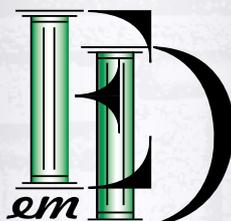


Revista

EDUCAÇÃO

em Debate

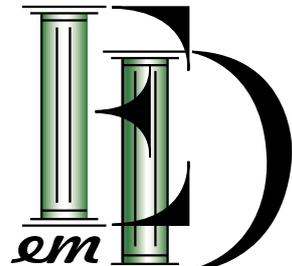
Ano 44 - nº 88 - maio/ago. 2022



Revista do Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira - Faculdade de Educação - FACED
Universidade Federal do Ceará - UFC



REVISTA



em

EDUCAÇÃO
EM DEBATE

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
pertencente à Faculdade de Educação - FAGED,
da Universidade Federal do Ceará - UFC



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

REITOR

Prof. José Cândido Lustosa B. de Albuquerque

VICE-REITOR

Prof. José Glauco Lobo Filho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Francisco Rodrigo Porto Cavalcanti

DIRETOR DA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Joaquim Melo de Albuquerque

DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof^a. Heulalia Charalo Rafante

VICE-DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof^a. Adriana Eufrásio Braga

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Prof^a. Clarice Zientarski

EDUCAÇÃO em DEBATE

Revista de Educação

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC)

COMITÊ EDITORIAL

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC) Ed. Chefe

José Gerardo Vasconcelos (UFC) Ed. Adjunto

Maria José Costa dos Santos (UFC) Ed. Adjunta

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO (NACIONAIS E

INTERNACIONAIS)

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)

Ana Lúcia E. F. Valente (UFMS)

Araci Asinelli da Luz (UFPR)

Bernard Charlot (UFS)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cellina Rodrigues Muniz (UFRN)

Clermont Gauthier (Université Laval, Canadá)

Daniel Vieira da Silva (UNICENTRO)

Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

Eliane Maria Nogueira Diogenes (UFAL)

Emanuel Luís Roque Soares (UFRB)

Fabiane Maia Garcia (UFAM)

Fauston Negreiros (UFPI)

Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Jean Mac Cole Tavares dos Santos (UERN)

Jorge Larossa (Universidade de Barcelona, Espanha)

José Arimatéia Barros Bezerra (UFC)

José Paulo Pietrafesa (UFG)

Leandro Almeida da Silva (Universidade do Minho, Portugal)

Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)

Licínio Lima (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (UFC)

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP)

Marilda Pasqual Schneider (UNOESC)

Marina Dias Cavalcante (UECE)

Messias Holanda Dieb (UFC)

Orlando Vian Júnior (UNIFESP)

Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)

Polliana de Luna Nunes Barreto (UFCA)

Selma Garrido Pimenta (USP)

Sueli Menezes Pereira (UFSM)

Tomás Tadeu Silva (UFRGS)

Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

EDIÇÃO

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Fátima Maria Nobre Lopes

REVISÃO: Fábio Sidney Sousa Damasceno (Português)

NORMALIZAÇÃO: Fábio Sidney Sousa Damasceno

REVISÃO DOS RESUMOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: Hemanuel Mariano Sousa e Silva, Fábio Sidney Sousa Damasceno (inglês); Jimmy Robson Rodrigues da Costa, Liz Sánchez Rios Silva, Fábio Sidney Sousa Damasceno (espanhol)

SUPORTE TÉCNICO: Victor Moita Pinheiro

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Campus do Benfica - Faculdade de Educação (FACED)

Rua Waldery Uchoa, nº 1 - Benfica - Bloco 123,

Sala da Revista *Educação em Debate*

Fortaleza - CE - CEP 60020-110

SÍTIO: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/issue/archive>

E-MAIL: reducacaoemdebateufc@gmail.com

PERIODICIDADE: Quadrimestral

Ano 44, nº 88 - maio/ago. 2022

NORMAS PARA SUBMISSÃO: <https://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/about/submissions>

SOLICITA-SE PERMUTA

ISSN: 0102-1117 e-ISSN: 2526-0847



Revista Educação em Debate. v. 1 - 1978

Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - FACED/UFC.
Ano 44, n.º 88, ilust. quadrimestral, 2022.

1. Educação - Periódicos I. Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação

CDD: 370 05

Sumário

EDITORIAL	6
-----------------	---

ARTIGOS

A EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL E EM PORTUGAL: ADEQUAÇÕES ÀS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS EDUCACIONAIS <i>Elenise Marks, Dinora Tereza Zucchetti, Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, Luís Miguel Gonçalves de Oliveira</i>	9
A LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL AMAZÔNICA: O IMAGINÁRIO DA FLORESTA, LENDAS E HISTÓRIAS DA AMAZÔNIA E O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE) <i>Gracineia dos Santos Araújo</i>	26
APLICAÇÃO DO SCRATCH NO ENSINO DE PROGRAMAÇÃO PARA INICIANTE <i>Natália Rodrigues de Melo, Rayane Aparecida Guimarães, Niltom Vieira Júnior</i>	37
AULAS E PROFESSORES(AS) DO ENSINO RELIGIOSO NO TEMPO PRESENTE: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS EM DEBATE <i>Joselma Ferreira Lima e Silva, Maria Bernadete de Sousa Carvalho Monte</i>	47
ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A PRÁXIS DOCENTE: O ESTADO DA QUESTÃO (EQ) <i>Francisca Fabiana Bento de Oliveira, Anne Heide Vieira Bôto, Bruna Gonçalo do Nascimento, Maria Marina Dias Cavalcante</i>	64
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PARÂMETROS LEGAIS E NORMATIVOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA <i>Genivaldo Alves da Silva, José Claudio Del Pino</i>	79
NO ESPELHO DA MEMÓRIA: SUJEITOS E IDENTIDADES <i>Duana Ravena dos Santos Vieira, Jannyelle de Souza Correa, Lilian Castelo Branco de Lima</i>	92
O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COM CÂNCER: DEVEMOS NOS PREOCUPAR? <i>Pablo Ferreira das Chagas, Cláudio Alves Pereira</i>	110
OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Monyque Mary Bezerra de Holanda, Geórgia Maria Feitosa e Paiva</i>	126
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE ASPECTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR <i>Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho, Jean Mac Cole Tavares Santos</i>	143
PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NOS PROJETOS POLÍTICO- PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL <i>Geize Kelle Ribeiro, Wender Faleiro</i>	158
REVISÃO INTEGRATIVA: MAPEAMENTO HEURÍSTICO SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR NA CULTURA DIGITAL <i>Maria Jeane Souza de Jesus Silva, Úrsula Cunha Anecleto</i>	176

Contents

EDITORIAL	6
ARTICLES	
EARLY CHILDHOOD EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD IN BRAZIL AND PORTUGAL: ADJUSTEMENTS TO THE EDUCATIONAL LEGISLATIONS AND REGULATIONS <i>Elenise Marks, Dinora Tereza Zucchetti, Maria Antônia Belchior Ferreira Barreto, Luís Miguel Gonçalves de Oliveira</i>	9
THE LITERATURE OF THE AMAZONIAN ORAL TRADITION: O IMAGINÁRIO DA FLORESTA, LENDAS E HISTÓRIAS DA AMAZÔNIA AND THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (ELE) <i>Gracineia dos Santos Araújo</i>	26
TEACHING PROGRAMMING FOR BEGINNERS USING SCRATCH <i>Natália Rodrigues de Melo, Rayane Aparecida Guimarães, Niltom Vieira Júnior</i> ...	37
CLASSES AND TEACHERS OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE CURRENT TIMES: NARRATIVES AND EXPERIENCES IN DEBATE <i>Joselma Ferreira Lima e Silva, Maria Bernadete de Sousa Carvalho Monte</i>	47
STUDIES ON CONTINUING TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE RELATIONSHIP WITH TEACHING PRAXIS: THE STATE OF THE QUESTION (SQ) <i>Francisca Fabiana Bento de Oliveira, Anne Heide Vieira Bôto, Bruna Gonçalves do Nascimento, Maria Marina Dias Cavalcante</i>	64
TEACHER TRAINING IN BRAZIL: LEGAL AND NORMATIVE PARAMETERS THAT GOVERN DISTANCE EDUCATION <i>Genivaldo Alves da Silva, José Claudio Del Pino</i>	79
IN THE MIRROR OF MEMORY: SUBJECTS AND IDENTITIES <i>Duana Ravena dos Santos Vieira, Jannyelle de Souza Correa, Lilian Castelo Branco de Lima</i>	92
THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH CANCER: SHOULD WE WORRY? <i>Pablo Ferreira das Chagas, Cláudio Alves Pereira</i>	110
THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL <i>Monyque Mary Bezerra de Holanda, Geórgia Maria Feitosa e Paiva</i>	126
PHYSICS TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF A NATIONAL CURRICULUM <i>Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho, Jean Mac Cole Tavares Santos</i>	143
PROTAGONISM OF SOCIAL MOVEMENTS IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS OF FIELD EDUCATION, SCIENCES OF NATURE IN BRAZIL <i>Geize Kelle Ribeiro, Wender Faleiro</i>	158
INTEGRATIVE REVIEW: HEURISTIC MAPPING ABOUT TRAINING OF THE READER IN THE DIGITAL CULTURE <i>Maria Jeane Souza de Jesus Silva, Úrsula Cunha Anecleto</i>	174

Contenido

EDITORIAL	6
-----------------	---

ARTICULOS

COVID-19 EN BRASIL Y EN PORTUGAL: ADECUACIONES A LAS LEGISLACIONES Y NORMATIVAS EDUCACIONALES <i>Elenise Marks, Dinora Tereza Zucchetti, Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, Luís Miguel Gonçalves de Oliveira</i>	9
LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL AMAZÓNICA: O IMAGINÁRIO DA FLORESTA, LENDAS E HISTÓRIAS DA AMAZÔNIA Y LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) <i>Gracineia dos Santos Araújo</i>	26
APLICACIÓN SCRATCH EN LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA PARA PRINCIPIANTES <i>Natália Rodrigues de Melo, Rayane Aparecida Guimarães, Niltom Vieira Júnior</i> ...	37
CLASES Y PROFESORES(AS) DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EL TIEMPO PRESENTE: NARRATIVAS Y EXPERIENCIAS EN DEBATE <i>Joselma Ferreira Lima e Silva, Maria Bernadete de Sousa Carvalho Monte</i>	47
ESTUDIOS ACERCA DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y SU RELACIÓN CON LA PRAXIS DOCENTE: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN (EC) <i>Francisca Fabiana Bento de Oliveira, Anne Heide Vieira Bôto, Bruna Gonçalo do Nascimento, Maria Marina Dias Cavalcante</i>	64
FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL: PARÁMETROS LEGALES Y NORMATIVOS QUE RIGEN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA <i>Genivaldo Alves da Silva, José Claudio Del Pino</i>	79
EN EL ESPEJO DE LA MEMORIA: SUJETOS E IDENTIDADES <i>Duana Ravena dos Santos Vieira, Jannyelle de Souza Correa, Lilian Castelo Branco de Lima</i>	92
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON CÁNCER: ¿DEBEMOS PREOCUPARNOS? <i>Pablo Ferreira das Chagas, Cláudio Alves Pereira</i>	110
LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES AUTISTAS EN LA ESCUELA PRIMARIA <i>Monyque Mary Bezerra de Holanda, Geórgia Maria Feitosa e Paiva</i>	126
PERCEPCIONES DE PROFESORES DE FÍSICA SOBRE ASPECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR <i>Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho, Jean Mac Cole Tavares Santos</i>	143
PROTAGONISMO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN LOS PROYECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE EDUCACIÓN DE CAMPO, CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN BRASIL <i>Geize Kelle Ribeiro, Wender Faleiro</i>	158
REVISIÓN INTEGRATIVA: MAPEO HEURÍSTICO SOBRE LA FORMACIÓN DEL LECTOR EN LA CULTURA DIGITAL <i>Maria Jeane Souza de Jesus Silva, Úrsula Cunha Anecleto</i>	174

Editorial

A revista *Educação em Debate* (EemD), há 44 anos, dissemina o debate na área de educação. Como o periódico mais longevo da região Nordeste, sediada, a cada edição, sua função de democratizar o acesso às discussões mais proeminentes no cenário educacional brasileiro.

Neste novo número, essa reflexão intelectual é empreendida, predominantemente, por estudiosos ligados a diversas universidades brasileiras. Porém, visando à internacionalização, a EemD também apresenta artigos desenvolvidos por pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior (IES) estrangeiras.

Numa ordem alfabética dos títulos dos artigos, o leitor encontrará, neste número, temas variados no campo da educação, que apresentamos a seguir.

A educação infantil durante o período da pandemia da covid-19 no Brasil e em Portugal: adequações às legislações e normativas educacionais é o tema do primeiro artigo. Nele, busca-se investigar, por meio da metodologia educação comparada, a função social das escolas de educação infantil nas camadas populares, no Brasil e em Portugal, durante a Pandemia da covid-19. Ademais, procura-se compreender as adequações realizadas em legislações e normativas educacionais para a educação infantil durante esse período.

O segundo artigo, *A literatura de tradição oral amazônica: o imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia e o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE)*, pretende ser uma proposta didática para trabalhar com a literatura de tradição oral, especialmente as lendas e histórias da floresta, na sala de espanhol como língua estrangeira (ELE) no contexto amazônico universitário. Apresentam-se, dessa forma, algumas atividades centradas na obra de Vera do Val, *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia*. Parte-se da ideia de que a literatura oral em questão faz parte do cotidiano dos estudantes amazônicos mais do que em outras regiões do país, fato que pode jogar a seu favor no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira estudada.

O terceiro artigo, *Aplicação do Scratch no ensino de programação para iniciantes*, salienta que o aprendizado de programação permite que os alunos, além de criarem programas de computadores, desenvolvam habilidades que são importantes para qualquer área. Objetiva-se, assim, criar roteiros práticos que introduzam conceitos de programação que podem ser abordados por meio do Scratch. Nos roteiros é apresentada a teoria relacionada aos conteúdos, assim como a aplicação destes conceitos por meio da resolução de problemas no Scratch. Tais roteiros foram avaliados por docentes da área da computação, sendo considerados efetivos para o ensino de programação.

O quarto artigo, *Aulas e professores(as) do ensino religioso no tempo presente: narrativas e experiências em debate*, objetiva identificar as perspectivas do Ministério da Educação (MEC) sobre o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira no contexto do ensino religioso na sala de aula, destacando-se a formação e a atuação dos professores para o Componente Curricular. O trabalho re-

sulta de uma pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa. Os colaboradores são professores(as) que atuam no ensino fundamental.

O quinto artigo, *Estudos sobre formação continuada na educação infantil e a relação com a práxis docente: o estado da questão (EQ)*, objetiva identificar os trabalhos publicados que se aproximam das seguintes categorias: formação continuada, educação infantil e práxis docente. A metodologia adotada configura-se em uma pesquisa quali-quantitativa, de abordagem reflexiva, respaldada pelo levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da CAPES, tomando por base os artigos científicos publicados nesse portal, adotando um recorte temporal de cinco anos, compreendido entre 2017 e 2021.

O sexto artigo, *Formação de professores no Brasil: parâmetros legais e normativos que regem a educação a distância*, baseando-se na pesquisa de análise documental, tem como objetivo compreender como vêm sendo abordados os principais marcos que regem a Educação a Distância (EaD) em território nacional, tomando como referência o levantamento de dados em fontes documentais que regem a EaD com ênfase na formação de professores. Analisam-se as principais legislações que regem a EaD em território nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDB), a Resolução CES/CNE n.º 1/2001, de 3 de abril de 2001 (pós-graduação), o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o Decreto n.º 2.494/1998), o Edital n.º 1/2005 - SEED-MEC, a Portaria MEC n.º 873/2006, o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006 e a Portaria MEC n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018.

