes de Ensino Médio

Gabriela Pecantet Siqueira^{*}

Manoela Vieira Neutzling^{**}

Laylson Mota Machado^{***}

Introdução

A Sociologia tem mais de 150 anos que foi elevada à categoria de ciência em termos oficiais e tem possibilitado diversos caminhos para a produção de conhecimento de forma crítica e reflexiva a fim de compreender as dinâmicas sociais. Esta disciplina emergiu em um contexto de transformações econômicas e políticas a partir do século XVIII, como a fragmentação da sociedade feudal, da consolidação da sociedade capitalista, da individualização, do racionalismo ocidental e suas consequências (Cuin; Gresle, 2017; Botelho, 2013). Com origem posterior à constituição das ciências naturais e fruto do contexto positivista, a Sociologia foi gestada sob influência significativa daquelas em sua formação, o que a levou a uma tendência de buscar compreender a sociedade de maneira objetiva e sistemática, num primeiro momento (Botelho, 2013).

Hoje as ciências sociais são caracterizadas por inúmeras teorias, abordagens e perspectivas. No contexto pós-positivista, novos debates passaram a ser fomentados, colocando em discussão o conhecimento teórico e empírico nas ciências sociais como um tema central e contínuo (Joas; Knobl, 2017), bem como questões epistemológicas

* Doutoranda e mestra em Sociologia pelo PPGS da UFPel. Graduanda em Antropologia e bacharela em Direito pela mesma universidade. Bolsista CAPES. E-mail: gabrielapecantet@gmail.com

** Doutoranda e mestra em Sociologia pelo PPGS da UFPel. Possui licenciatura em Ciências Sociais pela mesma universidade. Bolsista CAPES. E-mail: manoela.neutzling@gmail.com

*** Doutorando em Sociologia pelo PPGS da UFPel. Mestre em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins (PPGCULT/UFT). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Tocantins. Bolsista CAPES. E-mail: laylsonmm@gmail.com

que envolvam o status das ciências sociais – especialmente em relação às ciências naturais –, e o próprio reconhecimento de clássicos (Alexander, 1999).

Ao reconhecermos a multiplicidade de perspectivas teóricas, levantamos os seguintes questionamentos neste trabalho: qual a importância do ensino de teorias sociológicas de autores¹ que desenvolveram teorias no final do século XIX e começo do século XX, considerando que estamos em pleno século XXI? Como o papel do cânone² da sociologia pode contribuir no processo de aprendizado, estimulando um pensar crítico de problemas sociais contemporâneos? Qual a relevância de continuarmos ensinando teorias construídas por Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber para alunas/nos do ensino médio? Diante dessas reflexões, neste trabalho exploramos especificamente a relevância de obras e autores considerados clássicos da Sociologia no ensino de sociologia para estudantes no Ensino Médio. Para isso, o caminho metodológico escolhido reuniu as principais literaturas que discutem os temas conjuntamente com nossas experiências enquanto docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no caso da autora Manoela, em curso pré-universitário popular da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), para Gabriela, e as atuações no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Tocantins, para Laylson. Cabe destacar que as reflexões tecidas ao longo deste trabalho também foram potencializadas com as aulas cursadas no processo de doutoramento em Sociologia junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPeL.

Além desta breve introdução e conclusões, o percurso da nossa escrita contempla três pontos principais. No primeiro discutimos “o que é teoria” e para que ela serve. No segundo ponto apresentamos brevemente os clássicos da Sociologia e tratamos do conceito de “clássico” na disciplina e, no terceiro, a relação entre o

¹ No ensino de Sociologia, ao se referir aos sociólogos clássicos, faz-se referência a Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. Mais recentemente, autores reconhecem Georg Simmel como um clássico da Sociologia. No entanto, como nos livros didáticos e Planos Pedagógicos Curriculares contempla-se apenas os três primeiros autores mencionados, Simmel não será contemplado neste trabalho.

² Entendemos as discussões tratadas em relação ao cânone na teoria sociológica, apresentam uma série de críticas a respeito do momento histórico e das releituras críticas das tradições que resultam da uniformidade em relação aos sociólogos que despontam um currículo que espelham um padrão obsoleto: são homens, brancos e do Norte Global, nas contribuições de Oliveira (2020) e Hamlin, Weiss e Brito (2022), é necessário refletirmos sobre o silenciamento e contradições “não-ocidentais” sobretudo da lógica eurocentrada em que se formou historicamente a disciplina de Sociologia. Entretanto, o objetivo deste trabalho não adentra esse debate, visto que, partimos do debate sociológico dentro do Ensino de Sociologia, e como os três autores Marx, Durkheim e Weber, tipos como o tripé do pensamento sociológico são debatidos em sala de aula.

ensino dos clássicos e as contribuições destes para estudantes do ensino médio a fim de ampliar o horizonte reflexivo envolvido no ensino de Sociologia no ensino básico.

O que é teoria? Para que servem as teorias?

Discutir o que é teoria e sua importância na construção do conhecimento científico nas Ciências Sociais é fundamental para pensar o ensino da Sociologia e a abordagem das teorias clássicas no cotidiano das/os educandas/os. Aqui, entendemos a Sociologia como a ciência que estuda a “natureza, as causas e os efeitos das relações que se estabelecem entre os indivíduos organizados em sociedade” (Heerdt, 2006, p. 1). Heerdt (2006), ao citar Dias, explica que “há inúmeras interpretações e definições quanto ao que seja o objeto de trabalho da/o cientista social” (1999, p. 34). Neste texto, consideramos que a Sociologia é a ciência que se preocupa em compreender e explicar como é possível o fenômeno social, a ordem e a mudança social. De Comte, aos clássicos da Sociologia e autoras/es mais contemporâneos, teorias foram elaboradas para buscar explicar a vida em sociedade. Mas, afinal, para que servem as teorias? E o que é uma teoria?

As respostas a esta pergunta podem ficar em torno de “aquilo que não é prático” ou, ainda, “aquilo que não é concreto”. Essas expressões revelam em certa medida uma compreensão dicotômica entre teoria (como algo mais “abstrato”, “ideal”, do universo das ideias) e prática (utilizada como sinônimo daquilo que é “empírico”, “concreto” ou “real”). Essa perspectiva é muito difundida no senso comum, mas também tem espaço no campo acadêmico, o que pode levar a uma equivocada compreensão de que é possível uma teoria sem relação com uma prática (ou um método de fazer) ou vice-versa.

No campo científico a relação entre teoria e pesquisa empírica envolve controvérsias. Conforme Joas, isso ocorre porque há cientistas sociais que acreditam no trabalho empírico para posterior elaboração teórica e aqueles que “afirmam que uma pesquisa empírica sem uma reflexão teórica abrangente a priori seria sem sentido na melhor das hipóteses e, na pior, traria resultados errôneos” (Joas, 2017, p. 15-16). Uma ideia de rompimento entre a teoria e a empiria também é apresentada por Belchior (1976), na música “Alucinação”, ao informar que “não está interessado em nenhuma teoria” uma vez que se interessa em “amar e mudar as coisas”.

As teorias estão presentes no cotidiano de diversas maneiras (sejam elas científicas ou não). Isto porque todo pensamento teórico está na dimensão abstrata, racional e modela uma forma de explicação da realidade, dos fatos concretos. Quando

estabelecida determinada generalização ou leis sobre determinada realidade, há teoria, por isso, pode-se dizer de modo geral que “toda generalização já é uma teoria” (Rodrigues; Neves, 2021, *apud* Joas, 2017, p. 180).

A teoria é central para a construção do conhecimento científico e num sentido amplo pode ser compreendida como “um olhar que se dirige ao mundo”, um modelo abstrato *a priori* (antes da experiência) que orienta a forma de “ir ao mundo”. Assim, a teoria está na dimensão abstrata (que ocorre nas estruturas da cognição) que modela uma forma de explicação sobre um fenômeno, um aspecto ou dimensão da realidade (no caso da Sociologia, do social) (Rodrigues; Neves, 2021). Mas uma divisão entre conhecimento empírico e conhecimento teórico, é perigoso, visto que “não podem ser realmente separados” (Joas, 2017, p. 17). Os pressupostos teóricos e metodológicos formulados a partir das teorias servem para auxiliar no desenvolvimento das pesquisas empíricas e os estudos empíricos colaboram na formulação e reformulação de modelos teóricos (Joas, 2017).

Em certa medida é consensual que “as teorias devem ser entendidas como generalizações” (Joas, 2017), pois constituem modelos causais ou leis gerais que buscam explicar o real. Toda teoria é um modelo explicativo da realidade diante de um fenômeno, de algo que se apresenta como real (Rodrigues; Neves, 2021). Ao abordar o debate em torno do papel da teoria nas ciências, sobretudo nas ciências sociais, Alexander ressalta que toda teoria tem uma dimensão de generalização e um nível de abstração, o que torna a teoria “o coração da ciência” (Alexander, 2008, p. 13).

O “lugar da teoria na atividade sociológica, como em qualquer ciência, é objeto de inúmeros debates no campo da epistemologia” (Sell; Martins, 2022, p. 16). Ao concordarem com a perspectiva de Alexander, Sell e Martins informam que ao utilizar a expressão teoria sociológica se referem “ao conjunto de pressupostos gerais sobre a vida social e sobre a sociedade que não são resultado direto ou necessário da indução a partir do empírico (generalização)” (Idem, p. 16). E, ainda, complementam “a teoria sociológica é o ramo da sociologia que se ocupa tanto da teoria social (em nível abstrato) quanto da teoria da sociedade moderna (em sentido concreto)” (Sell; Martins, 2022, p. 17).

As teorias são importantes para entender e explicar como determinado fenômeno, situação ou problema ocorre, ou, ainda, para resolver problemas do cotidiano. Neste sentido, a crescente diversidade de teorias e abordagens no campo sociológico “poderia ser um indício de vitalidade da área e, principalmente, do avanço

sobre dimensões nunca investigadas da complexidade social contemporânea” (Rodrigues; Neves, 2021, p. 45).

Os clássicos da Sociologia

Durkheim e Weber buscaram criar modelos teóricos que permitissem a compreensão da realidade social, as mudanças e problemas do seu tempo. Ambos foram os principais responsáveis pelo reconhecimento e institucionalização da Sociologia como ramo da Ciência. Neste processo, Durkheim criou um modelo explicativo, definiu o objeto e método de estudo sociológico³. A partir de uma perspectiva funcionalista, estava preocupado “com a modernidade ocidental e, principalmente, com a restauração da ordem social” (Alcântara, 2020, p. 138). Para ele, a existência da dimensão social (estrutura) seria a responsável por impor, de forma exterior e coercitiva, às consciências individuais modos de ser e de estar no mundo e estabelecer a integração do indivíduo à sociedade e o estabelecimento da ordem social (Lallement, 1993).

Já Weber, por uma abordagem compreensiva ou por uma epistemologia com base na hermenêutica, se orientava a partir da compreensão da perspectiva do sujeito para estudo da ação social. Em outras palavras, considerava que “a ideia de que o indivíduo é o elemento fundante na explicação da realidade social” (Sell, 2015, p. 110). Weber buscava compreender e explicar a realidade social, através da construção de *tipos ideais*⁴, modelos abstratos que acentuam aspectos da realidade, para assim, poder compreendê-la (Castro, 2014). Nesse sentido, as preocupações de Weber voltavam-se especificamente a compreender as ações dos seres humanos do ponto de vista e dos sentidos e dos valores internos e não daqueles atrelados a simples causas exteriores, contrapondo-se às abordagens de Durkheim. Para Weber a “ação social é o produto das decisões tomadas pelo próprio indivíduo e que dão um sentido à sua ação” (Lallement, 1993, p. 265).

Tratando-se das abordagens de Marx, apesar de não ter atuado ativamente para a institucionalização da disciplina, é tão reconhecido por suas contribuições no campo da Sociologia quanto os dois primeiros. Marx realizou uma análise da sociedade, por meio do que definiu como materialismo histórico dialético e

³ Para Durkheim os fatos sociais são objeto de estudo da Sociologia, que deveriam ser tratadas metodologicamente como coisas (Lallement, 1993).

⁴ Teoria desenvolvida por Weber, que buscava utilizá-lo enquanto instrumento do saber sociológico, tratando-se da forma como o pesquisador organiza a realidade de forma lógica, em seu campo de pensamento sem traduzir exatamente a estrutura do mundo (Sell, 2015).

desenvolveu uma ampla teoria social com o objetivo de compreender a modernidade a partir das suas dimensões econômicas (Sell, 2015). Partindo da concepção de que as sociedades são estruturadas pelos modos de produção, constituindo a infraestrutura, e estabelecendo relação com as dimensões da superestrutura (composta pelo Estado, Direito e Cultura, por exemplo), analisou a sociedade capitalista moderna, que segundo ele, era marcado por relações de exploração e alienação.

Com base no materialismo histórico dialético marxista, não é a consciência dos homens que determina a realidade, a existência material, mas sim a realidade social que determina sua consciência (Lallement, 1993). Para Marx a “consciência humana é condicionada pela relação dialética entre o sujeito e objeto, na qual o homem dá forma ao mundo em que vive, sendo por outro lado por ele formado também” (Giddens, 2005, p. 52). Com isso, Marx desenvolveu uma análise crítica do capitalismo, argumentando que este sistema estava fundamentado na exploração da classe trabalhadora. Para ele, a história desenrolava-se por uma dialética entre o sujeito – em sociedade – e o objeto – o mundo material. Cada pessoa utiliza-se dos recursos dispostos no mundo material para alcançar seus próprios fins, passando a gerar com isso novas necessidades.

As obras destes três autores continuaram sendo fontes de inspiração para a produção de teorias vindouras⁵ e desenvolvimento de pesquisas no campo sociológico. As obras ou os autores clássicos transcendem o tempo, pois mantêm-se atuais devido ao conteúdo e a contribuição que trazem para contemporaneidade (Alexander, 1999). As teorias desenvolvidas pelos clássicos fornecem importantes ferramentas para pesquisa, pois acumulam informações para o próprio objeto que queremos estudar (Joas; Knobl, 2017, p. 18), o que torna impossível separar conhecimento teórico do conhecimento empírico.

Mas afinal quem pode ser considerado um clássico? Existem diversas definições e perspectivas para tentar responder esta pergunta. De acordo com Ianni, no sentido geral, “um clássico é uma obra ou um autor cujo conteúdo é uma fonte inesgotável de inspiração” (2013, p. 141). Assim, os clássicos são importantes pelas razões intelectuais (ou científicas) e “por darem uma contribuição singular e permanente à ciência da

⁵ Cabe destacar o movimento comum de “resgate” destes clássicos entre sociólogos entre 1960 e 1980 frente às novas reconfigurações da realidade social ocidental. A reabilitação dos autores clássicos na Sociologia foi promovida, no contexto pós-positivista, por diversos sociólogos contemporâneos (Alexander, 1999; Botelho, 2013), que resgataram as importantes obras e teorias de autores. Neste sentido, podem ser citados os trabalhos de Talcott Parsons, Randall Collins, Anthony Giddens, Pierre Bourdieu e tantos outros. Para mais informações ver Alexander (1987).

sociedade” (Alexander, 1999, p. 47-48). Mills, referindo-se a Marx, Durkheim e Weber, fala sobre a capacidade de “imaginação sociológica” presentes em suas obras que permite que os problemas sociais específicos analisados pelos clássicos, “[...] por mais limitadas ou amplas as características da realidade social que examinaram” (1969, p. 14), fornecessem possibilidades para trabalhos futuros.

Mas além da construção de teorias profundas, originais e inovadoras, para um clássico ser considerado como tal, também é necessário o seu reconhecimento no campo científico. Segundo Alexander, um clássico é aquele que possui um status privilegiado, ou seja, significa que “os modernos cultores da disciplina em questão acreditam poder aprender tanto com o estudo dessa obra antiga quanto com o estudo da obra de seus contemporâneos” (1999, p. 25). Em outras palavras, quer dizer que o status de clássico varia de acordo com o contexto, do ponto de vista temporal e espacial, e da existência de uma consciência e reconhecimento social por seus pares. No Brasil ganharam destaque Marx, Durkheim e Weber como clássicos no campo sociológico, com notório esforço de Florestan Fernandes⁶ ao sistematizar a contribuição de cada um destes intelectuais (Ianni, 1996).

Giddens afirma que todas as áreas do conhecimento possuem seus fundadores, “mas apenas as ciências sociais têm a tendência de reconhecer a existência de clássicos” (1998, p. 15). Os clássicos são os fundadores que ainda falam para nós com uma voz que é considerada relevante e podem ser lidos e relidos com proveito. Mas porque esses autores podem ser fonte para reflexão de problemas e questões contemporâneas? Por que suas teorias devem ser estudadas por estudantes do ensino médio nos dias atuais?

Durkheim, Marx e Weber no ensino de Sociologia

A introdução dos clássicos da Sociologia no ensino médio pode fornecer às/aos estudantes uma compreensão crítica e aprofundada da sociedade e do mundo em que vivem. Alcântara (2020) defende o uso das abordagens didáticas estratégicas no ensino desta disciplina para inculcar nas/os estudantes uma capacidade analítica e discursiva, o que “requer, por sua vez, a prática contínua de exercícios de abstração relacionados à teoria por meio de aulas expositivas” (Alcântara, 2020, p. 20).

⁶ Fernandes contribuiu significativamente na problematização das influências da tradição fundacional da disciplina na formação e institucionalização do campo de investigação sociológica no país (Campos, 2019).

A autora defende o diálogo entre o pensamento dos clássicos e a realidade cotidiana das/os educandas/os como fundamental no processo de ensino. A seguir, apresentados os caminhos para revisitar os clássicos e tratamos de alguns exemplos práticos que utilizamos em sala de aula, considerando a conciliação entre as abordagens analítica (Alexander, 1999) e contextualista (Giddens, 2005), bem como a “metodologia dos recortes” (Moraes; Tomazi; Guimarães, 2006).

Alexander (1999) sublinha a importância do cânone para lançar luz aos problemas do presente. O autor propõe uma abordagem analítica para mobilizar conceitos como de estrutura de Durkheim ou de ação social de Weber para analisar fenômenos atuais. Estes conceitos devem ser vistos a partir de determinados momentos na análise sociológica, visto que as estruturas não existem como fenômeno autônomo, mas sempre e somente na forma de ação dos indivíduos em determinadas circunstâncias (Idem).