O sétimo artigo, *No espelho da memória: sujeitos e identidades*, apresenta o relato memorialístico da vida estudantil da autora na escola Patronato Maria Narciso, hoje Patronato e Colégio Irmã Maria Eugênia (PCIME), em um diálogo profundo com os principais teóricos que estudam identidade e memória, com ênfase especial para Stuart Hall e Maurice Halbwachs, que conversam neste artigo trazendo grandes contribuições. Para a construção deste relato foi realizada uma pesquisa documental nos arquivos do PCIME e também no livro *Memórias*, publicado em comemoração aos 70 anos do Colégio, no ano de 2014.

O oitavo artigo, *O processo ensino-aprendizagem da criança e do adolescente com câncer: devemos nos preocupar?*, reflete a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem no período de afastamento escolar de uma criança e/ou adolescente durante o tratamento do câncer. Busca-se, através deste artigo crítico/reflexivo, amenizar os paradigmas presentes (medos e anseios) em uma esfera que envolve os pacientes, seus familiares e a equipe pedagógica, procurando melhorar o processo de comunicação, a fim de promover a educação continuada desses alunos.

O nono artigo, *Os desafios da inclusão escolar de estudantes autistas no ensino fundamental*, parte da compreensão de que as adaptações das metodologias de ensino utilizadas com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista podem contribuir, de forma significativa, para o processo de aprendizagem e inclusão escolar desses alunos. Objetiva, desse modo, discutir o processo de inclusão escolar de estudantes autistas do ensino fundamental tomando como referência uma escola particular do interior do Ceará. Para este estudo, toma-se como referencial teórico os trabalhos desenvolvidos por Sasaki (1998), Redmerski (2018), Rocha e Lemos (2014), Costa *et al.* (2019), Oliveira *et al.* (2020), Camargo e

Camargo (2020), além de documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca, a CID-10 e a CID-11.

No décimo artigo, *Percepções de professores de Física sobre aspectos da implementação da Base Nacional Comum Curricular*, propõe-se investigar as percepções de professores de Física acerca dessa temática, contribuindo para o debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), delineando aspectos do processo de implementação e destacando posicionamentos desses professores. Este estudo, de cunho exploratório e de base qualitativa, teve seus dados produzidos por meio do uso de questionários fechados com perguntas no formato de escala de Likert, aplicados a um grupo de professores que lecionam a disciplina de Física em instituições de ensino públicas, no município de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte. Nesse estudo a BNCC é concebida como uma política analisada por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas, com ênfase nos contextos da prática e dos resultados/efeitos.

O penúltimo artigo, *Protagonismo dos movimentos sociais nos projetos político-pedagógicos da educação do campo, ciências da natureza no Brasil*, objetiva discutir o protagonismo dos movimentos sociais na formação de professores do campo. Para a construção dos dados foram utilizadas as técnicas da análise documental dos projetos político-pedagógicos das licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em ciências da natureza de cinco regiões geográficas do Brasil.

O último artigo, *Revisão integrativa: mapeamento heurístico sobre a formação do leitor na cultura digital*, objetiva apresentar um mapeamento de produções acadêmicas primárias, de modo abrangente, sobre a formação do leitor na cultura digital, a partir de pesquisas realizadas nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), inicialmente no período de 2014 a 2018. Para tanto, foi realizado um levantamento de dissertações e teses a partir da seguinte questão: quais perspectivas e posicionamentos são apresentados, na área da Educação, em relação à formação do leitor na cultura digital? Em 2021, esse mapeamento foi ampliado, abrangendo pesquisas na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), com o propósito de identificar como o gênero discursivo memes, categoria revisitada, contribui para a formação do ciberleitor crítico e amplia os multiletramentos na esfera digital.

Por fim, agradecemos a todos os que contribuíram para esta edição da revista, especialmente os autores, os revisores, os pareceristas e os técnicos.

Uma boa leitura a todos(as).

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes – UFC
Editora responsável pela revista *Educação em Debate*

A EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL E EM PORTUGAL: ADEQUAÇÕES ÀS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS EDUCACIONAIS

*Elenise Marks**, *Dinora Tereza Zucchetti***,
*Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto****, *Luís Miguel Gonçalves de Oliveira*****

RESUMO

Este ensaio acadêmico, de caráter documental, insere-se nos estudos que vêm sendo realizados no âmbito do Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social. A pesquisa investiga, por meio da metodologia educação comparada (FERREIRA, 2008), a função social das escolas de educação infantil nas camadas populares, no Brasil e em Portugal, durante a Pandemia da covid-19. Aqui, busca-se compreender as adequações realizadas em legislações e normativas educacionais para a educação infantil durante esse período. Entre os resultados, tem-se que, enquanto em Portugal, por meio do seu governo central, as escolas foram amparadas com suporte legal, ágil e objetivo, no Brasil, foram especialmente os estados e municípios que, na ausência de orientação nacional, buscaram suprir os desacertos do governo federal.

Palavras-chave: covid-19; educação infantil; legislação educacional; Brasil; Portugal.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na linha de pesquisa de políticas públicas e inclusão social, da Universidade Feevale. Professora da rede municipal de Campo Bom (RS) e tutora de licenciaturas do Centro Universitário Leonardo da Vinci. ORCID: 0000-0003-4609-0905. Correio eletrônico: elenisemarks@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Universidade Feevale no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, atuando na linha de pesquisa de políticas públicas e inclusão social. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar. Professora Titular da Universidade Feevale no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação Não Escolar. ORCID: 0000-0002-7122-1025. Correio eletrônico: dinora@feevale.br

***Doutora em Tecnologias da Educação pela Université Montesquieu – Bordeaux IV (França). Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). Professora Titular na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). ORCID: 0000-0001-5467-8595. Correio eletrônico: antonia@ipleiria.pt

**** Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal). Professor Adjunto na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). Coordenador do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Departamento de Comunicação, Educação e Psicologia. Investigador do CI & DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação e do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – IPL/ Universidade Nova (Portugal). Professor Titular na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). ORCID: 0000-0003-3946-4374. Correio eletrônico: miguel.oliveira@ipleiria.pt

EARLY CHILDHOOD EDUCATION DURING THE COVID-19
PANDEMIC PERIOD IN BRAZIL AND PORTUGAL:
ADJUSTEMENTS TO THE EDUCATIONAL LEGISLATIONS AND REGULATIONS

ABSTRACT

This academic paper, of a documentary nature, is part of the studies that have been carried out in the [excluded for submission purposes] Master's Program. This study investigates, through the comparative education methodology (FERREIRA, 2008), the social function of early childhood education schools in the lower classes, in Brazil and Portugal, during the covid-19 Pandemic. The study seeks to understand the adjustments made in the educational legislations and regulations for early childhood education during this period. Among the results, it was found that, while in Portugal, through its central government, schools were supported with legal, agile, and objective support, in Brazil, it was specially the states and cities that, in the absence of national guidance, sought to make up for the mistakes of the federal government.

Keywords: covid-19; early childhood education; educational legislation; Brazil; Portugal.

COVID-19 EN BRASIL Y EN PORTUGAL: ADECUACIONES A LAS
LEGISLACIONES Y NORMATIVAS EDUCACIONALES

RESUMEN

Este ensayo académico, de carácter documental, se inserta a los estudios que vienen siendo realizados en el ámbito del Máster []. El trabajo investiga, mediante la metodología de educación comparada (FERREIRA, 2008), la función social de las escuelas de educación infantil en las camadas populares, en Brasil y en Portugal, durante la Pandemia de covid-19. Aquí, se busca comprender las adecuaciones realizadas en legislaciones y normativas educacionales para la educación infantil durante ese período. Entre los resultados obtenidos se destaca que, mientras en Portugal, mediante su gobierno central, las escuelas fueron amparadas con soporte legal, ágil y objetivo, en Brasil, fueron especialmente los estados provinciales y los municipios que, por la ausencia de orientación nacional, buscaron compensar los desaciertos del gobierno federal.

Palabras clave: covid-19; educación infantil; legislaciones educacionales; Brasil; Portugal.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), é um direito social de todos e de competência comum entre Estado e famílias. Compõe um sistema regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) de 1996, em que está inserida a educação infantil. Tendo passado por mudanças conceituais e práticas ao longo de sua trajetória histórica, a educação infantil no Brasil é considerada a primeira etapa da educação escolar, abrangendo as crianças de zero até os 5 anos e 11 meses, sendo a matrícula obrigatória a partir dos 4 anos. De acordo com art. 29 da LDBEN, essa etapa de escolarização tem por finalidade “[...] o desenvolvimento da criança até seis anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, no seu art. 2.º - define que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, cuja finalidade é a justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar (PORTUGAL, 1986). Tal qual definido na Constituição vigente, todas as crianças portuguesas têm direito a frequentar as instituições de Educação de Infância, que se dividem em dois contextos, quais sejam: o de Creche, que, tutelado pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social, abrange as crianças com idades entre 0 e 3 anos; e o da Educação Pré-escolar, que, tutelado pelo Ministério da Educação, abrange as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Cabe considerar que, embora a oferta seja obrigação do Estado, em Portugal, é opcional para a família a realização da matrícula. A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar portuguesa (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) estabelece que

[...] a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (PORTUGAL, 1997, p. 670).

Tanto no Brasil quanto em Portugal, desde os anos 1990, é dever do Estado ofertar uma educação gratuita e que atenda às necessidades dos seus cidadãos. No caso das crianças, objetiva-se o seu pleno desenvolvimento, considerando-as enquanto sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, a educação infantil, além de direito fundamental, no caso dos menos privilegiados, constitui-se em *locus* privilegiado de formação integral e apoio às necessidades básicas. Embora, desde 2016, a abertura de novas escolas de educação infantil no Brasil tenha sofrido o impacto dos limites de financiamento público na educação, com a nova legislação, houve um crescimento da oferta de educação infantil, melhorando os indicadores de acesso, em ambos os países.

No ano de 2020, contudo, o cenário mundial alterou-se profundamente. A chegada da covid-19 gerou uma crise sanitária global, classificada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Os países precisaram, em emergência, adotar *lockdowns*, a fim de que o vírus pudesse ser contido por meio da limitação de circulação das pessoas. Com o afastamento social, a escola foi uma das instituições que não ficou imune às decisões governamentais e logo precisou interromper as aulas no modelo presencial. Nesse contexto, os governantes tiveram que buscar meios para que a educação pudesse continuar ocorrendo, operando em outras modalidades.

Assim sendo, legislações e normativas educacionais precisaram ser revistas, adaptadas e, até mesmo, criadas para fazer frente ao contexto pandêmico. Necessitava-se definir estratégias para enfrentar o fechamento das escolas, evitando que os estudantes ficassem completamente desamparados. O que, a princípio, parecia ser uma intervenção de curto prazo, embora emergencial e em nível global, passou a fazer parte da vida dos cidadãos, perseverando até os dias atuais.

É com base nesse contexto que o presente ensaio acadêmico, de tipo documental (GIL, 2002), busca compreender, por meio da metodologia educação comparada (FERREIRA, 2008), de que modo Brasil e Portugal adequaram suas legislações e normativas da educação infantil no enfrentamento da Pandemia da covid-19. O ensaio está organizado de modo a apresentar, inicialmente, a metodologia da pesquisa e o recorte da investigação em curso. Seguem descrições referentes às legislações para educação remota no Brasil e em Portugal, uma reflexão sobre o que é possível evidenciar pelo viés da comparação e as implicações para a educação infantil no período pandêmico. Por fim, apresentam-se algumas considerações de finalização e as referências.

2 METODOLOGIA

A investigação, no âmbito do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, tem cunho qualitativo (PRODANOV; FREITAS, 2013), caráter documental (GIL, 2002) e metodologia de tipo educação comparada (FERREIRA, 2008), envolvendo dois países, a saber, Brasil e Portugal. Ainda em fase inicial, ocorre sob a orientação e coorientação das professoras doutoras Dinora Tereza Zucchetti (Brasil) e Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto (Portugal), respectivamente, e investiga a função social das escolas de educação infantil nas camadas populares nos dois países durante o período da Pandemia da covid-19. O estudo considera como campo empírico duas escolas públicas de educação infantil, uma na cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, Brasil, outra em Leiria, Portugal, e tem como sujeitos educadores e familiares das crianças de ambas as escolas.

Este ensaio acadêmico, a exemplo da pesquisa de Mestrado, é elaborado por meio da educação comparada, considerando o entendimento de que essa metodologia, como afirma Nóvoa (2017, p. 21), é capaz de “[...] abrir problemáticas, sem se reduzir às métricas [devendo] promover abordagens científicas que favoreçam uma apropriação do conhecimento [...]”, muito distante da emissão de juízo de valor a partir dos procedimentos realizados para cada um dos países, mas buscando contribuir com debates sobre a temática.

O ensaio busca compreender as adequações realizadas nas legislações e normativas educacionais para a educação, em especial, a infantil, nos dois países, no período da Pandemia. Destacam-se, entre outras, no âmbito de Portugal, o Decreto do Presidente da República n.º 10-A/2020, de 13 de março de 2020 (PORTUGAL, 2020a), o Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, de 2 de abril de 2020 (PORTUGAL, 2020b), o Decreto do Presidente da República n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro de 2021 (PORTUGAL, 2021a), e o Decreto do Presidente da República n.º 11-A/2021, de 11 de fevereiro de 2021 (PORTUGAL, 2021b). No Brasil, entre as legislações em nível federal que vigoraram para o período, desta-

cam-se a Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), o Parecer CNE/CP n.º 9/2020, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b), o Parecer CNE/CP n.º 11/2020, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020c), a Resolução n.º 2, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020d), e, por fim, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021a).

3 AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL NO ENFRENTAMENTO À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Mediante a situação atípica provocada pela covid-19, os governos dos países ao redor do mundo tiveram que buscar rápidas soluções para a redução da circulação das pessoas e, conseqüentemente, do vírus, considerando que

[...] a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias. (FIOCRUZ, 2020).

No campo da educação, as atividades presenciais nas escolas brasileiras foram suspensas a partir do mês de março de 2020, embasadas no Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020e), que declarou estado de calamidade pública em todo o território brasileiro. Para dar continuidade ao processo educacional, foi adotada a educação remota, entre os meses de abril e maio. A Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020, enfatizou, no seu art. 1.º, que

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do *caput* e no § 1.º do art. 24 e no inciso II do *caput* do art. 31 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020a, p. 1).

Ainda no mês de abril, foi estabelecido o Parecer CNE/CP n.º 05/2020, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020f), especificando como o calendário escolar poderia ser reorganizado e os dias letivos contabilizados, bem como explicitando que os planos, mesmo remotos, deveriam estar embasados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/CP n.º 9/2020, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b), reexaminou o Parecer n.º 5/2020 (BRASIL, 2020f), avigorando o que já havia sido estabelecido e constando como alternativa as atividades remotas para contabilizar os dias letivos: “O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência [...]” (BRASIL, 2020b, p. 9). Assim, foi possível ofertar aos alunos uma rotina de atividades escolares.

Posteriormente, em 7 de julho de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CP n.º 11/2020 (BRASIL, 2020c), organizado com a colaboração do Ministério da Educação brasileiro e entidades nacionais de dirigentes educacionais e de conselhos de educação. Nesse documento, constavam as possíveis formas de retorno à presencialidade, as medidas a serem garantidas, a autonomia das escolas, entre outras considerações, como segue abaixo:

[...] considerar um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma *on-line* ou *off-line*; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes. (BRASIL, 2020c, p. 3).