Giddens do mesmo modo reconhece a relevância duradoura dos clássicos para o estudo da sociedade atual e incentiva a interpretação destas obras de forma crítica. Apresenta para tanto uma abordagem contextualista, a qual considera que as ideias dos clássicos eram respostas a problemas específicos de suas épocas. Segundo Giddens (2005), é necessário reconstituir o contexto social e histórico em que os autores estavam inseridos e suas obras desenvolvidas, para verdadeiramente compreender suas intenções. Este viés representa um mecanismo de controle do risco de anacronismo e permite uma aproximação e melhor compreensão das obras dos clássicos. Porém, como aponta Botelho (2013), a proposta de Giddens é limitada por não ser plenamente possível reconstruir o contexto vivido pelo cânone, por isso nunca é totalmente recuperável.

A divergência e tensão que existe entre estas abordagens é produtiva, visto que abre novas possibilidades interpretativas. Botelho (2013), por exemplo, propõe uma complementaridade metodológica entre as abordagens (analítica e contextualista), caminho que julgamos frutífero para o ensino. Giddens constrói uma “sólida proteção contra as excentricidades do relativismo” (Botelho, 2013, p. 18), visto que evita a revisitação aos clássicos com base nos valores que temos hoje, nos ajudando a evitar anacronismos. Enquanto que, a abordagem analítica permite a comunicação entre interesses teóricos contemporâneos e pesquisa em textos clássicos, a abordagem “contextualista” permite a identificação do alcance do sentido teórico mais amplo de certas formulações.

Ainda, para as reflexões sobre o uso dos clássicos no ensino médio, consideramos a convergência de mais um método com base nas Orientações Curriculares no Ensino Médio (OCEM), na disciplina de Sociologia, a partir das propostas construídas em nível médio, que estão de acordo com os parâmetros curriculares, livros didáticos e presentes sobretudo no contexto escolar. De acordo com Moraes, Tomazi e Guimarães (2006), são três recortes específicos para que tais propostas sejam reiteradas, sendo elas *conceitos*, *temas e teorias*, tendência a serem tomadas por professoras/es como referenciais no exercício docente.

Os parâmetros metodológicos do uso de *conceito* (recorte conceitual), faz parte da aplicação de um tema quando esse tem significado específico de acordo com uma teoria, diferente disso, os conceitos sociológicos apresentados em sala tratariam apenas de um glossário sem o real entendimento dos alunos. Da mesma forma, um *tema* não pode ser tratado sem o recurso de conceitos e teorias sociológicas, senão se banaliza, e vira senso comum. Já a *teoria* é composta a partir de conceitos que se concretizam quando aplicados a um tema ou objeto sociológico, mas só a teoria em si, reproduz no aprendizado das/os alunas/os o desinteresse (Idem). Com isso, compreende-se que o uso desses recortes é primordial para atender ao ensino de Sociologia, buscando “uma explicativa compreensiva – teorias; uma linguística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta-teoria” (Moraes; Tomazi; Guimarães, 2006, p. 117).

Os conceitos desenvolvidos por Marx, como *mais valia* e *alienação*, podem ser apresentados às/aos alunas/os a partir do seu próprio cotidiano. Atualmente vivemos o aumento de ocupações mediadas por plataformas (Abílio, 2020), que geram constantes notícias sobre o tema e que fornecem elementos empíricos interessantes para serem analisadas à luz da teoria marxista. Conforme notícia de junho deste ano⁷, está em discussão a regulamentação de trabalhos desenvolvidos por entregadores e motoristas de aplicativos – como *Uber*, *IFood*, que suscita questões relacionadas a direitos sociais, sobretudo os trabalhistas. Esta nova forma de exploração da classe trabalhadora, resultante da lógica capitalista intensificada com os avanços tecnológicos, pode ser problematizada a partir da ideia da distribuição de poder no sistema de produção capitalista e as relações trabalhistas tecidas neste contexto já consideradas por Marx no início do século XIX. Analisar estas situações, que estão em roga e presentes nos noticiários, incentiva estudantes ao exercício de uma

⁷ “Marinho vê precarização e exploração no trabalho por app e cria grupo para regulamentar setor”. Notícia disponível em: <https://www.infomoney.com.br/carreira/marinho-ve-precarizacao-e-exploracao-no-trabalho-por-app-e-cria-grupo-para-regulamentar-setor/>. Acesso em: 27 set. 2023.

perspectiva sociológica crítica. Para além das notícias, o uso de propagandas, quadrinhos e “memes” também podem tornar o conteúdo mais inteligível para alunas/os visualizarem as teorias sociológicas.

A contribuição dos autores clássicos também pode ser abordada por meio do uso de músicas no ensino de Sociologia. Conforme Bodart (2021) as músicas⁸ ou canções podem ser utilizadas como importante recurso de ensino-aprendizagem que possibilitam maior aproximação com as/os estudantes, que quando utilizadas com intencionalidade pedagógica pela/o docente. Na medida em que se pensa “o que”, “para que”, “porque” e “como” ensinar, o uso das canções se caracteriza como uma possibilidade de ensinar (um “como”) de determinada teoria ou conceito (um “o que”) de determinada teoria sociológica. Bodart, justifica o uso de canções no ensino da disciplina por permitir:

a) Verificar o conhecimento prévio dos estudantes; b) Demonstrar as relações dos conteúdos de Sociologia com o cotidiano; c) Tornar a aula mais dinâmica e atrativa; e d) Transmitir os conteúdos de forma mais significativa” (Bodart, 2021, p. 13).

O saber sociológico somado aos saberes adquiridos em outros contextos contribui para que a/o “estudante possa acumular um ‘estoque de saberes’ que poderá ser mobilizado conforme as esferas sociais em que estará se inserindo ao longo de sua trajetória biográfica” (Bodart, 2021, p. 13). Nesse sentido, a análise e discussão de músicas a partir das lentes teóricas dos clássicos da sociologia, pode ser uma prática pedagógica realizada com estudantes. A música *Fermento pra Massa* do músico Criolo, por exemplo, pode ser utilizada tanto para discutir a teoria de Marx, como de Durkheim e de Weber. Segue abaixo um trecho da música:

Hoje eu vou comer pão murcho / Padeiro não foi trabalhar / A cidade tá toda travada / É greve de busão tô de papo pro ar (...) // Tem fiscal que é partideiro / Motorista, bicheiro e dj cobrador / Tem quem desvie dinheiro e atrapalha o padeiro / Olha aí, seu doutor / Eu que odeio tumulto / Não acho um insulto manifestação / Pra chegar um pão quentinho / Com todo respeito a cada cidadão / Então, parei (Parei) / E até pensei (Pensei) / Tem quem goste / Assim do jeito que tá // Farinha e cachaça é fermento pra massa / Quem não tá no bolo disfarça a desgraça / Sonho é um doce difícil de conquistar / Seu

⁸ Por música, o autor considera melodia, harmonia e ritmo. Por canções, letras musicadas (Bodart, 2021).

padeiro quer uma casa pra morar (...) (Criolo, Fermento pra Massa. São Paulo, El Rocha, 2014, 3' 42").

À perspectiva de Marx, pode ser abordada na questão da *exploração do trabalhador* e o uso da *greve* como recurso político na relação entre as *classe sociais*, da *consciência de classe*, da perspectiva teórica do *conflito* em que se insere esse autor. Por outro lado, com a mesma música pode-se analisar e discutir, a partir da perspectiva teórica funcionalista de Durkheim, os conceitos de *solidariedade orgânica* ou *anomia*, por exemplo. O mesmo recurso pedagógico ainda pode ser utilizado do ponto de vista weberiano, com a *teoria da estratificação social*, ao fato que a estruturação da ordem social implica na distribuição de poder, na realidade socioeconômica e nos limites e possibilidades de mobilidade social dos indivíduos de determinada sociedade.

Perante essas reflexões, destacam-se a presença e importância dos debates dos clássicos da Sociologia na educação básica, bem como, o uso de estratégias e metodologias que venham a aprimorar o exercício didático-pedagógico do ensino desta área do conhecimento. Com isso, é imprescindível o debate de teorias e conceitos sociológicos para a reflexão e formação crítica de estudantes do ensino médio e, para que isso aconteça, o entendimento sobre a realidade social, “um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções dos fenômenos sociais” (Moraes; Tomazi; Guimarães, 2006, p. 105).

Conclusões

Durkheim, Weber, Marx e seus modelos teóricos podem contribuir para despertar a curiosidade intelectual de alunas/os sobre questões da realidade social e incentivar a reflexão sobre problemas sociais contemporâneos, desenvolvendo habilidades analíticas e críticas essenciais para sua formação intelectual e como pessoas cidadãs informadas e reflexivas. A partir das nossas experiências em sala de aula no ensino da Sociologia para estudantes do Ensino Médio, apresentamos algumas possibilidades metodológicas como recurso didático para o processo ensino-aprendizagem sobre os autores clássicos da disciplina. Entendemos que a apresentação de temas atuais para conectar conceitos e teorias sociológicas e relacionar com eventos e problemas contemporâneos desperta o interesse dos alunos. As discussões sobre temas como desigualdade social, diversidade cultural, movimentos sociais, mudanças tecnológicas e ambientais, também podem tornar a Sociologia mais relevante para a vida das/os estudantes. O encorajamento da

participação ativa das/os alunas/os, por meio do uso de notícias e canções, permitindo que elas/es façam perguntas, apresentem ideias e construam diálogos, tornaram uma experiência positiva na trajetória docente do autor e das autoras deste trabalho, que permanecem em constante reflexão das suas práticas educativas no ensino de Sociologia.

Cabe mencionar que reconhecemos a ampla discussão em torno do que seria um clássico e as críticas ao cânone estabelecido, que não foi abordado na escrita do trabalho. Entendemos que a incorporação de novas perspectivas teóricas e a ampliação do cânone da Sociologia deve ocorrer, uma vez que existem limites nas perspectivas de Durkheim, Weber e Marx, assim como, problematizações em torno da definição de quem é considerado um clássico. Afinal, quem os define? E como o contexto influencia no reconhecimento destes? Seja para defender o uso dos clássicos, seja para incorporar outras/os pensadoras/es sob este título, faz-se necessário perpassar e compreender as perspectivas teóricas desses autores.

Referências

- ABÍLIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Revista Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 98, 2020.
- ALCÂNTARA, F. H. **Os Clássicos no cotidiano**. Governador Valadares: Ed. do Autor, 2020.
- ALEXANDER, J. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. **Teoria social hoje**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.
- ALEXANDER, J. Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Barcelona: Gedisa, 2008.
- ALEXANDER, J. O Novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 5-28, jun. 1987.
- BELCHIOR. **Alucinação**. PolyGram: 1976. CD/LP (4:54).
- BODART, C. das N. **Uso de canções no ensino de Sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.
- BOTELHO, A. Introdução: o universo dinâmico dos clássicos da sociologia. In: **Essencial sociologia**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013. p. 9-29.
- CAMPOS, M. Florestan Fernandes e os clássicos da sociologia: um diálogo sobre objeto e método da ciência social. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, v. 13, n. 1, p. 94-111, 2019.
- CARVALHO, L. M. G. X. Sociologia e Filosofia no Ensino Médio no Brasil: uma luta centenária. In: PIOVESAN, A. et al. (orgs.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. p. 519-559.
- CASTRO, C. **Textos Básicos de Sociologia**: de Karl Marx a Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CRIOLO. **Fermento pra Massa**. São Paulo: El Rocha, 2014, 3' 42".

CUIN, C.; GRESLE, F. **História da Sociologia 1**: Antes de 1918. Petrópolis: Vozes, 2017.

GIDDENS, A. Part. 1. Marx. In: GIDDENS, A. **Capitalismo e Moderna Teoria Social**. Lisboa: Editora Presença, 2005. p. 27-108.

HAMLIN, C. L.; WEISS, R. A.; BRITO, S. M. Por uma sociologia polifônica: introduzindo vozes femininas no cânone sociológico. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 21, n. 61, p. 26-59, 2022.

HEERDT, M. Sociologia das organizações / Moacir Heerdt, Mauri Luiz Heerdt; (adaptação de conteúdo Maciel E. Cataneo). 4. ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2006.

IANNI, O. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 10, n. 26, p. 25-33, jan. 1996.

MARINHO vê precarização e exploração no trabalho por app e cria grupo para regulamentar setor.

Infomoney, 13 de fevereiro de 2023. Disponível em:

<https://www.infomoney.com.br/carreira/marinho-ve-precarizacao-e-exploracao-no-trabalho-por-app-e-cria-grupo-para-regulamentar-setor/>. Acesso em: 27 set. 2023.

JOANS, H.; KNÖBL, W. **Teoria Social**: vinte lições introdutórias. Petrópolis: Vozes. 2017.

LALLEMENT, M. **História das ideias sociológicas**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MILLS, W. C. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MORAES, A. C.; TOMAZI, N. D.; GUIMARÃES, E. F. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio – Sociologia**. Brasília: MEC-SEB, 2006.

OLIVEIRA, L. A crítica do cânone e as sociologias alternativas. **Afro-Ásia**, [S. l.], n. 61, p. 424-437, 2020.

RODRIGUES, L. P.; NEVES, F. M. Sociologia no século XXI: em defesa da teoria para uma sociedade complexa. In: BITENCOURT, S. M.; ESTEVINHO, T. (orgs.). **Sociologia por temáticas**: tecendo diálogos em artesanias. Cuiabá: EdUFMT, 2021. p. 27-52.

SELL, C. E. **Sociologia Clássica**: Marx, Durkheim e Weber. Petrópolis: Vozes, 2015.

SELL, C. E.; MARTINS, C. B. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2022.

Formulação de problemas: um estado da arte em teses e dissertações

Marcos Manoel da Silva*

Introdução

O presente texto apresenta uma extensão natural de trabalhos que foram desenvolvidos com o objetivo de compreender o papel da Resolução de Problemas no processo de ensino, e aprendizagem e de avaliação em matemática. Em Silva, Figueiredo e Azevedo (2019a; 2019b), os autores apontam como resultado de suas pesquisas a ligação da Resolução de Problemas com a Formulação de Problemas (FP). Este resultado corrobora com as pesquisas de Onuchic e Allevato (2011), Polya (2006) e Dante (2010), quando os autores indicam que a FP está relacionada com as atividades de Resolução de Problemas e que elas podem ser trabalhadas de forma colaborativa/conjunta.

Ao refletirmos sobre a formação docente no curso de Licenciatura em Matemática, muitas das disciplinas necessitam de conhecimentos que regem a Educação Básica brasileira, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na BNCC, a área da Educação Matemática traz com grande ênfase o termo “formulação de problemas” como uma habilidade a ser adquirida durante o período formativo dos estudantes (Brasil, 2018).

Diante dos resultados e observações referentes à temática, realizou-se uma pesquisa caracterizada como estado da arte sobre a FP. Para o presente texto, trazemos um recorte dessa pesquisa, que culminou com a construção do trabalho de conclusão de curso do pesquisador. Como questão norteadora se definiu: “*Como a Formulação de Problemas é abordada em artigos?*”. Com a finalidade de buscar responder a questão norteadora realizou-se como objetivo geral um mapeamento bibliográfico em Teses e Dissertações disponíveis no Catálogo Digital de Teses e

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (PPGECMT – UDESC). Graduado em Licenciatura em Matemática (UDESC). Membro do Grupo de Pesquisa em Informática na Educação (GPIE-UDESC). Professor da Educação Escolar Quilombola nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Professor da Educação em Espaço de Privação de Liberdade na área de Matemática, ambos na Modalidade CEJA – SED/SC E-mail: parceria.marcos@gmail.com

Dissertações da CAPES desde sua fundação. Como objetivos específicos destacamos as ações de: a) *mapear produções científicas sobre a Formulação de Problemas no contexto brasileiro*; b) *analisar essas produções*; c) *categorizar essas produções*; e d) *descrever suas contribuições sobre a Formulação de Problemas*.

Fundamentação teórica

Nesta pesquisa bibliográfica, observamos vários termos diferentes para se referir FP, entre eles: reformulação de problemas, apresentação de problemas, geração de problemas, criação de problemas, invenção de problemas, determinação de problemas, propor problemas, detectar problemas, descobrir problemas, prever problemas, design de enunciados de problemas (Barbosa; Vale, 2014; Figueiredo; Groenwald, 2018).

Apesar da FP estar recentemente emergindo nas pesquisas, sua utilização não é nova. Ela já foi apontada por Polya, em seu livro “How two solve it?”. Para ele, se o aluno não tiver a oportunidade de criar seus próprios problemas a sua experiência matemática ficaria incompleta (Polya, 2006). Ao observarmos o currículo de Matemática, é possível identificar que a FP é vista como um importante componente, ela é considerada dentro das atividades matemáticas como uma das mais importantes ações realizadas, a FP é vista como a capacidade/habilidade de perceber e formular um problema (English, 1997 *apud* Gontijo, 2006).

Para Barbosa e Vale (2014), a FP é vista como uma estratégia/ferramenta poderosa que contribui para o desenvolvimento da capacidade dos alunos para resolverem problemas e de se tornarem bons resolvidores de problemas. Ainda para essas autoras, “[...] a atividade de formulação de problemas é para o aluno a problematização de situações, usando a sua própria linguagem, experiências e conhecimento” (Barbosa; Vale, 2014, p. 3). Para Yanez (2018, p. 161) a FP é “uma atitude, uma maneira de entender, aprender e fazer matemática, um grande desafio que alunos e professores enfrentam, se assim o desejarem”. Tais definições apresentadas pelos autores citados nos fazem chegar a um entendimento de como tratar a FP na presente pesquisa. Entendemos que a FP se refere à formulação de novos problemas ou a reformulação de problemas abordados, sendo assim considerada como uma estratégia metodológica de ensino e/ou de aprendizagem nas aulas de Matemática.