Foi estabelecida, ainda, a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020g), tratando das normas para serem adotadas no período de calamidade pública e da organização do calendário escolar para o momento pandêmico. Conforme essa legislação, os ambientes escolares poderiam adotar atividades que não fossem presenciais para cumprir parte da carga horária do ano letivo de 2020, numa nítida repetição de orientações já estabelecidas. Somente em 10 de dezembro de 2020, o CNE estabeleceu a Resolução CNE/CP de n.º 2, que traz orientações permitindo alterações no cumprimento dos dias letivos e nos conteúdos a serem ministrados (BRASIL, 2020d). No seu artigo 3.º, inciso I, reforçava que o planejamento das atividades remotas deveria estar em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017).

Na Educação Básica, ao processo educativo que visa ao atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para cada etapa educacional, expressos nas competências previstas na BNCC e desdobradas nas propostas pedagógicas e nos currículos das instituições escolares ou redes de ensino, bem como nas pertinentes Diretrizes Curriculares e Operacionais Nacionais. (BRASIL, 2020d).

Ainda consoante a Resolução, ficou estabelecido que as escolas de educação infantil deveriam focar atividades lúdicas que abordassem as formas de prevenção da covid-19:

Art. 18. Para os sistemas de ensino e instituições escolares que desenvolverem atividades não presenciais de Educação Infantil, é importante inserir, no processo pedagógico, materiais lúdicos e interativos com explicações sobre a Covid-19 e hábitos para a preservação da saúde, que possam reforçar comportamentos adequados ao contexto de pandemia em casa e no retorno à escola, com atendimento adequado dos protocolos dos órgãos de saúde e educação. (BRASIL, 2020d).

Destaca-se que o contexto pandêmico atingiu todo o ano letivo de 2020, tendo seguimento no ano de 2021. Muitos foram os movimentos pela vacinação dos professores, entre eles, os dos governadores brasileiros, que buscaram liminares na justiça que permitissem iniciar a vacinação dos educadores. Porém, o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, vetou as liminares, justificando que o Plano Nacional de Vacinação não seria alterado. Nele, os trabalhadores da educação, diferentemente dos da saúde, não eram considerados prioritários, por não estarem na linha de frente no atendimento a portadores da doença. Nesse contexto, tardiamente começou a ser planejado o retorno das atividades escolares presenciais no País.

Todavia, em fevereiro de 2021, mediante uma nova variante do coronavírus, denominada P.1, o Brasil enfrentou uma nova onda de infecção, que acabou gerando um novo colapso no sistema de saúde, e, por consequência, os espaços escolares permaneceram no ensino remoto. Mesmo as escolas privadas, que, no geral, haviam retornado à presencialidade, precisaram voltar à modalidade remota. O estado do Rio Grande do Sul, através do Decreto n.º 55.771, de 26 de fevereiro de 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021a), por exemplo, determinou a suspensão completa das atividades escolares presenciais. Em meados do mês de julho de 2021, iniciou-se a vacinação dos profissionais da educação, e as escolas começaram a retornar a alguma normalidade. Nesse mesmo mês, foi estabelecido o Parecer CNE/CP n.º 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021 (BRASIL, 2021b), constando as Diretrizes Nacionais orientadoras, com as medidas a serem implementadas, para que a educação pudesse ocorrer no formato presencial.

Em Portugal, as atividades escolares presenciais também foram interrompidas no mês de março de 2020, mas o Presidente da República, Sr. Marcelo Rebelo de Sousa, logo formulou o Decreto n.º 10-A/2020, em 13 de março de 2020 (PORTUGAL, 2020a), com orientações às escolas para o enfrentamento à Pandemia.

Com a continuidade da educação remota, foi necessária a renovação do Decreto, em 2 de abril de 2020 (PORTUGAL, 2020b). Isso se efetivou pelo Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020:

[...] 4.º g) Liberdade de aprender e ensinar: podem ser impostas pelas autoridades públicas competentes, em qualquer nível de ensino dos setores público, particular e cooperativo, e do setor social e solidário, incluindo a educação pré-escolar e os ensinos básico, secundário e superior, as restrições necessárias para reduzir o risco de contágio e executar as medidas de prevenção e combate à epidemia, nomeadamente a proibição ou limitação de aulas presenciais, o adiamento, alteração ou prolongamento de períodos letivos, o ajustamento de métodos de avaliação e a suspensão ou recalendarização de provas de exame. Deverá ser definido um plano faseado de reabertura com base em critérios objetivos e respeitando os desígnios de saúde pública, designadamente articulando com testagem, rastreamento e vacinação. (PORTUGAL, 2020b, p. 31).

Destaca-se, ainda, que, em Portugal, o governo preocupou-se em retornar, assim que possível, às atividades da educação pré-escolar no formato parcial, ocorrendo o retorno em maio de 2020. Com carga horária reduzida, intensificação

da higienização dos espaços, bem como aumento do quadro de funcionários, focou-se em atividades que pudessem ser realizadas ao ar livre, buscando-se um processo educacional que não prejudicasse em larga escala (FRUG, 2020).

Porém, quando, no mês de fevereiro de 2021, os casos de covid-19 tiveram aumento significativo, o País precisou, novamente, decretar *lockdown* e, assim, interromper as atividades presenciais, o que ocorreu por meio do Decreto-Lei n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro de 2021 (PORTUGAL, 2021a). O governo português decretou que se mantivessem a funcionar os estabelecimentos educativos para os pais que, em situações especiais, necessitassem de um espaço educativo para deixar os filhos. Essa medida foi, sobretudo, pensada para famílias carentes e para os filhos de médicos, enfermeiros, bombeiros, policiais e de outros profissionais da área hospitalar e de emergência. Posteriormente, foi aprovado o Decreto n.º 11-A/2021, de 11 de fevereiro de 2021, destacando o que segue: “[...] 1º É renovada a declaração do estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.” (PORTUGAL, 2021b, p. 39), em complemento ao Decreto-Lei n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro de 2021, em que consta o seguinte:

Pese embora seja consensual que as escolas são locais seguros, não sendo focos privilegiados de propagação da doença Covid-19, o Governo aprovou o Decreto n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro, que alterou o Decreto n.º 3-A/2021, de 14 de janeiro, determinando a suspensão das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a partir do dia 22 de janeiro, e, posteriormente, através do Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro, a retoma dessas atividades, a partir do dia 8 de fevereiro, em regime não presencial. (PORTUGAL, 2021a, p. 9).

Entretanto, mediante a diminuição dos casos de covid-19 no mês de abril de 2021, o governo português flexibilizou a abertura das escolas, e a educação pré-escolar voltou a ocorrer de forma presencial, mantendo todos os cuidados e prevenções necessárias para não ocorrer novas infecções, bem como uma nova proliferação do vírus.

Observa-se que ambos os países, Brasil e Portugal, estabeleceram medidas para que o ensino e a aprendizagem pudessem continuar sendo ofertados em um formato remoto, trazendo variações nas legislações. Contudo, destaca-se que, em Portugal, houve uma organização governamental ágil e precisa com legislações condizentes com o período. Além de trazer documentos e recursos que auxiliassem os educadores nesse período, como a Nota de Abertura (PORTUGAL, 2020c), em que se apresentaram diversas referências base para o período pandêmico. E, ainda mais, em fevereiro de 2021, o governo português apresentou os contributos para apoio e acompanhamento a distância na Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 2021c), com orientações de apoio aos educadores.

Salienta-se que o retorno das atividades escolares presenciais no Brasil ocorreu de forma morosa e não houve, por parte do governo federal, orientações e contribuições que pudessem auxiliar os professores no período pandêmico e na educação remota. Destaca-se, nesse sentido, que não somente a falta de orientações centrais foi problemática, mas, especialmente, o seu desencontro.

4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENFRENTAMENTO À PANDEMIA

Durante o período pandêmico, foi preciso que as instituições escolares buscassem meios para articular a educação infantil em um formato remoto. Para tanto, deveria ser responsabilidade dos governos apresentar leis que pudessem embasar as escolas e regulamentar a educação, mantendo o foco na promoção educativa e no pleno desenvolvimento e aprendizagem infantil. Contudo, observa-se que, no Brasil e em Portugal, houve modos díspares de conduzir esse processo.

De acordo com Sarmiento e Silva (2020), o governo português buscou elaborar estratégias para que os educadores de infância pudessem se comunicar com as famílias, para verificar como estavam enfrentando o período inicial de isolamento:

O primeiro contacto das educadoras com as famílias consistiu numa mensagem que tinha como prioridade saber como estavam e como tinha sido a primeira semana de isolamento social, como estavam a reagir as crianças, quais as principais necessidades que sentiam [...] (SARMENTO; SILVA, 2020, p. 1.215).

Além disso, o governo português verificou as necessidades de cada grupo familiar para que estes pudessem receber auxílios “[...] dois dias após o encerramento da instituição, as famílias receberam uma comunicação [...] algumas indicações relativas aos apoios do governo e respetivos formulários que era necessário preencher [...]” (SARMENTO; SILVA, 2020, p. 1.213). Dessa forma, foi possível organizar meios de auxiliar as crianças e suas respectivas famílias, bem como oferecer aos educadores recursos para que planejassem as suas atividades e projetos condizentes com o período e com a realidade dos educandos. Em contrapartida, no Brasil, as orientações advieram por parte dos governos estaduais e municipais.

Em Portugal, ainda, o governo buscou se adequar ao momento pandêmico, sugerindo que os espaços educativos fizessem o uso de recursos tecnológicos, para que pudessem manter o contato, mesmo que virtual, com os estudantes e, também, “[...] acolher as crianças nesse momento, garantir um contato, ainda que mínimo, com seus pares, possibilitar novas experiências positivas e fornecer apoio e orientação para pais e responsáveis.” (OURIQUE; LAGE; BUENO, 2020, p. 24).

Sendo assim, foi possível que educadores e crianças interagissem e que estas, junto de suas famílias, pudessem ter um atendimento individualizado. Em outros momentos, os educadores organizavam encontros virtuais, para que as crianças pudessem interagir com seus pares, buscando diminuir os efeitos do isolamento social. Nesse sentido, Silveira (2021, p. 4) aponta o que segue:

No que tange especificamente às possibilidades de trabalho remoto na educação infantil, a ruptura representada pela substituição de uma prática docente que envolvia o toque, o cuidado, as interações, a presença e a disponibilidade corporal, por outra que se constituía na produção de propostas audiovisuais online e socialização para as famílias por meio de ferramentas que até o momento não faziam parte, ou ocupavam pouco espaço, do seu fazer pedagógico em seus grupos de atuação.

O trabalho remoto na educação infantil não se efetiva, pois não há apoio das famílias, já que elas são os principais parceiros pedagógicos na realização das atividades das crianças. Castro, Vasconcelos e Alves (2020, p. 4) afirmam que a educação infantil “[...] necessita de uma participação ativa das famílias, visto que as crianças necessitam de um mediador no processo [...]”, destacando-se que, em contexto pandêmico, é preciso que os laços entre família e escola sejam fortificados: “[...] nesse momento de pandemia, fica ainda mais evidente a necessidade de um relacionamento amigável, solidário e respeitoso, a fim de estreitar o contato e estabelecer um vínculo mais efetivo.” (MARTINS; CRUZ, 2021, p. 148).

Ressalta-se que os espaços educativos infantis tiveram que buscar uma aproximação ainda maior com as famílias nesse período pandêmico, de forma que pudessem fortalecer os vínculos já estabelecidos, porquanto a educação não depende somente dos educadores, é necessário que toda a comunidade escolar a apoie: “[...] a educação é um dos nós da grande teia que é a sociedade.” (COELHO; ORZECOWSKI, 2011, p. 16.326).

Conforme os contributos para o apoio e acompanhamento a distância na Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 2021c, p. 2), é importante “[...] o/a educador/a manter contacto regular com as crianças e suas famílias e apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças neste período [...]”, destacando-se que é preciso que os educadores da educação infantil mediem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança através do lúdico e do imaginário, devendo ser o foco das atividades o brincar. Melo (2015, p. 62) destaca, nesse sentido, que “[...] o brincar deve ser considerado como um dos eixos norteadores da prática pedagógica dos professores, já que se trata de uma importante ferramenta que, quando bem utilizada, pode colaborar efetivamente para a formação integral da criança.”

Cabe considerar, contudo, que a educação infantil é diferente dos outros níveis de ensino, visto que, nela, é essencial o contato físico para o desenvolvimento das crianças, uma vez que “[...] o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (PORTUGAL, 2016, p. 8). Assim sendo, a educação infantil “[...] não admite Educação e Distância, por isto a construção educativa do momento esteve bem longe do que se conhece nas instituições e da modalidade educativa a distância, ocorreu uma flexibilização do fazer pedagógico [...]” (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 3), em que os espaços escolares infantis buscaram o “[...] reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias” (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020, p. 3).

Evidencia-se que muitos educadores deram conta de inúmeras atividades, buscaram manter os vínculos com as crianças, mesmo que de forma virtual, além de fortalecerem a parceria com as famílias e, ainda, atendendo às crianças e a seus familiares em horários diversos (SARMENTO; SILVA, 2020). Dessa forma, a educação continuou ocorrendo, longe do ideal, mas próximo do possível para um período pandêmico. No caso brasileiro, os educadores procuraram, por muitas vezes, suprir a falta de orientação por parte do governo federal, buscando meios de reduzir o distanciamento entre escola, crianças e familiares.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À GUIA DE ENCERRAMENTO

É importante ressaltar que, embora se esteja diante de um ensaio acadêmico que pretende estabelecer um comparativo do ponto de vista de dois países diversos, Brasil e Portugal, o mais próximo que se chegou foi a constatação das orientações, por parte dos governos nacionais, para fazer funcionar um sistema educacional. Sem pretender ser conclusivo, mas buscando a aprendizagem que é possível pela experiência, pode-se afirmar que, no caso brasileiro, não houve, necessariamente, escassez de diretrizes e legislações que normatizassem a educação escolar no período pandêmico, embora tenha ocorrido de forma morosa ou, ainda, emaranhada.

Em tempo de normalidade, as legislações são o baluarte das políticas públicas, de forma que representam as ações do governo e sua institucionalização, no sentido de concretizar aquilo que é de direito do cidadão, ou seja, não se faz política pública sem legislação. No entanto, diante de um cenário pandêmico, foi preciso que se estabelecessem legislações condizentes com o período e que pudessem embasar o fazer pedagógico.

Talvez seja o caso de que as orientações brasileiras reforçassem a necessidade da educação remota, sem que se soubesse em que medida as famílias tinham, de fato, suporte tecnológico para as aulas remotas. Na prática, muitos alunos não tinham acesso aos recursos que o ensino remoto exige e, com frequência, os docentes, que buscavam suprir essa demanda, fizeram campanhas para arrecadar recursos tecnológicos e distribuir às crianças.

Outra questão é quanto ao uso das tecnologias na educação infantil, que deve ser sempre supervisionado por um adulto, visto que o uso excessivo das telas pode ser prejudicial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ademais, muitas delas utilizavam meios tecnológicos pertencentes aos seus pais, de modo que o acesso para essa faixa etária estava limitado a certos horários. Ainda, em muitas situações, os pais não dispunham de tempo para auxiliar seus filhos, pois, para além das atividades escolares, demandavam suas atividades laborais. Apesar de todos os percalços, salienta-se que, no período pandêmico, o uso dos recursos tecnológicos se acentuou e foi essencial para manter a interação entre crianças e educadores.

É relevante salientar que, no caso português, a matrícula na educação pré-escolar não é obrigatória – embora tenha uma taxa de cobertura de mais de 95% –, de modo que se poderá considerar que as legislações aqui referidas eram dirigidas àquelas que estavam devidamente matriculadas no sistema educativo oficial, ou seja, quase à totalidade de crianças até seis anos de idade. Também é impotente ressaltar que as instituições particulares de solidariedade social e muitas privadas, apesar de terem autonomia curricular, acabaram por se reger pela legislação vigente durante os diversos momentos da pandemia e aproveitar os recursos disponibilizados pelo governo português.