Vale e Pimentel (2012, p. 351), acreditam que além da RP, é preciso compreender que

[...] a formulação de problemas é uma atividade de importância inquestionável numa aula de matemática, pois contribui não só para o aprofundamento dos conceitos matemáticos envolvidos, mas também para a compreensão dos processos suscitados pela sua resolução. Encorajar os alunos a criar, a partilhar e a resolver os seus próprios problemas é um contexto de aprendizagem muito rico para o desenvolvimento da sua capacidade de resolução de problemas e do seu conhecimento matemático. Ao colocarem problemas, os alunos apercebem-se da sua estrutura, desenvolvendo, assim, pensamento crítico e capacidades de raciocínio ao mesmo tempo que aprendem a exprimir as suas ideias de modo mais preciso. A formulação de problemas faz parte da resolução de problemas.

Corroboramos com o pensamento das autoras, pois acreditamos que a FP, além de fazer com que o aluno aprofunde seus conhecimentos teóricos referentes aos conteúdos trabalhados a atividade de FP trará a eles entendimento em todo o processo de resolução do problema ora formulado e de problemas futuros que lhes forem apresentados. Diante da convergência do entendimento dos autores, acreditamos que a FP é uma ferramenta potencializadora no processo de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, sua utilização instiga e explora a criatividade dos alunos em busca de uma compreensão maior dos conteúdos trabalhados em sala de aula sendo ainda um meio de tornar-lhes bons resolvedores de problemas.

Metodologia

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo, tendo como procedimento técnico uma pesquisa bibliográfica, mais precisamente um estado da arte. Ao detalharmos o percurso metodológico compreendemos que é um esforço ao longo da pesquisa que se dá no sentido de expor, de registrar ou de explicar os caminhos trilhados, as escolhas feitas, porém, sem atribuir a priori valores de análise.

Para Creswell (2010), a pesquisa qualitativa, tomada como uma investigação tem seus fundamentos no buscar a subjetividade dos fenômenos podendo produzir novas compreensões acerca de uma temática determinada – neste caso, a Formulação de Problemas –, ou seja, tem por proposta apresentar uma discussão profunda sobre os achados que compreendem o corpus analítico-investigativo da pesquisa.

Ao apontarmos o objetivo metodológico da pesquisa, Gil (2012) aponta que o objetivo exploratório trás no cenário da pesquisa uma maior abordagem sobre a temática em questão, visto que este objetivo pressupõe que não há muitos trabalhos

publicados abordando a temática. Em relação ao objetivo metodológico descritivo, é quando apresentamos todo o detalhamento do percurso científico (Creswell, 2010).

Ao escolhermos como procedimento técnico a realização de um estado da arte, corroboramos com Romanowski e Ens (2006, p. 39), que descrevem que o estado da arte pode

[...] significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Na próxima seção é apresentado o processo de coleta realizado no Catálogo Digital de Teses e Dissertações da CAPES. Também apresentamos os critérios estabelecidos para inclusão ou exclusão dos objetos em nossa pesquisa para compor nossa análise final.

Coleta de dados

A coleta de Teses e de Dissertações se deu de forma manual no dia doze de dezembro de dois mil e dezenove, utilizando as ferramentas de busca disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O período considerado foi desde o ano de fundação do Catálogo (1987) até o ano de 2019. Os critérios de inclusão e exclusão dos objetos em nossa pesquisa, seguiu a ordem: coleta dos objetos no catálogo de teses e dissertações da CAPES; leitura dos títulos; leitura do resumo e leitura em partes.

Para a coleta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram realizadas três buscas distintas - 1) Criação AND Matemática; 2) Criatividade AND Matemática e 3) Formulação AND Matemática, conforme apontamos no quadro 1.

Quadro 1 – Definição de Busca nas Plataformas

1) Criação AND Matemática
<p>Grande Área de Conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias e Multidisciplinar.</p> <p>Área de Avaliação: Ciências Sociais Aplicadas; Educação; Ensino; Ensino de Ciências e Matemática; Geociências; Interdisciplinar; Matemática/Probabilidade e Estatística e Multidisciplinar.</p> <p>Resultados: utilizando apenas Criação AND Matemática obtivemos 1514 objetos, aplicando o filtro da Grande Área de Conhecimento obtivemos 1453 objetos. Para o filtro da Área de Avaliação, obtivemos 1091 objetos. Para o filtro da Área de Concentração, obtivemos 560 objetos entre teses e dissertações.</p>
2) Criatividade AND Matemática
<p>Grande Área de Conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Multidisciplinar.</p> <p>Área de Avaliação: Educação; Ensino; Ensino de Ciências e Matemática; Interdisciplinar; Matemática/Probabilidade e Estatística; Multidisciplinar.</p> <p>Resultados: Utilizando apenas Criatividade AND Matemática obtivemos 331 objetos, aplicando o filtro da Grande Área de Conhecimento obtivemos 328 objetos, aplicando o filtro da Área de Avaliação obtivemos 305 objetos e aplicando o filtro da Área de Concentração obtivemos 184 objetos entre teses e dissertações.</p>
3º) Formulação AND Matemática
<p>Grande Área de Conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Multidisciplinar.</p> <p>Área de Avaliação: Educação; Ensino; Ensino de Ciências e Matemática; Geociências; Interdisciplinar; Matemática/Probabilidade e Estatística; Multidisciplinar.</p> <p>Resultados: para Formulação AND Matemática, obtivemos 1547 objetos; para a Grande Área de Conhecimento, obtivemos 1503 objetos; para Área de Avaliação, obtivemos 687 objetos; e, para a Área de Concentração, obtivemos 216 objetos entre teses e dissertações.</p>

Fonte: Silva (2020).

Com os números oriundos dos resultados de nossas três buscas, somando cada resultado, nossa análise inicia com 960 objetos, entre teses e dissertações. Após definirmos esse número partimos para o segundo critério de coleta de dados que foi a leitura dos títulos de cada trabalho. Como critério de inclusão ou exclusão foi definido que o título de cada objeto precisava indicar o uso da FP, ou se fazer entender o possível uso da FP em seu desenvolvimento. O Quadro 2 sintetiza os resultados obtidos na primeira fase da investigação.

Quadro 2 – Resultados Iniciais da Coleta– Leitura do Título

Cadeia de pesquisa	Nº de Objetos	Seleção pelo Título	Dissertações	Teses
Criação AND Matemática	560	23	19	5
Criatividade AND Matemática	184	13	12	1
Formulação AND Matemática	216	13	12	0
Resultado total da busca	960	49	43	6
Duplicidade de Objetos	-	4	4	0
Nº de Objetos para Análise do Resumo		45	39	6

Fonte: Silva (2020).

Como terceiro critério de inclusão e exclusão, realizamos a leitura dos resumos de cada objeto para identificar se o uso da FP atendia nossa pergunta de pesquisa. Nessa fase, foram eliminados os objetos cuja FP versava sobre docentes elaborando seus problemas. Os trabalhos cuja leitura do resumo não permitiu identificar que na pesquisa foi trabalhado com a FP ou que fazem uso dos termos Criação e Formulação, mas não no contexto de estratégia metodológica, também foram eliminados da análise de dados.

Após a aplicação dos critérios de seleção dos trabalhos, das seis teses encontradas, restou apenas uma tese – Raiva (2017), que apresenta em seu resumo a utilização da FP. Com relação às dissertações, das 39, somente dez convergem aos critérios estabelecidos – Silva (2014), Alexandre (2014), Carvalho (2015), Silva (2015a), Silva (2015b), Silva (2015c), Silva (2016), Souza (2016), Altoé (2017) e Teixeira (2019).

Análise dos resultados

A única tese que apresenta FP como uma atividade de ensino é a de Raiva (2017), que desenvolveu uma pesquisa com os acadêmicos do curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens. O autor investigou em que termos a experiência de criação de problemas matemáticos a partir da sua experiência escolar e seu contexto sociocultural, com olhar para sua carreira, poderá gerar neles autonomia, possibilidade de se constituírem profissionais reflexivos sobre a própria prática e continuidade de seu desenvolvimento profissional.

O autor defende a tese de que ao criar problemas matemáticos colocando o foco no contexto sociocultural e na experiência escolar dos futuros professores o processo de reflexão principalmente com olhar para sua carreira gera saberes da ação pedagógica, propicia a elaboração de práticas diferenciadas, uma aprendizagem significativa e a continuidade do seu desenvolvimento profissional.

Para o autor ao criar problemas os futuros professores se tornaram ativos e autônomos em seu processo de aprendizagem, autores de sua própria prática e reflexivos em relação às suas próprias crenças e concepções sobre o ser professor. No processo de criação de problemas matemáticos e reflexões os futuros professores compreenderam que a construção dos conhecimentos matemáticos é um processo linear que pode apresentar equívocos por conta de sua natureza de idas e vindas.

O autor em suas atividades faz uso do *modelo livre* nas atividades de FP destacando que em sua pesquisa orientou os futuros professores a

[...] criarem seus problemas matemáticos para cada nível dos anos iniciais, ou seja, todos os futuros professores iriam propor um problema matemático para cada ano, poderia ser sobre o mesmo conteúdo, mas o que iria diferenciar os problemas seria o nível de exigência em cada nível crescente de ensino (Raiva, 2017, p. 4).

As reflexões trouxeram aos futuros professores a possibilidade de compreenderem suas próprias limitações e a grande necessidade de refletir mais ao propor tarefas/problemas aos seus futuros alunos. Os futuros professores foram convidados a buscar os saberes pedagógicos do conteúdo, ao compreenderem suas limitações e analisarem suas experiências, tanto as anteriores quanto as construídas no estágio de formação atual. Viu-se que é possível enxergar a Matemática de forma diferente, identificar que a aplicação da matemática não é restrita apenas a números, que é possível construir suas próprias tarefas mobilizando o saber vivenciado para suas práticas e possibilitando a aprendizagem do conteúdo matemático.

Ao analisarmos as dissertações, Silva (2016) e Carvalho (2015), fizeram uso do *modelo estruturado*. Silva (2016) expõe resultados de sua pesquisa que teve por objetivo investigar as potencialidades e os processos de ensino e de aprendizagem via resolução, exploração e proposição de problemas. As ações pautaram-se ora nos alunos resolvendo problemas individualmente, em outros momentos em duplas e outros em grupos maiores, a finalização sempre foi pautada na socialização das resoluções e em um espaço para diálogos.

O primeiro momento da pesquisa de Silva (2016) foi de investigação relacionada aos conhecimentos que os alunos possuíam sobre RP e também sobre os conteúdos de divisão e multiplicação. Para tal, foi entregue uma atividade contendo 4 problemas que deveriam ser resolvidos de forma individual. A cada encontro o pesquisador foi inserindo novas ideias, propostas diferenciadas de problemas, elevando o grau de dificuldade e propondo problemas que envolviam diferentes ideias/significados da multiplicação e divisão.

Foi a partir do 9º encontro que os alunos foram incentivados a formularem problemas, e com o passar dos encontros observou-se melhor compreensão dos enunciados e as escolhas de processos para as resoluções e a criação de estratégias pelos alunos. Segundo o autor a proposição de problemas foi uma atividade complexa inicialmente, mas após alguma prática percebeu-se desenvoltura na elaboração de problemas. Segundo Silva (2016, p. 152), muitas são as potencialidades que podem se desenvolver com a prática de atividades como resolução, exploração e proposição de problemas, entre elas

[...] a autonomia; a confiança, a criatividade; a reflexão; a interpretação; a consciente tomada de decisão; a criação de diferentes estratégias; a compreensão do que está sendo realizado; a apreensão de novos conhecimentos e o aperfeiçoamento dos antigos; a habilidade para resolver diferentes tipos de problemas, a concepção de que um mesmo problema pode ser resolvido por mais de uma operação, a competência para propor problemas e realizar problematizações.

Em Carvalho (2015), encontramos a busca por analisar em um processo de formação continuada de que forma os professores de matemática que lecionam para um 6º ano integram em suas escolhas didáticas uma proposta de criar e resolver problemas para o ensino de frações, em especial a adição de números fracionários. A pesquisadora compreende em sua pesquisa e apresenta “dois lados da moeda”, um deles se refere ao saber a ser ensinado e o outro em como esse saber é ensinado.

Em encontro com os professores, a pesquisadora concluiu que existiam inquietações e dificuldades em se trabalhar com a metodologia de RP. Entre eles estavam três professores dos municípios de Ibitiara e Novo Horizonte, que trabalhavam no ensino Fundamental II, no 3º ciclo, com 6º ano, tais professores são os atores na presente investigação apresentada. Estes, segundo a autora, já acreditavam que a RP poderia ser um ponto de partida para o ensino de Matemática, porém buscavam formas de realizar um trabalho alicerçado num modelo teórico consistente.

Tal trabalho foi desenvolvido em quatro sessões, sendo uma de trabalho mais técnico e três de aplicação em sala de aula, cada sessão foi realizada no tempo de quatro horas.

A primeira seção foi destinada a um momento de diálogo com os professores para compreender como é o ensino do saber números fracionários e quais operações se trabalhavam no 6º ano, também foi discutido as dificuldades em torno do ensino dos números fracionários. Na segunda e na terceira seção as atividades foram destinadas a formulação e reformulação de problemas tendo como base problemas apresentados pela pesquisadora. Na terceira, foi planejado de que forma o experimento aconteceria em sala de aula. A quarta sessão ficou destinada à atividade de experimentação dos problemas formulados bem como a coleta de dados para análise posteriormente.

Para a autora, a criação e resolução de problemas são estratégias que podem conduzir “a um processo de elaboração de novas técnicas para solução de tarefas que demonstram em primeira instância uma mudança na práxis, desde que se constate que anteriormente era privilegiado uso de técnicas dominantes” (Carvalho, 2015, p. 94). Ainda destaca, que a criação de problemas pelos professores e seu uso em sala de aula melhora a aproximação entre o saber a ser ensinado e o contexto da comunidade escolar em que está inserido. Também acrescenta que a criação de problemas e o planejamento de situações para inseri-los em sala de aula pode auxiliar em uma análise prévia de possíveis dificuldades que os estudantes enfrentarão ao apresentar possíveis soluções. Tal ação, permite ao professor pensar em atividades bem elaboradas de forma a garantir a eficácia do processo de aprendizagem.

No *modelo semiestruturado*, tivemos a categorização de quatro objetos iniciando por Teixeira (2019), que apresenta sua pesquisa no formato *multipaper* que teve como proposta identificar as possibilidades de promoção das aprendizagens da Matemática por meio da proposição de problemas em perspectivas diferenciadas, sendo elas: “do contexto da proposição dos problemas (projeto Matemática É Para Todos); das interações que nele se estabelecem (colaboração); e de um produto desse contexto (criatividade)” (Teixeira, 2019, p. 9).

Nossa análise foca-se na parte que teve como proposta trabalhar, estimular e promover os componentes da criatividade: fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade nas estratégias de formulação de problemas. Tal proposta se debruçou em atividades realizadas em duas fases. A primeira é um aquecimento utilizando a estratégia de formulação de problemas a partir de releitura de imagens: panfletos – nessa atividade, os estudantes, em dupla, trouxeram folhetos de propaganda; medidas

- proporcionais da bandeira do Brasil e de um campo de futebol. Na segunda fase os alunos foram convidados a formular problemas a partir da releitura de uma tirinha da Mafalda.

Como resultados na primeira fase observou-se que os estudantes ficaram limitados aos conceitos de matemática e grandezas sugeridos pelas imagens, diante da limitação imposta pela imagem os estudantes foram levados a trabalhar com conteúdo específico, logo, investiram nos detalhes das formulações. Na segunda fase, as produções representaram situações matemáticas, o que revela autonomia sobre o conhecimento e habilidades matemáticas e envolvimento com a atividade proposta.

Altoé (2017) apresenta uma pesquisa que tem por objetivo fortalecer e contribuir com a melhoria da temática de “Formulação de Problemas em Matemática” em contribuições de atividades pautadas na formulação de problemas para o ensino de conceitos de multiplicação e divisão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa foi desenvolvida com 28 alunos do 5º ano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do município de Vargem Alta/ES. As atividades foram desenvolvidas na seguinte ordem: análise e acompanhamento da professora titular da turma em algumas atividades, análise do livro didático usado pelo 5º ano e finalidades com atividades propostas aos alunos em FP.

Após acompanhar a professora titular e identificar situações ocorridas relacionadas a RP, o autor construiu junto a professora uma sequência de 5 atividades para se trabalhar com a FP em sala de aula. Para cada atividade o pesquisador apresenta um documento contendo uma história que serve como ponto de partida para a formulação desses problemas, esse documento possui figuras e informações sobre os problemas que deveriam ser formulados. De acordo com Altoé (2017, p. 202), ao fazer uso da FP em sala de aula envolve-se mais o aluno em sua própria aprendizagem e estimula-os na “resolução de problemas, desenvolve suas capacidades de reflexão crítica, o pensamento, a lógica matemática e abre caminho para se pensar na relação entre as operações de multiplicação e divisão e situações cotidianas”.

Silva (2015b), teve como objetivo analisar a formulação e resolução de problemas sobre frações utilizando materiais manipuláveis e em como podem contribuir para uma prática reflexiva do futuro professor de Matemática no Estágio Supervisionado. Tal pesquisa se detém a dois estudos de casos com dois futuros professores de Matemática, logo a análise realizada e apresentada trata-se do decorrer da prática desses dois futuros professores.

Na sala de aula, foram divididos os momentos para cada atividade, no primeiro momento sempre eram questionamentos a serem respondidos pelos alunos referentes ao conteúdo, desta forma os estagiários compreendiam o que os alunos já sabiam do conteúdo. No segundo momento os alunos utilizavam EVA (emborrachados) para formular e resolver problemas matemáticos, neste momento também trabalhavam com o KIT de Frações da Experimentoteca da USP. No terceiro momento os alunos formulavam e resolviam problemas com outros materiais manipuláveis de dois modos diferentes, apresentando-os na lousa juntamente com a estratégia de resolução.

Para o autor, mesmo os alunos demonstrando conhecimentos prévios sobre frações e se empolgando com o uso de materiais manipuláveis, eles demonstravam grande resistência para a formulação e resolução de problemas de forma criativa e produtiva. Por se trabalhar com frações, o autor diz que grande parte dos alunos utilizou desenhos como uma forma prática de expressar as ideias, após compreenderem o que fariam, daí sim partiram para o emprego de números e sinais. Um ponto destacado pelo autor, é que alguns alunos conseguiram formular e resolver problemas utilizando estratégias diferentes fazendo com que ocorresse um despertar nos alunos que se encontravam desmotivados em relação à Matemática.