No Brasil, o mais paradoxal de tudo é que não houve orientações em nível federal que rapidamente propusessem uma regulação de como seria o período de afastamento das crianças das escolas, mesmo que seja obrigatória a matrícula e a frequência escolar das crianças brasileiras a partir dos 4 anos de idade. Estados e municípios, no aguardo de orientações nacionais, acabaram por levar um certo

tempo para se posicionar objetivamente quanto ao modo como iriam funcionar as escolas de educação infantil. Foram os municípios, por meio dos seus Conselhos Municipais de Educação e das Secretarias de Educação, que mobilizaram esforços para orientar uma aproximação entre família e escola, bem como o processo de adaptação ao ensino remoto. Dessa forma, as escolas brasileiras tiveram um aporte por parte das legislações estaduais e municipais, que, por vezes, buscaram suprir a demanda de orientações que não advinham do governo federal. Somente para exemplificar, ainda no início da pandemia, estados e municípios precisaram recorrer a instâncias jurídicas superiores para reafirmar os princípios da razoabilidade e proporcionalidade. Em questão, estavam as regras de isolamento social, mediante a dificuldade do governo federal em orientar procedimentos adequados e em alinhamento com os organismos internacionais da saúde para o conjunto da população nacional.

É sabido que muito tempo foi gasto com atividades de formação de professores e educadores e que o tempo de aproximação com as famílias, na maioria das escolas, quase não aconteceu. Não raro, no caso brasileiro, foram os serviços de fortalecimento de vínculos do campo da assistência social que serviram de ponte entre as famílias e as escolas, uma vez que os espaços permaneceram fechados e os professores, em atividades de *home office*.

Mesmo que, em nível nacional, as Diretrizes Nacionais orientadoras para as instituições de ensino a serem adotadas durante o período pandêmico tenham sido legisladas através da Resolução CNE/CP n.º 2/2020, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020d), já se estava em período de finalização de ano letivo. Num país de dimensão continental, de diversidades de toda a ordem, de desigualdades sociais em territórios comuns, no âmbito dos macro e microterritórios, viu-se, ainda, o sistema educacional ser fragilizado, não somente pela ausência de orientações, mas pela falta de transparência de acesso a informações diversas de interesse público. Nunca, como agora, os *sites* do governo do Brasil, a exemplo do Ministério da Educação, tiveram tantos problemas de acessibilidade, indisponibilidade, além de desatualização de informações. Ressalta-se, nesse sentido, que, por vezes, para que se pudesse acessar informações precisas, a pesquisa sobre as legislações brasileiras, necessárias ao estudo em questão, embasou-se em periódicos localizados em sítios eletrônicos de notícias locais.

Cabe referir que, em Portugal, houve uma organização ágil e precisa, com documentos que celeremente foram estabelecidos para que os espaços escolares pudessem embasar a educação no molde remoto, ofertando apoio aos educadores e auxílio na elaboração das aulas nesse modelo. Destaca-se, também, que o governo português esteve sempre à frente das legislações e orientações para o período pandêmico, de forma ágil, como foi o caso do Decreto do Presidente da República n.º 10-A/2020 (PORTUGAL, 2020a), de 13 de março de 2020, que foi formulado para que os espaços escolares pudessem, em pouco tempo, embasar a necessidade de um ensino remoto. Além disso, as Orientações de Reabertura da Educação Pré-Escolar (PORTUGAL, 2020d) trouxeram contribuições para que as escolas pudessem amparar o ensino remoto, que foi novamente necessário adotar no ano de 2021, através do *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância na Educação Pré-Escolar* (PORTUGAL, 2021c). Dessa forma, o governo português apresentou o devido embasamento para que as escolas pudessem pautar o

processo educativo remoto e, sucessivamente, os educadores organizassem planejamentos de aula condizentes com o período.

Destaca-se, outrossim, que, no Brasil, a ausência de orientações em nível nacional foi responsável por decisões que, muitas vezes, retardaram ainda mais o retorno às aulas presenciais. Ressalta-se que, no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, as aulas presenciais retornaram apenas no mês de maio de 2021, de forma escalonada, através do Decreto n.º 55.882, de 15 de maio de 2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021b), que passou a considerar os espaços escolares como atividade essencial, mesmo que tardiamente. São Leopoldo (RS), cidade onde se realiza a pesquisa de mestrado, é uma prova disso. O retorno presencial às escolas ocorreu somente no mês de agosto de 2021, após os docentes receberem a aplicação da segunda dose da vacina, como consta no Decreto n.º 9.917, de 11 de agosto de 2021 (SÃO LEOPOLDO, 2021).

Convém ressaltar que o cenário educacional sofreu mudanças de forma acelerada, trazendo dúvidas, incertezas e receios aos educadores, crianças e familiares, sendo preciso uma adaptação no cotidiano de todos os atores pedagógicos. Para tanto, fazia-se necessário um suporte legislativo, para além do formativo. Com isso, a educação na modalidade remota reforçou a fragilidade no campo legislativo educacional brasileiro, contrastando com a educação portuguesa, que esteve sempre à frente. No caso brasileiro, pesa, ainda, e sobremaneira, a necessidade de se resolverem os meios e as formas de se proporcionar uma educação aos piores situados socialmente, de modo que a falta de acesso passou a ser mais um indicativo de desigualdade social.

Por fim, cabe destacar que a educação infantil é uma etapa em que se faz essencial o cuidado e a presença, no seu sentido mais ontológico, para que as crianças, como sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento, nasçam para o mundo social. Mesmo mediante premissas tão humanas, demanda-se cuidado e presença no sentido político, o que se faz por meio de normativas, legislações, decretos e resoluções, prerrogativas de governos e políticas de Estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 mar. 2020e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 6 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 ago. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 8 dez. 2021.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1.º abr. 2020a.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 1.º nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr. 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 8 de junho de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 jun. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 10 de dezembro de 2020d. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 dez. 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 6 de julho de 2021. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 7 dez. 2021.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa!: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. *Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 4 jul. 2021.

- COELHO, Nara; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. A função social da escola pública e suas interfaces. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6443_3792.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.
- FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2764/2111>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- FIOCRUZ. *Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 16 out. 2021.
- FRUG, Manuela. Em Portugal a retomada das aulas foi parcial. In: MIND LAB. *Blog Educador 360*, São Paulo, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/em-portugal-a-retomada-das-aulas-foi-parcial/>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTINS, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Cristiane Amorim. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. esp., p. 147-174, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- MELO, Rozana Machado Bandeira. *É brincando que se aprende: a experiência Te-Arte na educação infantil*. Curitiba: Appris, 2015.
- NÓVOA, Antônio. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. *Educação, Sociedade e Culturas*, v. 51, n. 1, p. 13-31, 2017. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.
- OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; LAGE, Lucas da Costa; BUENO, Tamara Insauriaga. Infâncias conectadas na pandemia de Covid-19: construções emergentes na educação infantil. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, Petrolina, PE, v. 10, n. 22, p. 600-628, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1260>. Acesso em 22 abr. 2021.
- PORTUGAL. Assembleia da República. Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República Eletrônico*, Poder Legislativo, Lisboa, 14 out. 1986. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC. Acesso em: 11 maio 2021.
- PORTUGAL. Assembleia da República. Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar portuguesa. *Diário da República Eletrônico*, Poder Legislativo, Lisboa, 10 fev. 1997. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em 11 maio 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. *Contributos para o apoio e acompanhamento a distância, na Educação Pré-Escolar*. Lisboa, 2021c. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/contributos-para-o-apoio-e-acompanhamento-distancia-na-educacao-pre-escolar>. Acesso em: 4 dez. 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. Decreto do Presidente da República nº 10-A/2020, de 13 de março de 2020. *Diário da República Eletrônico*, Poder Executivo, Lisboa, 13 mar. 2020a. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC. Acesso em: 20 nov. 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. Decreto do Presidente da República nº 17-A/2020, de 2 de abril de 2020. *Diário da República Eletrônico*, Poder Executivo, Lisboa, 2 abr. 2020b. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-presidente-republica/17-a-2020-131068115>. Acesso em: 5 maio 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. Decreto do Presidente da República nº 10-B/2021, de 4 de fevereiro de 2021. *Diário da República Eletrônico*, Poder Executivo, Lisboa, 4 fev. 2021a. Disponível em: <https://dre.pt/dre/LinkFicheiroAntigo?conteudoId=156546167>. Acesso em: 10 out. 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. Decreto do Presidente da República nº 11-A/2021, de 11 de fevereiro de 2021. *Diário da República Eletrônico*, Poder Legislativo, Lisboa, 11 fev. 2021b. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/02/02901/0000200005.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. *Nota de abertura*. Lisboa, 2020c. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_boletim_dge47_apoio_as_escolas_maio2020.pdf. Acesso em: 4 dez. 2021.

PORTUGAL. Presidência da República. *Orientações Reabertura da Educação Pré-Escolar*. Lisboa, 2020d. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBAAAAB%2BLCAAAAAAABACztDSyAADHWq9CBAAAA%3D%3D>. Acesso em: 28 dez. 2021.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.771, de 26 de fevereiro de 2021. *Diário Oficial [do] Estado*, Poder Executivo, Porto Alegre, 26 fev. 2021a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-55771-2021-rio-grande-do-sul-institui-medidas-sanitarias-extraordinarias-para-fins-de-prevencao-e-de-enfrentamento-a-pandemia-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19-no-ambito-do-estado-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 19 set. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021. *Diário Oficial [do] Estado*, Poder Executivo, Porto Alegre, 15 maio 2021b. Disponível em:

<https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202106/14111323-decreto-55882-2021-sistema-3as-monitoramento.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

SÃO LEOPOLDO (RS). Decreto nº 9.917, de 11 de agosto de 2021. *Diário Oficial [do] Município*, Poder Executivo, São Leopoldo, 11 ago. 2021. Disponível em: https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/download_anexo/Dec.%209.917%20-%20Altera%20o%20Dec.%209.890%20-%20COVID.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

SARMENTO, Teresa; SILVA, Daniela. Queo a minha shela, queo os amigos: refletir o isolamento social de bebês em tempos de pandemia, na base de uma experiência vivida em Portugal. *Zero-a-Seis*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 1206-1228, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1206>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVEIRA, Juliano. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. *Zero-a-Seis*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 316-332, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/76802>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Recebido em: 5 maio 2022.

Aceito em: 8 jun. 2022.

LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL AMAZÓNICA: O IMAGINÁRIO DA FLORESTA, LENDAS E HISTÓRIAS DA AMAZÔNIA Y LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Gracineia dos Santos Araújo*

RESUMEN

El presente trabajo pretende ser una propuesta didáctica para trabajar con la literatura de tradición oral, especialmente las leyendas e historias de la selva, en la clase de ELE en el contexto amazónico universitario. De este modo, presentaremos algunas actividades centradas en la obra de Vera do Val, *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia*. Partimos de la idea de que la literatura oral en cuestión forma parte de lo cotidiano de los estudiantes amazónicos más que en otras regiones del país, hecho que puede jugar a su favor en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera estudiada. Así, al mismo tiempo que desarrolle diferentes habilidades en ELE, pueda, a través de las actividades propuestas, ampliar y perfeccionar los conocimientos de su propio mundo, partiendo de lo local con vistas a alcanzar dimensiones universales.

Palabras clave: literatura de tradición oral; leyendas e historias de la Amazonía; enseñanza y aprendizaje de ELE.

*THE LITERATURE OF THE AMAZONIAN ORAL TRADITION:
O IMAGINÁRIO DA FLORESTA, LENDAS E HISTÓRIAS DA AMAZÔNIA
AND THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (ELE)*

ABSTRACT

This paper aims to be a didactic proposal to work with oral tradition literature, especially the legends and stories of the jungle, in the ELE classroom in the Amazonian university context. In this way, we will present some activities focused

* Doutora em Espanhol: linguística, literatura e comunicação pela Universidade de Valladolid (Espanha). Mestra em Filologia Hispânica pelo Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madri (Espanha). Graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora efetiva da Universidade Federal do Pará (UFPA). ORCID: 0000-0001-5697-4443. Correio eletrônico: gracineia@ufpa.br

on Vera do Val's work, O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia. We start from the idea that the oral literature in question is part of the daily life of Amazonian students more than in other regions of the country, a fact that can play in their favor as far as the teaching and learning of the foreign language studied is concerned. Thus, at the same time that they develop different skills in ELE, they can, through the proposed activities, broaden and improve their knowledge of their own world, starting from the local with a view to reaching universal dimensions.

Keywords: *oral tradition literature; legends and stories of the Amazon; teaching and learning of Spanish as a foreign language.*

A LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL AMAZÔNICA:
O IMAGINÁRIO DA FLORESTA, LENDAS E HISTÓRIAS DA AMAZÔNIA
E O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

RESUMO

O presente trabalho pretende ser uma proposta didática para trabalhar com a literatura de tradição oral, especialmente as lendas e histórias da floresta, na sala de ELE no contexto amazônico universitário. Deste modo, apresentamos algumas atividades centradas na obra de Vera do Val, O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia. Partimos da ideia de que a literatura oral em questão faz parte do cotidiano dos estudantes amazônicos mais do que em outras regiões do país, fato que pode jogar a seu favor no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira estudada. Assim, ao mesmo tempo que possibilite desenvolver diferentes habilidades em ELE, possa, igualmente, através das atividades propostas, ampliar e aperfeiçoar os conhecimentos do seu próprio mundo, partindo do local com vistas a alcançar dimensões universais.

Palavras-chave: *literatura de tradição oral; lendas e histórias da Amazônia; ensino e aprendizagem de ELE.*

1 INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta el contexto amazónico, y en base a las aportaciones de Moreno Fernández (2007), que subraya que la enseñanza y el aprendizaje de ELE puede ocurrir y desarrollarse en diferentes contextos, elaboramos esta propuesta didáctica guiados por los documentos oficiales que rigen la educación brasileña, compartiendo la idea de que aprender una lengua extranjera debe ir mucho más allá de la gramática y de los libros de texto.

Se ha elegido la obra de Vera do Val (2007), *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia*, debido a que presenta una selección muy variada de leyendas e historias de diferentes pueblos amazónicos, sobre y desde el nacimiento del mundo, hasta “su” muerte, la de muchos pueblos y culturas. Se trata de una

realidad que se nos abre a partir del imaginario y nos cautiva con su belleza, sus secretos y sus misterios.

O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia es un libro que recoge veintidós (22) leyendas, de diferentes pueblos amazónicos, a saber: *A criação do mundo; A criação da noite; A criação das estrelas; A origem da Lua; A origem dos rios; Macunaíma; Iapinari; Begorotire; O urutau; Mãe-d'água; O guaraná; Uirapuru; Vitória-régia; O vaga-lume; Pirarucu; Priprioca; Tambá-tajá; O boto; A assembleia dos Waí-masãs; Aruaná - Origem dos Karajás e outros povos; Origem do povo Kaikuxiana; Origem do povo Baré;* y una historia, *Ajuricaba*, que cuenta la historia de los Manaós, un pueblo que habitaba la región de Manaus hace más de cien años. Por desgracia, hoy por hoy, los manaós solo sobreviven en la memoria y los recuerdos de la Amazonía, ya que se han borrado del mapa (o los han borrado del mapa). Son textos narrativos cortos que, sin lugar a dudas, serán una importante fuente de inspiración/motivación, y que contribuirán al aprendizaje significativo. Se trata de una herramienta cuyo valor es inestimable, plagado de conocimiento de nuestra cultura, la cultura amazónica; un material de gran autenticidad, en el cual congregan elementos de la cultura local, nacional, pero que tiene una dimensión que trasciende a lo universal. Además, posee otras importantes características, no solo lingüísticas, sociolingüísticas o geográficas y lexicales, sino también didácticas y reflexivas, importantes y necesarias para un aprendizaje satisfactorio y pleno.