Silva (2015c) apresenta três estudos de casos, com três estudantes licenciandos em matemática, que teve por objetivo analisar como o futuro professor de Matemática formula e resolve problemas relacionados aos volumes dos sólidos geométricos – cilindro, cone, esfera e parabolóide, a partir do aplicativo GeoGebra 3D. Buscou-se observar como os alunos utilizaram seus conhecimentos para atribuir significados (formal e referencial) ao que se estava produzindo, como refletem sobre suas formulações de problemas e o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

A primeira etapa, a entrevista com o docente teve como objetivo o conhecimento de quais metodologias e didáticas o professor fazia uso durante as suas aulas, a entrevista com os alunos teve como objetivo compreender quais os conhecimentos prévios possuíam em Matemática e também na utilização de tecnologias. Na segunda etapa, foi apresentado aos alunos o aplicativo Geogebra 3D para seu conhecimento. Na terceira etapa ocorreu o desenvolvimento das atividades de formulação e resolução de problemas a partir de uma imagem do gráfico de alguns sólidos geométricos visualizados no Geogebra 3D.

O autor concluiu destacando que os três alunos apresentaram bons desenvolvimentos na elaboração de questões, suas ideias foram criativas utilizando de

forma clara o significado formal com fórmulas e cálculos, bem como o significado referencial, com seus conhecimentos prévios do conteúdo, também destaca que é possível identificar muita criatividade nos enunciados.

Destacamos que três objetos em seu desenvolvimento fizeram o uso de dois modelos de Formulação de Problemas sendo os *modelos estruturados* e *semiestruturados*, destacamos então Souza (2016) que analisa o processo de formulação e resolução de problemas geométricos utilizando materiais manipuláveis por alunos do 3º ano do Ensino Médio. Em sala de aula foram aplicadas cinco atividades relacionadas ao conteúdo de Geometria Espacial em pequenos grupos envolvendo o uso de sólidos geométricos e sólidos de Platão. As duas primeiras atividades foram realizadas com o objetivo de os alunos observarem e discutirem a respeito das características e conceitos dos sólidos geométricos.

Para a terceira atividade o autor apresenta o problema do gato e do rato, extraído do livro *A Arte de Resolver Problemas* (Polya, 2006) para que os alunos pudessem reformulá-lo. Para a quarta atividade o autor preparou e levou para a sala de aula planificações de sólidos para que os alunos os montassem. Em seguida, guiados por questionamentos referentes aos sólidos, os alunos deveriam formular novos problemas. Para a quinta atividade, foi trabalhado com os alunos de forma intuitiva as demonstrações relacionadas aos sólidos de Platão. Com essas demonstrações foram criadas tabelas relacionando vários triângulos e seus respectivos ângulos e a partir dos dados dessa tabela os alunos foram convidados a formularem e resolverem problemas.

Como resultado o autor indica uma grande fragilidade em conhecimentos básicos de Geometria, porém, à medida que iam sendo estimulados, os alunos foram produzindo ideias para formularem seus próprios problemas. Quanto à formulação de problemas, os alunos formularam problemas não geométricos, problemas geométricos com dados numéricos e problemas geométricos sem dados numéricos, utilizando apenas uma estratégia tanto para a formulação como para a resolução.

Silva (2015a) diz que sua pesquisa teve como objetivo analisar e aperfeiçoar uma metodologia problematizadora baseada na resolução, exploração e proposição de problemas de forma associada ao uso do Wolfram Alpha, para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas pelos alunos no ensino de funções do 1º e 2º grau, função modular, função exponencial e função logarítmica.

Para o autor compreender o nível de conhecimento dos estudantes, a pesquisa iniciou-se com um pré-teste, nele tinham dois problemas a serem resolvidos, um de

função do 1º grau e um do 2º grau. As atividades na escola tiveram um total de 22 encontros, neles em dois momentos se trabalhou a formulação de problemas. No segundo encontro, como caráter ainda de diagnóstico, foi solicitado aos alunos para eles completarem problemas, ou seja, finalizarem alguns problemas iniciados pelo pesquisador. Tal ação foi tomada como identificação e compreensão se os alunos conseguiram identificar quais perguntas os problemas traziam ou quais perguntas poderiam ser geradas com a parte inicial apresentada. No sétimo encontro, com a resolução de um dos problemas apresentado, alunos e pesquisador construíram uma tabela com relações numéricas e após a tabela concluída os alunos foram convidados a formularem problemas com os dados apresentados, porém neste momento, a formulação de problemas se deu apenas de forma oral, sem cobrança para o registro deles.

Para Silva (2015a, p. 121), em sua pesquisa a proposição de problemas “foi o ponto máximo da nossa experiência. Foi nesta etapa que os alunos conseguiram entender e externar o que já conheciam sobre o conteúdo trabalhado, criar novos problemas, interagir entre eles”. O autor ainda relata, que nas atividades iniciais os alunos foram menos criativos, nas atividades de formulação de problemas se mostraram mais interessados, criativos e desafiados.

Silva (2014) traz a investigação em como a produção de problemas multiplicativos por 11 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, pode favorecer o avanço da aprendizagem na resolução de problemas envolvendo a multiplicação. As atividades foram realizadas na ordem de um pré-teste, quatro sessões de intervenção e um pós-teste. Os dois testes foram resolvidos de forma individual e as sessões de intervenção foram em duplas e/ou pequenos grupos. As atividades propostas pelo autor foram: “completar os problemas iniciados, produzir problemas a partir de desenhos, iniciar os problemas que apresentam a partir da pergunta final e produzir problemas a partir de contas de multiplicação” (Silva, 2014, p. 63).

Nas sessões de intervenção foram realizadas quatro atividades diferentes sendo que na primeira e na última os alunos tiveram problemas considerados de nível baixo e de nível alto. Na segunda e na terceira atividade eram os alunos que deviam produzir o enunciado ou o problema por completo. No final de cada atividade realizada houve o momento da resolução dos problemas, ora pelas mesmas duplas que formularam, ora por outras duplas. Após a resolução houve um momento para conversa a fim de que socializarem suas dificuldades, uma reflexão a respeito da criação dos colegas e uma breve avaliação.

Para o autor, as atividades realizadas auxiliaram o processo de aprendizagem do raciocínio multiplicativo dos alunos, os alunos apresentaram avanços significativos. Os dados obtidos apontaram o que eles realmente tinham apreendido com o auxílio das produções e discussões acontecidas em sala de aula. Porém, o autor levanta a situação de que nas produções de problemas, durante os encontros “favoreceram para a construção da aprendizagem para resolução de problemas multiplicativos, mas não necessariamente para uma melhor qualidade na produção de problemas individuais dessa operação matemática” (Silva, 2014, p. 144-145).

Algo que chamou a atenção foi que em um objeto identificamos o uso dos três modelos de FP, o *livre*, o *estruturado* e o *semiestruturado*, cada modelo trabalhado de forma autônoma e em momentos diferenciados na pesquisa desenvolvida. Alexandre (2014) apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida na disciplina “O Ensino de Matemática Através de Problemas” do curso de Licenciatura em Matemática, tendo como objetivo acompanhar os alunos vivenciando a oportunidade de formular problemas identificando o processo de autonomia que essa prática pode gerar.

O autor não relata a formulação/criação de problema no primeiro semestre trabalhado na disciplina, já em 2012/2 com modificações e um direcionamento maior, o autor apresentou 11 atividades que foram desenvolvidas durante o semestre, entre elas, a atividade 6, a 9 e a 10 abarcam a FP. A atividade 6 diz respeito ao processo de FP no modelo estruturado e a atividade 9 diz respeito ao modelo semiestruturado e a 10 diz respeito ao modelo livre de FP, com indicação de se formular um problema relacionado ao seu cotidiano.

Dos alunos participantes, o autor relata que apenas um já havia vivenciado a situação de formulação de problemas, e todos relatam dificuldades no desenvolvimento de tal atividade, destacando que essas dificuldades podem ser oriundas de não terem tido contato com essa forma de atividades. Segundo o autor, o ato de formular abre caminho para a libertação por meio de atitudes, respeitando o conhecimento do discente de forma a contribuir para que ele pratique a ação, a imaginação e se liberte de estruturas pré-concebidas e que não contemplam todas as possíveis realidades de seus futuros alunos.

Para melhor identificarmos a classificação e verificarmos o quantitativo de cada objeto segundo o Modelo de FP, apresentamos no Quadro 3, tal classificação que surgiu através da leitura/análise da tese e das dissertações.