Para este trabajo utilizaremos las metodologías y abordajes más actuales en didáctica de las lenguas para el desarrollo de las seis habilidades fundamentales, previstas en el proceso de adquisición de una lengua extranjera: escuchar, leer, hablar, escribir, interactuar y comunicarse. Además, prestaremos atención especial a la propuesta del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (EUROPEAN UNION, 2001), que sirve como brújula para nuestra práctica docente.

Como no podía ser de otra manera, desde hace tiempo el MCERL ha contribuido con sus aportaciones para los modelos y propuestas destinadas a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, trascendiendo las fronteras de la Unión Europea.

En efecto, vale la pena resaltar que, desde la perspectiva del MCERL, la lengua, además de ser un aspecto importante de la cultura, es un medio de acceder a las diferentes formas de manifestaciones culturales. Así, se comprende que un estudiante de lengua extranjera, en este caso el español, debe adquirir competencias varias, que abarquen saberes y habilidades en un sentido más amplio, resultando, a su vez, un agente de transformación social, además de tener inquietudes y aspiraciones que lo lleven a ser un aprendiente autónomo y un mediador intercultural.

Entendida como el conjunto de saberes y tradiciones, formas de vida y manera de sentir, pensar y actuar de un pueblo, la cultura es, desde la perspectiva de Porcher (1992 *apud* PARAQUETT, 1998), el carnet de identidad de una sociedad. Y eso tiene que ver con los conocimientos que esta posee, las opiniones que tiene, que más que estar fundamentadas en un saber se sostienen en convicciones. En base a ello, los modelos más actuales de metodología y didáctica de las lenguas consideran que la cultura debe destacarse protagonista del proceso educativo, distando de ser un mero adorno en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Como no puede ser de otra manera, si tratamos la lengua y la

cultura por separado podemos estar construyendo una barrera en el camino que conduce al aprendiente al aprendizaje significativo.

En un sentido práctico, pero también teórico-metodológico, subrayamos que trabajar la lengua española y la cultura de los pueblos que la hablan de manera disociada puede empobrecer el aprendizaje, si tenemos en cuenta que la lengua castellana está presente en los cinco continentes, es decir, que se trata de una lengua mestiza e intercultural, como bien se ha subrayado en diferentes ocasiones, en congresos, seminarios, entre otros.

La *literatura de tradición oral*, a la cual nos dedicaremos en el presente trabajo, trasciende las fronteras locales y asume carácter universal. Y, por fortuna, la experiencia nos ha mostrado que tanto estudiantes como profesores nos sentimos seducidos por la *literatura de tradición oral* desde temprana edad, y durante toda nuestra infancia. En ese sentido, llevar al aula la literatura oral, dándole protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera estudiada, puede resultar muy beneficioso, además de placentero.

En oposición a la idea de que la *literatura oral* es propia de gente poco cultivada, como se consideró a lo largo de muchos siglos, o que es una literatura no auténtica, ya que se alejaba de la construcción de la belleza a través de la escritura (MOROTE MAGÁN, 2010), prestamos atención a los estudios que señalan la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Así, consideramos que llevar la literatura de tradición oral amazónica al contexto brasileño amazónico puede resultar una forma enriquecedora de construir conocimientos que van más allá de desarrollar la competencia lingüística, siendo un medio que llevará a desarrollar, además, la competencia discursiva, así como la competencia cultural, intercultural o sociocultural. Por otro lado, sin ningún género de dudas, nos encontramos ante una forma de desarrollar habilidades como la comprensión lectora y escrita, expresión oral y escrita, sumadas al desarrollo de diversas competencias, como la competencia lingüística o la competencia discursiva, etc.

2 PROPUESTA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Acorde con lo dicho anteriormente, en este apartado pretendemos presentar una propuesta de práctica pedagógica con el objetivo de ofrecer algunas pautas para trabajar las leyendas e historias amazónicas en el aula de ELE, en el contexto universitario. En este caso, destinada a estudiantes de español de la Amazonía brasileña.

Se recomienda debatir sobre las posibilidades reales del uso variado de las leyendas en el ámbito universitario, especialmente con alumnos de grado (estudiantes de Letras/Español), futuros profesores de español, desde su formación inicial. Por eso, vale la pena resaltar que la *literatura de tradición oral*, en este caso las leyendas e historias de la Amazonía, forman parte de su cotidianidad y ejercen un papel muy relevante en sus vidas. En efecto, en el ámbito amazónico lo real y lo imaginario se funden y se confunden, atrayendo la atención de niños y mayores, lo que puede producir un mayor interés en aprender la lengua extranjera estudiada.

A partir de elementos de su realidad amazónica (cultural-literaria, geográfica), es posible lograr un aprendizaje significativo, siendo los estudiantes los principales

protagonistas del proceso de construcción y profundización de los conocimientos de la LE, a partir de su realidad y con tal de alcanzar dimensiones universales. Conforme subraya Moreno Fernández (2007, p. 57), “[...] la contextualización y la adecuación de los elementos lingüísticos al contexto son sumamente importantes en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua”. Por ello, el uso de las leyendas e historias de la Amazonía, como un ingrediente más de la enseñanza y aprendizaje de ELE (en contexto amazónico y también fuera de él), puede permitir al aprendiente remar en su propia canoa, elaborando las mejores rutas por las que podrá desplazarse para alcanzar resultados satisfactorios, desde los niveles más elementales hasta los más avanzados.

Conforme los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN),

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura (s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contraste entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30).

De este modo, se anhela, además, que se reflexione sobre la realidad y todo lo que ello conlleva, en una dimensión mucho más amplia, partiendo de lo local para alcanzar dimensiones universales.

Como ya hemos mencionado anteriormente, vale la pena resaltar que aprender una lengua extranjera debe trascender de lo lingüístico y abarcar también la parte cultural.

En ese sentido, uno de los objetivos de la propuesta didáctica que aquí presentamos será presentar algunas posibilidades de trabajar con los textos recogidos por la autora Vera do Val, en su libro *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia*, con la intención de ampliar, profundizar, perfeccionar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE en el contexto amazónico. En efecto, “[...] existen varias formas de presentar la lengua española en su enseñanza” (FERNÁNDEZ, 2007, p. 11). En base a esta perspectiva, también subrayamos que a través de la enseñanza y el aprendizaje de español estamos ante un vehículo que puede posibilitar una mayor aproximación a la *literatura de tradición oral* de una de las regiones más enigmáticas y fascinantes del planeta, la Amazonía, lo que nos permite ampliar y profundizar los conocimientos de una cultura y tradiciones ancestrales, que sobreviven y forman parte de los “secretos” que guardan las entrañas de la selva, y bajo la protección de la diosa naturaleza.

Para ello, se detallarán algunas rutas por las que se puede navegar por las aguas de la enseñanza y aprendizaje de ELE y se subrayarán posibles resultados que se pueden alcanzar a partir del desarrollo de las actividades propuestas: comprensión lectora y/o auditiva, producción oral y escrita, análisis-reflexión-crítica a partir de los relatos/leyendas (escritos/as y/o auditivos/as) y sobre sus características. Se propone, además, como objetivos pragmáticos, desarrollar las

competencias discursivas, lectora, lingüística y cultural. Conforme Pessoa y Borelli (2011, p. 10), “[...] o professor de LE pode escolher entre ensinar apenas língua ou educar para a vida; entre abordagem de conteúdos triviais, como a previsão do tempo, ou temas que possam contribuir para a construção de um mundo menos desigual”.

A través de la presencia de la *literatura de tradición oral* en el ámbito de enseñanza y el aprendizaje de ELE podremos acceder, además, a conocimientos de nuestra cultura, pero también de *otras culturas*. Conforme subraya Morote Magán (2010, p. 47),

La literatura oral representa la expresión más íntima y directa de hombres y mujeres procedentes del pueblo que nos hacen llegar sus sentimientos, pensamientos, ideas, acciones, sus preocupaciones vitales, sus creencias religiosas y mágicas, sus ritos festivos, sus juegos, sus historias, sus narraciones... la mayoría de los cuales con sus variantes léxicas y semánticas se parecen en todas las culturas. La literatura de tipo tradicional franquea el espacio y el tiempo y aunque se produzcan cambios sociales, las diversas culturas y civilizaciones mantienen tradiciones de tiempos anteriores.

De este modo, aunque la presente propuesta esté pensada para ser realizada con estudiantes de todos los niveles, desde el primer año hasta el último de la Licenciatura en Letras/Español, se puede aplicar a otros ámbitos no universitarios. Independiente del nivel o el perfil de los aprendientes, sin son estudiantes de la enseñanza básica, o alumnos de otras carreras, e inclusive, personas ya graduadas, de otras áreas/carreras, podrán subirse a esa canoa, que los conducirá a navegar por las aguas de la lengua española y todo lo que ello conlleva.

En esta perspectiva, subrayamos que la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se va a desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, con el fin de que se pueda llevar a cabo una labor acorde con los anhelos y necesidades de los aprendientes.

3 O IMAGINÁRIO DA FLORESTA, LENDAS E HISTÓRIAS DA AMAZÔNIA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE: VALORES DIDÁCTICOS

Teniendo en cuenta que la presencia de la literatura en clase (oficial o de tradición oral), como recurso didáctico destinado a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, con vistas a la formación integral de los aprendientes, no se remite a los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, sino que pertenece a los enfoques más actuales, intentaremos presentar una propuesta de práctica pedagógica desde una perspectiva intercultural, anclada, además, en nuestra praxis. Todo ello con la intención de aportar un granito de arena al desarrollo satisfactorio de los saberes que conciernen el aprender al aprendizaje de ELE, de manera significativa.

Las leyendas e historias amazónicas, que forman parte de la narrativa oral tradicional brasileña y trascienden las fronteras del país, pueden trabajarse en todos los niveles universitarios y educativos, desde los iniciales, en todos los contextos, siendo ellos amazónicos o no, rurales o urbanos. En el contexto

amazónico, sin embargo y de modo especial, niños y mayores disfrutaban escuchando o leyendo relatos e historias que pueblan el imaginario colectivo de la región, desde temprana edad.

Las leyendas e historias que figuran en el libro *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia*, al igual que las narrativas de la literatura de tradición oral amazónica en general, como pueden ser los relatos fantásticos protagonizados por personajes tan emblemáticos como la Matinta Perera, el/la Curupira, la Iara, el Delfin colorado/rosado o la leyenda del açaí o de la mandioca, o El dorado, o el Mapinguarí, entre otros, despiertan diferentes tipos de sensaciones y pueden suscitar el interés de los aprendientes de la lengua extranjera, en todos los niveles educativos, desde los iniciales. Sin duda, podrán llevarlos a niveles elevados de imaginación, permitiéndoles disfrutar todavía más mientras las escuchan o las leen, puesto que son infinitas las posibilidades y formas didácticas que aportan las narraciones y lecturas en clase. Todo ello con el fin de convertir el aula en un ambiente de intercambio de experiencias, un espacio de interacción de tipo oral o escrito, en cuyo centro de atención e interés donde se ubicará la narrativa y el narrador-protagonista del aprendizaje. Además, y para facilitar e/o ilustrar el proceso educativo, se pueden utilizar recursos audiovisuales como soporte. Vale la pena resaltar que con el advenimiento y la democratización del acceso a la tecnología los profesores y estudiantes pueden almacenar/obtener/difundir los géneros narrativos orales desde diferentes maneras y en diferentes equipamientos. Según Osés (2007 *apud* MOROTE MAGÁN, 2010, p. 183),

Las leyendas tradicionales perviven en la memoria colectiva, se nutren de la necesidad de un misterio, de la búsqueda de lo trascendente, de lo irracional, del alma. La leyenda completa y da sentido a un paisaje, a un pueblo, dibuja lo que ocurrió a través de lo metafórico, recrea el pasado y llena de literatura los vacíos de la historia. La leyenda nos une a los orígenes, a la tierra, a la oralidad, a nuestros antepasados y también nos funde con las generaciones futuras.

En base a esa perspectiva, *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia* es un material auténtico, que podrá proporcionar un aprendizaje significativo, de *input* recibido¹. Convendría decir que el empleo de las leyendas e historias de la Amazonía como herramienta didáctica en la clase de ELE, y todo lo que ello conlleva, desempeñará una función motivadora, gracias a que los aprendientes - especialmente en el contexto amazónico - podrán sentirse identificados, ampliando y profundizando los conocimientos de la lengua extranjera mediante su propia experiencia cultural y por medio de actividades bien elaboradas y adaptadas a sus anhelos y necesidades, desarrollando, a partir de ello, su creatividad e imaginación, al tiempo que intercambiarán experiencias personales con los compañeros de la clase.

¹ Todos los textos trabajados en clase deberán estar traducidos previamente al español, salvo cuando se trate de una actividad de traducción inversa del portugués al español. La referida traducción forma parte de las actividades propuestas en este trabajo. Vale resaltar que no se trata de traducir toda la obra de la autora, sino seleccionar algunos textos para trabajar en la clase de ELE, con fines meramente didácticos.

4 LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL EN EL AULA: PAUTAS PARA TRABAJAR *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia* EN LA CLASE DE ELE

Teniendo en cuenta que es posible trabajar con la narración oral de leyendas en los más variados niveles de enseñanza y aprendizaje de ELE, desde los iniciales hasta los más avanzados, presentamos algunas pautas para trabajar *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia* en clase. Subrayamos la importancia de convertir el aula en pequeños espacios no solo de recepción, sino de recreación e investigación, lo que puede ser posible lograr elaborando y programando tareas que inviten a los estudiantes a participar, motivados y estimulados por el reto de poder aportar su granito de arena, sus propias experiencias, si es el caso, y ser protagonistas del proceso educativo, de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera estudiada, en este caso el español.

A partir de la idea de que la obra de Vera do Val puede motivar al alumno, atrayendo su atención y estimulándolo a interesarse por la lengua extranjera a partir de elementos de su realidad, podremos desarrollar diferentes secuencias didácticas, pensadas para que el aprendiente pueda protagonizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, de manera auténtica, significativa. Conforme subraya Morote Magán (2010, p. 112),

[...] con la introducción de la narración oral, el profesor recupera casi en su totalidad una riqueza lingüística y literaria que escuchamos en la infancia y que, incluso de manera inconsciente, nos acompaña a lo largo de nuestra vida, activa y constituye nuestra competencia literaria y en nuestros recuerdos nos hace sonreír, evocando instantes que nunca volverán a estar con nosotros.

De ahí que pensamos en la idea de convertir el aula en pequeños espacios de recepción e intercambio de experiencias, de imaginación y creación, pero también un lugar de reflexión, en el cual los estudiantes participen activa y constantemente de actividades que tengan un carácter estimulador, y con vistas a la construcción del conocimiento de manera participativa. Se trata de trabajar en conjunto, para permitirlos desarrollar las habilidades fundamentales, previstas en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, tanto dentro como fuera del aula. Conforme Araújo (2014, p. 309),

[...] como profesores implicados en la formación del aprendiz de ELE, conscientes de las demandas de la sociedad actual, necesitamos tener claro que nuestros alumnos necesitan aprender la referida lengua no solo para comunicarse, sino para atender a sus anhelos y necesidades como sujetos sociales. (ARAÚJO, 2014, p. 309).

En ese sentido, y pensando en el proceso de aprendizaje en el ámbito universitario de modo más amplio, vale la pena resaltar que el aprendiente ELE, y todo lo que ello conlleva en su proceso de formación como futuro profesor de una lengua extranjera, podrá, además, apoyarse en diferentes formas de textos recogidos de la tradición oral, géneros populares que trasciende las leyendas, y

que pueden ser encontrados en su entorno, resultando mucho más significativo su aprendizaje. Todo ello porque pueden ser una excelente fuente de motivación, que permite ser introducida en clase, comentada, criticada y difundida, si es el caso, puesto que se trata de un elemento vivo de su propio mundo, su propia realidad, lo que permite formar su competencia no solo lingüística, sino cultural (MOROTE MAGÁN, 2010).

Utilizando la literatura de tradición oral en la clase de ELE, a partir de la obra de Vera do Val como pasaporte para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera y su cultura, de manera satisfactoria, se anhela que el aprendiente pueda navegar en su propia canoa y pueda remar sobre el cauce de las aguas que lo llevarán a construir su propio camino, puesto que a través de las actividades propuestas podrá leer el mundo desde una dimensión que trasciende lo lingüístico. Y, a partir de las actividades propuestas, participar de la construcción de los saberes en los más diferentes ámbitos del conocimiento. Por otro lado, siendo capaz de ejercer su papel como sujeto social, agente de transformación.

En base a esta perspectiva, vale la pena resaltar que la enseñanza y el aprendizaje de ELE debe priorizar la formación integral de los estudiantes, en los diferentes ámbitos, como pueden ser académico, personal, familiar o personal, participando, directa y activamente de las prácticas letradas de la sociedad, además de interactuar, de manera crítico-participativa, ante su realidad. Dicho eso, uno de los objetivos principales de la presente secuencia didáctica presentada a continuación es destacar cómo la literatura de tradición oral, especialmente la obra *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia*, puede facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en el contexto amazónico y brasileño en el ámbito universitario, en los más diferentes niveles.

En efecto, es importante subrayar el gran valor de la literatura de tradición oral en el aula, utilizándolos en todos los niveles educativos y, de manera especial, en el Magisterio Superior (estudiantes de Letras/Español), ya que serán profesores de español en formación, encargados de transmitir a sus futuros alumnos el placer por la *literatura de tradición oral*, especialmente las leyendas, que son parte sobresaliente de la literatura oral de Brasil.

A continuación, presentamos algunos modelos para trabajar las leyendas e historias de la Amazonía en el aula de ELE, en el ámbito universitario. Todo ello en base a las aportaciones de Pascuala Morote Magán (2010):

a) traducción de "*O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia*":

- seleccionar las leyendas e historias;
- preparar la selección por temas;
- traducir los textos al español;
- consultar diccionarios de términos populares y vulgares;
- consultar diccionarios de términos literarios y geográficos;
- trabajar individualmente o en parejas;
- comparar las traducciones con los compañeros de clase;
- revisar/corregir el producto resultante de la traducción;
- buscar ayuda del profesor, etc.

b) narración de las leyendas e historias que conforman *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia*:

- leer las leyendas e historias en voz alta;

- comentar posteriormente el texto leído;
 - preparar cuestionarios sobre las leyendas e historias seleccionadas;
 - buscar leyendas e historias de su propia experiencia e indicar brevemente el argumento;
 - comparar los textos recogidos;
 - narrar las leyendas e historias propias del contexto amazónico, etc.
- c) recreación de leyendas e historias recogidas en *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia*:
- elegir las leyendas e historias;
 - reelaborar los relatos;
 - modificar tiempo y espacio en que está ambientada la narrativa;
 - buscar relatos fantásticos en la literatura íbero e hispanoamericana;
 - relacionar leyendas e historias de la Amazonía brasileña con relatos panamazónicos;
 - organizar actividades de cuentacuentos, para otros estudiantes de español;
 - transformar los textos narrativos de *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia* en teatro;
 - ilustrar *O imaginário da floresta, lendas e histórias da Amazônia*;
 - elaborar un glosario de palabras relacionadas con el mundo rural, del interior amazónico, etc.

5 CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, es importante y necesario subrayar que, si se trabaja la literatura de tradición oral en la clase de ELE a través de actividades bien elaboradas y propuestas/desarrolladas, puede resultar uno de los principales elementos que contribuyen a la formación integral del aprendiente de una lengua extranjera. No podemos olvidar que aprender una lengua extranjera va mucho más allá de la gramática y los libros de textos, es decir, que trasciende la competencia lingüística, siendo una vía que permitirá al alumno alcanzar, además, la competencia cultural, intercultural o sociocultural, bien como la competencia discursiva. Todo ello a partir del trabajo autónomo, pero también cooperativo. Ello conlleva diferentes procedimientos, que abarcan lectura, escritura... sumado a la reflexión crítica, etc.

Por lo tanto, se puede concluir que los aprendientes pueden ampliar y perfeccionar sus conocimientos de la lengua extranjera y todo lo que ello conlleva, siendo protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello tiene que ver con la posibilidad de ser estudiantes autónomos, activo-participativos, capaces de alcanzar los niveles más avanzados de la lengua extranjera, en este caso, el español. De ahí que el uso de la literatura de tradición oral, especialmente las leyendas e historias de la Amazonía, a partir de la obra de Vera do Val, puede conformarse como un elemento más que los transportará a niveles de excelencia, gracias, especialmente, a varios de los procedimientos y metodologías más actuales de la didáctica de las lenguas.

Sin duda y naturalmente, antes de la aplicación de las narrativas orales en el aula es conveniente saberlas seleccionar, teniendo en cuenta los anhelos y las

necesidades de los aprendientes, además del contexto en el que se desarrollará nuestra práctica docente.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Gracineia S. Apreciaciones en torno a la expresión escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Español Lengua Extranjera (ELE). *Revista Litteris*, n. 14, p. 305-313, sept. 2014. Disponible en: https://www.revistalitteris.com.br/_files/ugd/3d3c16_d31389e3f6f440a3a96ddefce691f6b0.pdf. Acceso en: 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnologias, 2000. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acceso en: 5 abr. 2021.

DO VAL, Vera. *O imaginário da floresta: lendas e histórias da Amazônia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EUROPEAN UNION. Council for Cultural Cooperation. *Common european framework for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Language Policy Division, 2001.

FERNÁNDEZ, Moreno. *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros, 2007.

MOROTE MAGÁN, Pascuala. *Aproximaciones a la literatura oral: la leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*. Valencia: Perifèric edicions, 2010.

PARAQUETT, Márcia. Espanhol, língua estrangeira: um objeto fundamental. *Caligrama*, Belo Horizonte, v. 3, p. 117-128, 1998. Disponible en: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/viewFile/325/275>. Acceso en: 31 mar. 2021.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

Recebido em: 21 mar. 2022.

Aceito em: 25 ago. 2022.

APLICAÇÃO DO SCRATCH NO ENSINO DE PROGRAMAÇÃO PARA INICIANTE

Natália Rodrigues de Melo*, Rayane Aparecida Guimarães**,
Niltom Vieira Júnior***

RESUMO

O aprendizado de programação permite que os alunos, além de criarem programas de computadores, desenvolvam habilidades que são importantes para qualquer área. Muitos docentes ainda enfrentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de disciplinas que, assim como a programação, são práticas e exigem grande dedicação dos alunos. As ferramentas computacionais podem auxiliar neste processo, tornando as aulas mais dinâmicas e despertando o interesse dos alunos. Neste contexto, destaca-se o *Scratch*, uma plataforma desenvolvida para ensinar lógica de programação para crianças e adolescentes. Este trabalho tem como objetivo a criação de roteiros práticos que introduzem conceitos de programação que podem ser abordados por meio do *Scratch*. Nos roteiros é apresentada a teoria relacionada aos conteúdos, assim como a aplicação destes conceitos por meio da resolução de problemas no *Scratch*. Tais roteiros foram avaliados por docentes da área da computação. Estes os consideraram efetivos para o ensino de programação.

Palavras-chave: programação; *Scratch*; roteiros práticos.

TEACHING PROGRAMMING FOR BEGINNERS USING SCRATCH

ABSTRACT

Learning computer programming allows students to develop skills that are important in all areas besides the creation of computer programs. Many teachers still face challenges in the teaching-learning process of classes such as computer pro-

* Mestra em Eletromagnetismo Aplicado pela Universidade Federal São João del-Rei (UFSJ). Atualmente é Analista de Produto na empresa ACT Consultoria em Tecnologia Ltda. ORCID: 0000-0002-3091-9339. Correio eletrônico: natalia.rdsmelo@gmail.com

** Mestra em Engenharia de Sistemas e Automação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atualmente é Professora Visitante no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Formiga. ORCID: 0000-0001-6585-5390. Correio eletrônico: rayane.ap@outlook.com

*** Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Arcos. ORCID: 0000-0003-1077-8302. Correio eletrônico: niltom.vieira@ifmg.edu.br

programming that are practical and require much of students' dedication. Computational tools may be helpful in this process since they make classes more dynamic and arouse students' interest. In this context is Scratch, a platform developed to teach programming logic for children and teenagers. The objective of this study is to create scripts to introduce programming concepts that may be demonstrated by using Scratch. The scripts present programming concepts and problems resolution as well using Scratch. The scripts' evaluations were taken from computer programming teachers and they considered them to be effective for teaching programming.

Keywords: *programming; Scratch; scripts.*

APLICACIÓN SCRATCH EN LA ENSEÑANZA DE PROGRAMACIÓN PARA PRINCIPIANTES

RESUMEN

Aprender a programar permite a los estudiantes, además de crear programas de computadora, desarrollar habilidades que son importantes para cualquier área. Muchos docentes aún enfrentan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de asignaturas que, como la programación, son prácticas y requieren una gran dedicación por parte de los estudiantes. Las herramientas computacionales pueden ayudar en este proceso, dinamizando las clases y despertando el interés de los estudiantes. En este contexto, se destaca Scratch, una plataforma desarrollada para enseñar lógica de programación a niños y adolescentes. Este trabajo tiene como objetivo crear guiones prácticos que introduzcan conceptos de programación que se puedan abordar a través de Scratch. En los guiones se presenta la teoría relacionada con los contenidos, así como la aplicación de estos conceptos a través de la resolución de problemas en Scratch. Dichos guiones fueron evaluados por profesores del área de computación. Estos los consideraron efectivos para la enseñanza de la programación.

Palabras clave: *programación; Scratch; guiones prácticos.*

1 INTRODUÇÃO

A programação é uma disciplina da área da Computação que capacita os estudantes para a criação de programas de *software*. Segundo Scaico *et al.* (2013), é de extrema importância aprender a programar, pois os conceitos relacionados a algoritmos são úteis para todas as áreas, não se restringindo à Computação. Por meio da programação, o aluno consegue desenvolver diversas capacidades, dentre elas o raciocínio lógico e o pensamento computacional, os quais são essenciais para resolução de problemas.

O ensino de programação é considerado um processo complexo e que requer várias habilidades. Pesquisas apontam que, nos últimos anos, a disciplina de pro-

gramação tem apresentado altos índices de reprovação e evasão. Alguns dos motivos que fundamentam tais indicadores negativos são a desmotivação dos estudantes e a aplicação constante do modelo de “ensino tradicional” (BORGES, 2000; RODRIGUES, 2004).

Dentre as soluções levantadas para estes problemas, destaca-se a importância da utilização de ferramentas computacionais que auxiliem o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Tal metodologia favorece a ministração de aulas mais dinâmicas, em que a teoria é demonstrada com maior clareza, além de permitir que os alunos tenham mais autonomia para aprender nos momentos em que não contam com a supervisão do professor (SILVA; SILVA; SANTOS, 2009).

Neste contexto, destaca-se a importância do *Scratch*, uma ferramenta que possibilita a criação de histórias interativas ou jogos por meio da combinação de recursos visuais e sonoros, como imagens, gráficos e músicas. Diversas pesquisas mostram que o *Scratch* favorece o ensino de programação para iniciantes (RESNICK *et al.*, 2009). Por intermédio do *Scratch*, os alunos são capazes de criar programas de *software*, pensando de forma criativa e sistêmica na resolução de problemas.

Este artigo tem como objetivo utilizar uma metodologia de ensino alternativa para introdução dos conceitos de programação utilizando o *Scratch*. O ensino é promovido por intermédio de roteiros práticos e é voltado para alunos de cursos técnicos relacionados às Ciências Exatas. Observou-se que muitos destes cursos possuem, na sua grade curricular, disciplinas que exigem o conhecimento dos conceitos de programação, mas não incluem esta disciplina na sua grade curricular. Portanto, pretende-se facilitar o aprendizado destes alunos mediante conteúdos que já aplicam conceitos de programação, assim como incentivá-los a continuar nesta área.

2 PENSAMENTO COMPUTACIONAL E LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO

Wing (2006) define o termo pensamento computacional (*Computational Thinking*) como a capacidade de resolver problemas, projetar sistemas e compreender o comportamento humano, utilizando os conceitos fundamentais da Ciência da Computação. O desenvolvimento do pensamento computacional não só permite que os estudantes entendam como o mundo funciona, mas também fornece habilidades consideradas essenciais para a resolução de problemas complexos (JOHNSON *et al.*, 2014).

O conhecimento em programação serve de suporte às atividades cognitivas associadas ao pensamento computacional (GROVER; PEA, 2013). Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades dos alunos, como raciocínio lógico e resolução de problemas utilizando algoritmos (KAFAI; BURKE, 2014).

Muitos estudantes consideram a disciplina de programação complexa e apresentam dificuldade para compreender os conceitos associados à lógica computacional (DENNER; WERNER; ORTIZ, 2012). Essas limitações fazem com que a motivação e a participação dos alunos no curso sejam reduzidas. Forte e Guzdial (2014) afirmam que o fracasso da disciplina de programação deve-se, principalmente, à falta de interesse dos alunos nas aulas. Tais problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem levantam questionamentos sobre a eficácia das ferramentas de programação utilizadas.

Margulieux, Morrison e Decker (2012) destacam que as dificuldades associadas ao ensino de programação podem ser superadas se essa experiência for transformada em algo mais agradável e lúdico para os estudantes. Neste contexto, a utilização de diferentes ferramentas no ensino de programação motiva os iniciantes a aprenderem programação e contribuem para que estes se sintam interessados em continuar seus estudos na área (RESNICK *et al.*, 2009).

3 METODOLOGIAS DE ENSINO

A didática tradicional centraliza no professor todo o processo de ensino-aprendizagem, que, muitas vezes, leva o aluno a enxergar o professor como uma autoridade - nele está todo o conhecimento e o poder. A metodologia tradicional de ensino consiste em o professor ser responsável por transmitir os ensinamentos e avaliar os alunos, enquanto cabe ao aluno apenas ouvir, decorar e obedecer (RODRIGUES; MOURA; TESTA, 2011). A abordagem tradicional de ensinar não leva em consideração as opiniões e a diversidade de métodos de aprendizado que os alunos podem ter. Essa situação pode trazer frustrações durante a aprendizagem, bloqueando o interesse do aluno em relação ao conteúdo apresentado.

Dewey se interessou pela pedagogia a partir da observação da escola de seu tempo, focada em valores tradicionais, a qual não teria caminhado junto com o desenvolvimento do tempo, não acompanhando os avanços políticos e sociais. Assim, percebeu que as ideias somente têm importância se forem aplicadas em problemas reais. Para Dewey, os alunos precisam pensar por si mesmos. Para isso, é necessário que os ensinamentos partam de tarefas associadas à vida real, que os conteúdos ensinados sejam vinculados à situação atual e real do aluno. Aborda também a importância de atividades manuais e criativas (MARTINS, 2012).