Quadro 3 – Classificação das Teses e Dissertações segundo os Modelos de atividade com FP

Modelo	Título	Autores
Livre	A criação de problemas matemáticos na formação inicial do professor que ensina matemática: a construção coletiva de uma prática de formação	Raiva (2017)
Estruturado	Ideias/Significados da multiplicação e divisão: o processo de aprendizagem via resolução, exploração e proposição de problemas por alunos do 5º ano do ensino fundamental	Silva (2016)
	A integração de uma proposta de criação e resolução de problemas matemáticos na prática de professores do 6º ano	Carvalho (2015)
Semiestruturado	Refletindo a partir da prática: contribuições da formulação e resolução de problemas matemáticos no estágio supervisionado	Silva (2015b)
	Formulação de problemas do campo conceitual multiplicativo no ensino fundamental: uma prática inserida na metodologia de resolução de problemas	Altoé (2017)
	Explorando significados sobre cálculo de volumes por meio de formulação e resolução de problemas por futuros professores	Silva (2015c)
	A proposição de problemas como estratégia de aprendizagem da matemática: uma ênfase sobre efetividade, colaboração e criatividade	Teixeira (2019)
Estruturado e Semiestruturado	Proposição e Exploração de problemas no cotidiano da sala de aula de matemática	Silva (2015a)
	A produção de problemas de multiplicação pode ajudar na sua resolução?	Silva (2014)
	A formulação e resolução de problemas geométricos com base em sólidos geométricos	Souza (2016)
Livre, Estruturado e Semiestruturado	Processo de autonomia da formulação de problemas de matemática: uma perspectiva de formação inicial de professores	Alexandre (2014)

Fonte: Silva (2020).

Considerações finais

Com a presente pesquisa, encontramos uma tese e dez dissertações que abordaram a FP como uma estratégia metodológica de ensino e/ou aprendizagem em sala de aula. Podemos inferir que o resultado é pequeno com vista na base de dados considerada. Na análise dos objetos podemos constatar que na atividade de FP, assim como na RP, temos o aluno como ativo na construção de novos conhecimentos e colocando em prática conhecimentos já adquiridos, aqui o aluno toma ação em um processo de aprendizagem colocando em prática, principalmente, sua criatividade conforme os objetos analisados relatam (Raiva, 2017). Para os autores, a FP e a RP, podem ser consideradas ferramentas que instigam a criatividade matemática dos alunos (Silva, 2016).

A categorização dos trabalhos quanto a abordagem dada a FP nos permitiu identificar os modelos: livre, estruturado e semiestruturado. Na modalidade livre percebemos que ao formular problemas os alunos utilizavam os conteúdos matemáticos ou de outras disciplinas que estavam sendo dados no momento do desenvolvimento da pesquisa, compreendemos assim que para essas atividades de FP os alunos ficaram presos a um curto período temporal. Não houve a FP contendo conteúdos, por exemplo de anos anteriores, ou semestre anterior. Por conta disso, acreditamos que o professor deve ser claro ao desenvolver a FP no modelo livre se desejar abarcar conteúdos já vistos a um longo período.

No modelo semiestruturado, observamos os pesquisadores/professores utilizarem de várias formas para a FP, desde desenhos, gráficos, reportagens, tirinhas de jornal, filme, música, poesia, objetos entre outros. Para os autores, as propostas instigam ainda mais a criatividade dos alunos. Receber um problema já formulado para o desenvolvimento de uma fórmula às vezes faz com que os alunos não parem para analisar o contexto em que o problema está inserido. Porém, ao receber o objeto e ter a necessidade de trabalhar a FP criando um contexto ou utilizando o contexto no qual o objeto está inserido faz com que os alunos tenham um pensamento crítico, analítico e principalmente sejam criativos tanto na FP, quanto na RP.

No modelo estruturado, os novos problemas se baseavam em problemas já apresentados em sala de aula. Tal atividade, trouxe aos pesquisadores um entendimento de que nesse modelo, se não instruídos, grande parte dos alunos tendem a realizar apenas a modificação de palavras e de valores para obter um novo problema, porém a estrutura do problema permanece a mesma. Ação esta que não gera criatividade nos alunos, pois eles não param para pensar no contexto dos problemas vendo possibilidade de mudar suas estruturas. Porém, quando os

pesquisadores realizaram as atividades de FP neste modelo com orientações mais precisas, os alunos precisavam compreender o contexto do problema e compreender que poderiam chegar à solução com perguntas diferentes, com novos questionamentos.

Nos três modelos citados, concluímos com as falas dos professores/pesquisadores que os resultados da utilização da FP tornaram os alunos mais criativos. Os autores identificaram uma postura crítica e analítica nos alunos diante do problema formulado, pois agora, as ações de criação de estratégia em outras atividades, ou mesmo na resolução de problemas apresentados pelos professores recebem forte influência da prática das atividades de FP. Segundo as produções analisadas, é possível identificar durante/após a realização das atividades de FP uma postura mais ativa dos alunos no que se refere a construção do conhecimento matemático. Segundo os autores, na FP identifica-se com clareza as lacunas que ficaram referentes ao saber dos conteúdos trabalhados em sala de aula, e por meio dessa, voltar ao conteúdo para sanar dúvidas que ainda permeiam nos alunos.

Retomando a questão norteadora da presente pesquisa, de que forma a FP está sendo trabalhada em sala de aula na disciplina de matemática, destacamos que a investigação dos objetos nos permite inferir que: a FP tem sido trabalhada em todos os níveis de ensino – Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Pós-Graduação e Formações Continuadas; a FP pode ser trabalhada de forma a integrar a RP e/ou pode ser trabalhada de forma autônoma como complemento de outras metodologias; a FP pode ser trabalhada de forma individual, porém está sendo aplicada com maior ênfase em atividades colaborativas entre os alunos; o desenvolvimento de atividades de FP nas aulas de matemática refletem uma postura diferenciada dos alunos em atividades de outras disciplinas; e, a FP tem sido desenvolvida em todas as suas modalidades – livre, estruturada e semiestruturada.

Diante das análises e observações realizadas, concluímos que alcançamos o objetivo da presente pesquisa, que era compreender como a FP é abordada teses e dissertações. Além de compreendermos a abordagem da FP, foi possível categorizar de que forma as atividades de FP foram desenvolvidas e compreender na fala dos pesquisados que é preciso incentivar o uso da FP em sala de aula, tal incentivo vem dos resultados positivos obtidos nas pesquisas desenvolvidas no que tange uma melhora significativa no processo de aprendizagem por parte dos alunos.

Referências

ALEXANDRE, M. L. **Processo de autonomia na formulação de problemas de Matemática**: uma perspectiva de formação inicial de professores. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

ALTOÉ, R. O. **Formulação de problemas do campo conceitual multiplicativo no Ensino Fundamental**: uma prática inserida na metodologia de resolução de problemas. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BARBOSA, A.; VALE, I. Trilhos matemáticos e a criação de problemas. In: XIV CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – XIV CIAEM. **Anais...** Chiapas/México, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília/DF: MEC, 2018.

CARVALHO, E. F. **A Integração de uma proposta de criação e resolução de problemas matemáticos na prática de professores do 6º ano**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos Qualitativos, Quantitativos e Mistos. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DANTE, L. R. **Formulação e Resolução de problemas de Matemática**: Teoria e prática. São Paulo: Ática, 2010.

FIGUEIREDO, F. F.; GROENWALD, C. L. O. A Reflexão sobre o Design e a Resolução de Problemas Abertos com a Utilização das Tecnologias Digitais: um processo potencializador na formação do Educador Matemático. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 20, jan./abr. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONTIJO, C. H. Resolução e Formulação de Problemas: caminhos para o desenvolvimento da criatividade em Matemática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – SIPEMAT. **Anais...** Recife/PE, 2006.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, dez. 2011.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto do método matemático. Tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

RAIVA, V. N. P. **A criação de problemas matemáticos na formação inicial do professor que ensina Matemática**: a construção coletiva de uma prática de formação. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006.

SILVA, J. R. **A produção de problemas de multiplicação pode ajudar na sua resolução?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SILVA, V. S. **Proposição e exploração de problemas no cotidiano da sala de aula de Matemática.**

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015a.

SILVA, M. R. A. **Refletindo a partir da prática:** contribuições da formulação e resolução de problemas matemáticos no estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015b.

SILVA, J. C. **Explorando significados sobre cálculo de volumes por meio de formulação e resolução de problemas por futuros professores.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015c.

SILVA, S. V. P. **Ideias/significados da multiplicação e divisão:** o processo de aprendizagem via resolução, exploração e proposição de problemas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

SILVA, M. M.; FIGUEIREDO, E. B.; AZEVEDO, E. B. Um Estudo Sobre os Problemas de Otimização em Livros Didáticos de Cálculo. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – XIII ENEM. **Anais...** Cuiabá/MT, 2019a.

SILVA, M. M.; FIGUEIREDO, E. B.; AZEVEDO, E. B. Um Mapeamento de Pesquisas Sobre o Ensino da Matemática Através da Resolução de Problemas. In: V COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO – V COLBEDUCA. **Anais...** Joinville/SC, 2019b.

SILVA, M. M. **Formulação de Problemas:** o que nos revela um mapeamento realizado nas publicações em artigos, dissertações e teses. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville/SC, 2020.

SOUZA, S. A. **A formulação e resolução de problemas geométricos com base em sólidos geométricos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

TEIXEIRA, C. J. **A proposição de problemas como estratégia de aprendizagem da Matemática:** Uma ênfase sobre efetividade, colaboração e criatividade. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VALE, I.; PIMENTEL, T.; BARBOSA, A. Ensinar Matemática com Resolução de Problemas. **Quadrante - Revista de Investigação em Educação Matemática**, Lisboa, v. 24, n. 2, 2015.

YANEZ, J. C. Resolucion e Formulacion de Problemas. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática – RenCiMa**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 158-169, 2018.

Editora CLAE

2024