Com o desenvolvimento avançado da tecnologia, novos conceitos precisam ser abordados e ensinados aos alunos. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão causando mudanças na rotina escolar, visto que a abordagem das tecnologias atuais pode contribuir para o desenvolvimento de alunos, além de várias habilidades, como o raciocínio lógico e a resolução de problemas (RODRIGUEZ *et al.*, 2015). Tais habilidades são necessárias e precisam ser ensinadas, não somente para serem aplicadas nas áreas de tecnologia, mas também em várias áreas de conhecimento.

O ensino de programação, e por consequência o “pensamento computacional”, introduz inicialmente a estrutura de raciocínio lógico, o desenvolvimento em etapas, normalmente abordado em fluxogramas. Após essa estruturação de problemas e fatos, o professor parte para a programação em si. A metodologia de ensino tradicional de programação consiste em o professor apresentar o conteúdo teórico e, posteriormente, indicar alguns exemplos de aplicação, já propondo alguns exercícios. Leal e Ferreira (2013) afirmam que esse método não consegue motivar os alunos, principalmente aqueles que estão conhecendo a linguagem de programação pela primeira vez, seja no ensino médio, seja no ensino superior. Os alunos, ao se depararem com esse conteúdo novo, não conseguem assimilar sua importância àquela disciplina e a todas as áreas da vida. Além disso, esses alunos enfrentam dificuldades referentes à aprendizagem na qual eles estão envolvidos, levando-os à falta de habilidades para solucionar problemas, à falta de abstração, etc.

Vários autores, como Rodriguez *et al.* (2015), Wangenheim, Nunes e Santos (2014), sugerem que inicialmente a linguagem de programação seja abordada em ambientes gráficos, onde o aluno possa desenvolver e entender o objetivo da linguagem de programação de forma intuitiva e prazerosa. Orienta-se utilizar a programação em blocos, tentando sempre aplicar esse conhecimento em situações cotidianas para estimular nos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Entre as linguagens de programação em blocos mais utilizadas, destaca-se o *Scratch*.

Nos últimos anos, a utilização do *Scratch* tem apresentado contribuições significativas no ensino de programação para crianças e jovens iniciantes. Essa ferramenta utiliza-se de uma metodologia de ensino simples que facilita a compreensão e a aplicação de conceitos de programação, sem precisar lidar com a complexidade de uma linguagem mais avançada. Na seção a seguir, são descritas mais informações sobre o *Scratch*.

4 SCRATCH

O *Scratch* é uma linguagem de programação desenvolvida em um projeto conduzido pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), que visa introduzir conceitos de programação para estudantes sem conhecimento prévio na área. O objetivo é incentivar o aprendizado de programação por meio de uma experiência divertida, utilizando recursos visuais e intuitivos (SÁEZ-LÓPEZ; ROMÁN-GONZÁLEZ; VÁZQUEZ-CANO, 2016).

A criação do *Scratch* é uma alternativa para facilitar o desenvolvimento de habilidades fundamentais para que o jovem consiga acompanhar a evolução tecnológica no mundo (MARQUES, 2009). Seus criadores afirmam que essa ferramenta possui potencial para promover o desenvolvimento de competências essenciais à vida no século XXI, como criatividade, raciocínio sistemático e trabalho colaborativo (INSTITUTO DE TECNOLOGIA DE MASSACHUSETTS, 2020a).

Diferentemente das linguagens de programação tradicionais, cuja implementação do código é feita por meio de comandos de texto, o *Scratch* possui blocos que representam tais comandos (GOMES *et al.*, 2014). Os blocos são separados em grupos de acordo com a sua finalidade. Alguns desses grupos representam recursos de programação muito utilizados, como sequência, repetição e estruturas condicionais. Para criar uma rotina utilizando o *Scratch*, basta arrastar e posicionar os blocos de acordo com a ordem de execução. Dessa forma, o aluno consegue criar os programas sem precisar memorizar linguagens e códigos de programação (RODRIGUEZ *et al.*, 2015).

Além de introduzir noções básicas sobre computadores e programação, o *Scratch* também contribui para que o aluno desenvolva competências importantes para resolução de problemas. Essa ferramenta também trabalha conceitos específicos de programação, como estruturas sequenciais e de repetição, lógica booleana, *arrays*, dentre outros (INSTITUTO DE TECNOLOGIA DE MASSACHUSETTS, 2020b). Dessa forma, fica evidente como a aplicação do *Scratch* possui inúmeros benefícios no processo de ensino-aprendizagem de programação, além de contribuir para que o aluno desenvolva capacidades que farão com que ele consiga se destacar em outras disciplinas.

5 METODOLOGIA

Pesquisas recentes comprovam que o emprego de ferramentas computacionais para implementação de animações de algoritmos facilita o aprendizado do aluno e torna o ensino mais colaborativo (SANTOS *et al.*, 2008).

Este trabalho aplica procedimentos metodológicos relacionados à utilização da tecnologia no ensino de programação. O objetivo é desenvolver roteiros práticos como estratégia para o ensino de conceitos de programação para alunos iniciantes, principalmente de cursos técnicos relacionados às Ciências Exatas. Utilizando como referência a grade curricular do curso técnico de nível médio em eletrotécnica do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Formiga, observou-se que o este não inclui disciplinas específicas de programação.

Portanto, pretende-se oferecer alternativas para que os alunos adquirissem conhecimentos de computação que pudessem facilitar o aprendizado em disciplinas mais avançadas, assim como motivá-los a seguir uma carreira na área das Exatas. O *Scratch* foi escolhido para desenvolvimento dos roteiros e como proposta para resolução destes. A escolha da plataforma foi fundamentada nas seguintes questões:

- a) quais conceitos de programação podem ser aprendidos pelos alunos por meio do *Scratch*?
- b) o *Scratch* é capaz de atingir os objetivos de aprendizagem definidos?
- c) o *Scratch* facilita o ensino/aprendizagem de programação?
- d) o *Scratch* motiva os alunos a aprenderem?
- e) o *Scratch* é capaz de prender a atenção dos alunos e proporcionar uma experiência divertida?

Com base nestas questões, foram elaborados seis roteiros que tiveram uma sequência lógica definida de forma a facilitar e estimular o aprendizado do aluno, conforme mostrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Temas dos roteiros

Roteiros	Temas
1	Pensamentos computacionais
2	Definição de variáveis
3	Estrutura sequencial e operadores
4	Condicionais (IF)
5	Condicionais (IF/ELSE IF)
6	Estruturas de repetição

Fonte: elaborado pelos autores.

Os roteiros foram submetidos à avaliação de professores do IFMG, Campus Formiga, sendo que todos ministram ou já ministraram disciplinas relacionadas à programação. O objetivo era obter um retorno baseado na experiência dos docentes e verificar se os roteiros poderiam contribuir para o ensino de programação e qual a significatividade destes.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao final deste trabalho, foram desenvolvidos seis roteiros práticos que abordam os principais conceitos de introdução à programação. Cada roteiro aborda o conceito de forma clara, objetiva e, principalmente, de forma didática, para que alunos principiantes, que nunca tiveram uma experiência com situações de lógica ou programação, possam acompanhar tal ensinamento de forma prazerosa. Em todos os roteiros, são abordadas situações cotidianas e rotineiras, tornando assim o ambiente mais conhecido para o aluno.

No primeiro roteiro, é introduzido o Pensamento Computacional, abordando a execução estruturada e o sequenciamento de muitas atividades rotineiras. Para ensinar o Pensamento Computacional, de forma a associá-lo a uma situação real, foi utilizada uma receita de bolo de cenoura. Nesse exemplo, foi apresentado o modo de preparo do bolo, para que os alunos pudessem observar a sequência das atividades, assim como a associação de mais de uma atividade, apresentando-lhes as funções lógicas **E** e **OU**. Por fim, são propostas atividades para serem elaboradas pelos alunos, seguindo os conceitos aprendidos no roteiro.

A partir do segundo roteiro, a plataforma do *Scratch* é utilizada para implementar os conceitos introdutórios de programação. Assim, em cada roteiro, é inserido o conhecimento base e a implementação no *Scratch*, havendo uma implementação exemplo e outra para ser realizada pelos alunos. Em todas essas atividades, o aluno consegue visualizar as ações implementadas por eles mesmos no *Scratch*, a partir de animações referentes à rotina.

No segundo roteiro, foi introduzido o conhecimento sobre Variáveis. Nele, apresenta-se, de forma clara e simples, o que é uma variável em programação e como ela é implementada no *Scratch*. Além disso, são apresentados os blocos de variáveis existentes no *Scratch* e suas funcionalidades.

Depois de introduzidas as variáveis no conhecimento dos alunos, o terceiro roteiro é preparado para o ensino dos operadores existentes em programação. É importante que esses operadores sejam os primeiros a serem introduzidos, visto que são eles que definirão as “atitudes” a serem tomadas no programa. Desse modo, cada operador existente no *Scratch*, operadores matemáticos, de comparação e lógicos, são explicados e definidos, sempre associados ao cotidiano. A atividade de exemplo apresentada neste roteiro é uma atividade simples para aquisição de notas. Nela tais notas devem ser somadas, e o aluno, informado se foi ou não aprovado. Nessa atividade, o aluno, além de utilizar os conceitos de variáveis aprendidos no segundo roteiro, utiliza os operadores matemáticos e de comparação.

Nos roteiros quatro e cinco, são abordadas as estruturas condicionais **IF** e **ELSE IF**, de forma didática e com vários exemplos de situações cotidianas, principalmente aquelas em que é preciso tomar decisões levando em consideração alguma condição. Assim como nos roteiros anteriores, são apresentados os blocos de condições no *Scratch*, e as atividades utilizadas sempre relacionadas aos roteiros anteriores, fixando assim o conhecimento adquirido em aulas passadas.

Já no sexto roteiro, são abordados os laços de repetições para finalizar o conhecimento introdutório à programação. Neste roteiro são abordados os laços controlados por contadores, controlados logicamente e o que executa infinitamente. Para cada tipo são apresentados exemplos de aplicação, para que o aluno

consiga visualizar a diferença entre os tipos de laços. Mesmo apresentando tais exemplos, existe a atividade exemplo; o professor pode implementá-la juntamente com os alunos, de forma didática.

Todos os roteiros foram submetidos à avaliação de professores atuantes no IFMG, Campus Formiga, em disciplinas relacionadas à programação, sejam elas para o ensino técnico, sejam para o ensino superior. Nessas avaliações, todos os professores julgaram os roteiros como adequados para a introdução à programação para crianças e adolescentes, alguns ainda sugeriram os mesmos roteiros para o ensino de adultos que nunca tiveram contato com a programação. Todos relataram a importância da introdução à programação de forma mais lúdica, principalmente no ensino para as crianças, pois assim o aprendizado se torna mais fácil e prazeroso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração dos roteiros, foi possível notar o quanto o uso de plataformas como o *Scratch* pode ajudar no ensino, pois, além de ser uma programação em blocos, os alunos conseguem visualizar as ações realizadas pelo autor (Gato). Por ser uma ferramenta acessível e gratuita, aqueles que se interessarem poderão acessar a qualquer momento e implementar suas próprias rotinas. Além disso, ao atrelar o ensino a situações cotidianas, os alunos reconhecem que a programação e o pensamento lógico estão relacionados às atividades que executam durante todo o dia.

Com a avaliação dos professores atuantes no ensino de programação, pode-se concluir que a utilização desses roteiros poderá ser acrescentada no ensino à introdução à programação, seja de crianças, adolescentes, seja mesmo de adultos que se interessem em aprender sobre esse tema.

Assim, esses roteiros podem ser aplicados, principalmente, em cursos técnicos que possuem disciplinas que exigem o conhecimento em programação e não apresentam uma disciplina específica de programação em sua grade. O professor responsável pela disciplina poderá fazer um ensino orientado de tais roteiros, os quais podem ser abordados de forma simples e rápida. Além disso, a introdução à programação, utilizando uma plataforma como o *Scratch* e conceitos aplicados ao cotidiano, pode aumentar o interesse dos alunos no conhecimento desse tema e incentivá-los a continuar nesta área.

REFERÊNCIAS

BORGES, M. Avaliação de uma metodologia alternativa para a aprendizagem de programação. In: WORKSHOP DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, 8., 2000, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba, 2000. Disponível em: <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2000/SBC%202000/eventos/wei/wei006.ppd>. Acesso em: 12 jan. 2021.

DENNER, J.; WERNER, L.; ORTIZ, E. Computer games created by middle school girls: can they be used to measure understanding of computer science concepts? *Computers & Education*, Scotts Valey, v. 58, n. 1, p. 240-249, 2012.

- FORTE, A.; GUZDIAL, M. Computers for communication, not calculation: media as a motivation and context for learning. *In: PROCEEDINGS OF THE ANNUAL HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES*, 37., 2014, Hawaii. *Anais [...]*. Hawaii, 2014. p. 1-10.
- GOMES, W. F. *et al.* Incentivando meninas do ensino médio à área de ciência da computação usando o scratch como ferramenta. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 3., 2014, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2014. p. 1-12.
- GROVER, S.; PEA, R. Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, Stanford, v. 42, n. 1, p. 38-43, 2013.
- INSTITUTO DE TECNOLOGIA DE MASSACHUSETTS. MIT. *Acerca do scratch*. [S. l.: s. n.], 2020a. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/about>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- INSTITUTO DE TECNOLOGIA DE MASSACHUSETTS. MIT. *Programming concepts and skills supported in scratch*. [S. l.: s. n.], 2020b. Disponível em: <http://scratched.gse.harvard.edu/sites/default/files/scratchprogrammingconcepts-v14.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- JOHNSON, L. *et al.* *NMC horizon report: 2014 K-12 edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2014.
- KAFAI, Y. B.; BURKE, Q. *Connected code: why children need to learn programming*. Massachusetts: MIT Press, 2014.
- LEAL, A. V. de A.; FERREIRA, D. J. Aplicando padrões de seleção no ensino de programação de computadores para estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado. *In: ENCONTRO ANUAL DE COMPUTAÇÃO*, 10., 2013, Catalão. *Anais [...]*. Catalão, 2013. p. 268-275.
- MARGULIEUX, L. E.; MORRISON, B. B.; DECKER, A. Reducing withdrawal and failure rates in introductory programming with subgoal labeled worked examples. *International Journal of STEM Education*, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2020.
- MARQUES, M. T. P. M. Recuperar o engenho a partir da necessidade, com recurso às tecnologias educativas: contributo do ambiente gráfico de programação scratch em contexto formal de aprendizagem. 2019. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) - Universidade de Lisboa, 2009.
- MARTINS, A. R. de Q. *Usando o scratch para potencializar o pensamento em crianças do ensino fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.
- RESNICK, M. *et al.* Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, New York, v. 52, n. 11, p. 60-67, 2009.
- RODRIGUES, L. P.; MOURA, S.; TESTA, E. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, v. 4, n. 3, p. 34-42, 2011.

- RODRIGUES, M. Experiências positivas para o ensino de algoritmos. *In: ESCOLA REGIONAL DE COMPUTAÇÃO BAHIA-SERGIPE*, 4., 2004, Feira de Santana. *Anais [...]*. Feira de Santana, 2004. Disponível em: <http://www.uefs.br/erbase2004/documentos/weibase/Weibase2004Artigo001.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- RODRIGUEZ, C. L. *et al.* Pensamento computacional: transformando ideias em jogos. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA*, 21., 2015, Maceió. *Anais [...]*. [S. l.], 2015. p. 62-71.
- SÁEZ-LÓPEZ, J.-M.; ROMÁN-GONZÁLEZ,.; VÁZQUEZ-CANO, ?. Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: a two year case study using “scratch” in five schools. *ELSEVIER - Computers & Education*, v. 97, p. 129-141, 2016.
- SANTOS, R. *et al.* Uma proposta de cenário para ensino de algoritmos e programação com contribuições de cooperação, colaboração e coordenação. *In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO*, 16., 2008, Belém. *Anais [...]*. Belém, 2008. p. 218-227. Disponível em: <http://www.prodepa.gov.br/sbc2008/anais/pdf/arq0197.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- SCAICO, P. D. *et al.* Ensino de programação no ensino médio: uma abordagem orientada ao design com a linguagem scratch. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 92, 2013.
- SILVA, I. F. A.; SILVA, I. M. M; SANTOS, M. S. *Análise de problemas e soluções aplicadas ao ensino de disciplinas introdutórias de programação*. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- WANGENHEIM, C. G. V.; NUNES, Vinícius Rodrigues; SANTOS, Giovane Daniel dos. Ensino de computação com SCRATCH no ensino fundamental: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 116-124, 2014.
- WING, J. *Computational thinking: communications of the ACM*. New York: Association for Computing Machinery, 2006.

Recebido em: 30 maio 2021.

Aceito em: 28 fev. 2022.

AULAS E PROFESSORES(AS) DO ENSINO RELIGIOSO NO TEMPO PRESENTE: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS EM DEBATE

*Joselma Ferreira Lima e Silva**, *Maria Bernadete de Sousa Carvalho Monte***

RESUMO

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Religioso (ER) é equiparado às outras áreas do conhecimento e visa a uma formação mínima e específica em Licenciatura em Ciências das Religiões. Nessa direção, objetiva-se identificar as perspectivas do Ministério da Educação (MEC) sobre o respeito à diversidade cultural e religiosa brasileira no contexto do ER na sala de aula, destacando-se a formação e atuação dos professores para o Componente Curricular. O trabalho resulta de uma pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa. Os colaboradores foram professores(as) que atuam no Ensino Fundamental. Os resultados apontaram a necessidade de uma formação dialógica que se estabeleça na prática docente para a autonomia dos alunos na construção do conhecimento do fenômeno religioso e do protagonismo juvenil. As narrativas apontam ser preciso superar a visão ingênua sobre o ER, estar aberto ao diálogo e fomentar o respeito. Para a admissão dos docentes, faz-se mister sua formação em Ciências das Religiões, podendo atuar como pesquisador e assessor em espaços não formais de ensino, público e privado, nas organizações não governamentais e entidades confessionais.

Palavras-chave: ensino religioso; sala de aula; formação de professores.

CLASSES AND TEACHERS OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE CURRENT TIMES: NARRATIVES AND EXPERIENCES IN DEBATE

ABSTRACT

According to the National Curricular Common Base (BNCC), Religious Education (RE) is compared with other areas of knowledge, and aims at a minimum and specific training in Graduation in Sciences of Religions. In this direction, the objective is to

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em PROEJA pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). Especialista em Psicologia Aplicada à Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduada em Licenciatura Plena em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduada em Licenciatura Plena em Ciências da Religião pela Faculdade Integrada de Teologia Viva (FATEV). É professora efetiva do Instituto Federal do Piauí (IFPI). ORCID: 0000-0002-5044-5142. Correio eletrônico: joselmalavor@ifpi.edu.br

** Mestra em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória (FUV). Pós-graduada em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pós-graduada em Supervisão escolar pela Universidade Cândido Mendes. Graduada em Direito pela Christus Faculdade do Piauí (CHRISFAPI). Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). ORCID: 0000-0002-8496-9593. Correio eletrônico: mariabernadetemonte@hotmail.com

identify the perspectives of the Ministry of Education on respect for Brazilian cultural and religious diversity, in the context of RE in the classroom, highlighting the training and performance of teachers for the Curricular Component. This work results from a Narrative research, with a qualitative approach. The collaborators were teachers who work in Elementary School. The Results pointed to the need for a dialogic formation that is established in the teaching practice for the autonomy of the students, in the construction of knowledge of the religious phenomenon, and of youth protagonism. The narratives point to the need to overcome the naive view of RE, openness to dialogue and respect. For the admission of professors, attention must be paid to their training through the Sciences of Religions, being able to act as a researcher, advisor in non-formal teaching spaces, public and private, in non-governmental organizations and confessional entities.

Keywords: *religious education; classroom; teacher training.*

CLASES Y PROFESORES(AS) DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EL TIEMPO PRESENTE: NARRATIVAS Y EXPERIENCIAS EN DEBATE

RESUMEN

Conforme la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la Enseñanza Religiosa (ER) es equiparada a las otras áreas del conocimiento, y exige una formación mínima y específica en Licenciatura en Ciencias de las Religiones. Con esto, se objetiva identificar las perspectivas del Ministerio de la Educación con respecto a la diversidad cultural y religiosa brasileña, en el contexto de la ER en el aula, destacándose la formación y actuación de los profesores para el Componente Curricular. El trabajo resulta de una investigación Narrativa, de abordaje cualitativa. Los colaboradores fueron profesores(as) que actúan en la Enseñanza Fundamental. Los resultados presentaron la necesidad de una formación dialógica que se establezca en la práctica docente para la autonomía de los alumnos, en la construcción del conocimiento del fenómeno religioso, y del protagonismo juvenil. Las narrativas muestran la necesidad de superar la visión ingenua sobre la ER, la apertura al diálogo y el respeto. Para la admisión de los docentes, se hace necesaria su formación por medio de las Ciencias de las Religiones, pudiendo actuar como, investigador, asesor en espacios no formales de la enseñanza, pública y privada, en las organizaciones no gubernamentales y entidades confesionales.

Palabras clave: *enseñanza religiosa; aula; formación del profesorado.*

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetiva-se destacar a temática da formação e atuação dos Professores para o Ensino Religioso (ER) escolar, tratando-o como componente curricular conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de suscitar as perspectivas do Ministério da Educação (MEC) em relação ao respeito à diversi-

do Quadro da Educação Pública no Ensino Fundamental do 1.º ao 5.º ano, como também Professor Efetivo do Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos, e Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Todos(as) os(as) professores(as) apresentam experiências vividas e vivenciadas na escola pública, as quais lhe deram respaldo para participar dessa entrevista. Nela, poderiam narrar o tratamento recorrente dado aos professores do Ensino Religioso ou à própria disciplina, hoje Componente Curricular, assim como sua atuação frente ao ER.

Parte-se do entendimento de que usamos o bom senso, deixando-os à vontade, com o intuito de não citá-los, para que eles assim não se sentissem presos nas suas respostas, mas, sim, livres e seguros, pois o que queríamos era sua contribuição espontânea. A motivação pela entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012) teve o intuito de compreender os caminhos e reflexões sobre a melhoria do ER na atualidade, considerando a formação e a atuação docente, sobretudo em observância ao que está posto na legislação atual. Diante desse seguimento, traçamos o perfil de cada professor entrevistado, sem identificação nominal:

- a) experiência vivenciada na sala de aula do ER por uma Professora de Língua Portuguesa de uma escola pública de Piripiri (PI), onde ministrou aulas de 1987 a 2021;
- b) experiência de um Professor de ER no Ensino Fundamental, anos iniciais, no período de 2004 e 2005 em Piracuruca (PI);
- c) experiências e vivências de uma Professora de Picos (PI), que atuou com o ER na Educação de Jovens e Adultos;
- d) experiência vivenciada como Professora no Ensino Fundamental anos iniciais, e atualmente aposentada.

Desses docentes, três são ou foram professores do Ensino Fundamental do 1.º ao 5.º ano, e apenas um foi professor do Ensino Médio, ou seja, todas as experiências vividas e vivenciadas foram da Educação Básica.

Logo, utilizamos a entrevista narrativa como instrumento de geração de dados, pois entendemos que essa instrumentação é adequada a este estudo, porque privilegia as significações atribuídas pelos próprios docentes às suas experiências escolares - e, a partir delas, podemos apreender representações sociais. Nossas experiências e ideias passadas, conforme Moscovici (2003, p. 38), “[...] não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e influenciar nossa experiência e ideias atuais.” Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente (MOSCOVICI, 2003).

Para Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), narrar significa contar histórias sobre si mesmo e “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.” Portanto, de acordo com os pesquisadores supracitados, no ato de contar as histórias, constituímos-nos e damos sentido às experiências vividas e vivenciadas. Por meio deste recurso, os(as) professores(as) contaram suas experiências e práticas escolares no decorrer da Educação Básica na escola pública.

Os(as) docentes foram incentivados a contar suas experiências vividas e vivenciadas na escola onde têm ou tinham vínculo educacional, ou seja, narravam

O ER, ao longo da história da Educação, assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, com viés confessional ou interconfessional. Contudo, “[...] a partir dos anos 80 as mudanças na sociedade provocaram transformações paradigmáticas na esfera educacional, reverberando sobre o ER [...]”, conseqüentemente, tornando reivindicação a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares (ANDRADE JÚNIOR, 2017, p. 291). Logo, pode ser confessional quando ministra exclusivamente informações referentes a uma determinada religião, ou plurirreligiosa, quando ministra informações sobre os principais grupos religiosos, os quais defendem o ER não confessional, com fluência nas Ciências das Religiões.

Desse modo, no Ensino Fundamental, o ER tornou-se um campo de conhecimento específico², ao contrário das propostas anteriores, pois atualmente é dotada de autonomia assim como as demais áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Diante desse relato, é essencial que, para ministrar o ER, os/as docentes tenham formação para atuar a partir do conhecimento das propostas da Base³. Nesse sentido, apontam-se propostas do MEC que dão subsídios às novas perspectivas formativas, que oportunizam ao(à) professor(a) sua formação inicial e desenvolvimento profissional por meio da licenciatura em Ciências das Religiões.

A Resolução Conselho Nacional de Educação - CNE/CP n.º 5/2018 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, modalidade presencial, semipresencial e a distância, definindo princípios, concepções e estrutura a serem observadas na elaboração dos projetos pedagógicos pelas instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino. Fica instituído o ER, conforme proposta do MEC, como um campo de conhecimento das Ciências das Religiões tendo como pressuposto o curso de licenciatura, a fim de contemplar o(a) professor(a) de ER da Escola Pública no Ensino Fundamental. A licenciatura em Ciências das Religiões habilita o(a) professor(a) para o exercício da docência do ER nos anos iniciais e finais da Educação Básica, em nível de formação inicial.

Em se tratando das perspectivas que o MEC aponta para a formação do(a) professor(a) para o ER, observa-se a mudança de concepção sobre a profissionalização do ser docente, conforme requerida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a área. A licenciatura implica formação sólida de natureza epistemológica e pedagógica nos saberes e habilidades oriundas das Ciências da Religião e da Educação, quais sejam: a visão inter-religiosa e intercultural para o ser professor(a) de ER na Educação Básica, conforme o entendimento da Lei n.º 13.145/2017, que foi alterada pela Lei n.º 9.394/1996.

Nesse sentido, também são necessários parâmetros e abordagens curriculares comuns para os projetos do hoje e para o amanhã, considerando a demanda

² A BNCC inclui a disciplina do Ensino Religioso numa das cinco áreas do conhecimento e nas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, considerando-a como requisito para a formação docente em Ensino Religioso, tendo sido homologada em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a).

³ A BNCC é um documento oficial que procura garantir o direito de aprendizagem a cada etapa do ensino nas escolas públicas e particulares do País e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade, orientando-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018a).

dades de autoconhecimento e de alteridade quanto aos fenômenos religiosos, às filosofias seculares, proporcionando o pensamento crítico, criativo sobre o fenômeno religioso, ampliando o conhecimento e discernindo outras formas de percepção do transcendente. Isso proporciona ao educando ver a si e aos outros, reconhecer aquilo que faz sentido para sua formação e a dos outros sujeitos, sobretudo o seu protagonismo.

Nesses termos, a ausência de proselitismo, conforme Gisele Leite (2017), implica não permitir tentativas de conversão de uma ou mais pessoas em defesa de determinada doutrina, ideologia, causa ou religião. Por não poucas décadas, o que se presenciou no ensino público foi o empenho constante da escola, no momento da entrada, no intervalo e na saída, em estimular a entoação de orações e o uso de símbolos sagrados relativos a uma única religião. Desse modo, tentava-se, talvez involuntariamente, *convencer ou converter* alguns por meio de ensinamentos doutrinários e específicos que sobrepujassem uma religião em detrimento de outra, uma espécie de catequese, a qual não é mais permitida por fazer parte de uma educação tradicional que tivemos no passado.

Portanto, a Educação tem o poder de capacitar de maneira ampla, abrindo os horizontes para os valores sociais capazes de reverberar por gerações, partindo do entendimento de que a escola é o lugar para a conquista e o desenvolvimento da autonomia moral, ética e intelectual. Não obstante, em meio a essas caracterizações, convém destacar que, no contexto dos direitos humanos, as pessoas devem desfrutar da liberdade de prática religiosa, inclusive das possibilidades de mudança de religião.

3 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES: COMO FICA O ENSINO RELIGIOSO NA SALA DE AULA?

As reflexões apontadas nesta seção buscam compreender a formação e a atuação dos(as) professores(as) para o Componente Curricular, pois, conforme a BNCC, o ER foi equiparado a outras áreas do conhecimento. O profissional dessa área deve ter, no mínimo, uma formação específica em Licenciatura em Ciências das Religiões e deve ser admitido mediante concurso público, segundo a legislação vigente. Por isso, é cabível a seguinte questão: como fica o Ensino Religioso na sala de aula? Assim, as aulas terão conteúdos de diversas religiões, o objeto de estudo deve ser o fenômeno religioso, desfazendo quaisquer práticas proselitistas e doutrinárias às quais os alunos eram submetidos, desestimulando, dessa forma, a confessionalidade e a educação extremamente tradicional.

Em se tratando da admissão, a contratação de professores(as) para o ensino público é regida por normas gerais de admissão de servidores públicos. Exige-se aprovação em concurso público, de cargos e títulos, como um dos requisitos indispensáveis (art. 37, II, CF) (BRASIL, 1988), sendo inadmissível que se contratem professores(as) vinculados(as) a quaisquer instituições religiosas sem o ingresso por concurso público, sobretudo com formação específica na área (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a interpretação, conforme o art. 33, *caput*, §§ 1.º e 2.º, da Lei n.º 9.394/1996, cita que o ER em escolas públicas só pode ser de caráter não confessional, com proibição de admissão de docentes na qualidade de representantes religiosos; logo, não é constitucional o fazer referência a “[...] católico e [...] outras

também se faz necessário maior investimento na formação inicial e continuada de professores para o componente curricular ER, sendo necessários novos cursos de graduação e de especialização em Ciências das Religiões.

Quanto ao ER escolar, aspecto supracitado e considerado na Base Nacional Comum Curricular, recomenda-se abertura à pesquisa e ao diálogo como possibilidades de efetivar o estabelecido enquanto competências para o Ensino Fundamental. Assim, o ER proposto pela BNCC tem seus aspectos pedagógicos pautados na valorização da experiência dos(as) estudantes e nos princípios de conhecer, respeitar e conviver. De forma que se pode evidenciar que a Base procurou especificar o ER numa perspectiva construtiva quanto ao conhecimento religioso (BRASIL, 2018a). Por isso, como componente curricular na educação brasileira, abre diferentes possibilidades de mudança e, por meio dela, torna-se possível a construção de uma realidade mais pacífica e reflexiva.

Considerando essa premissa, o ER visto como área de conhecimento sinaliza mais um importante espaço de reflexão/formação, em que os(as) educandos(as) ascenderão em suas interações com as diversas áreas de conhecimento, segundo a LDB de 1996, atualizada em março de 2017 pela Lei n.º 13.145. Isso possibilita uma formação integral e não fragmentada, repartida/dividida em áreas, oriunda da escola tecnicista, que instrumentaliza o conhecimento no domínio de algum aspecto restrito da realidade. Logo, o ER pode ser um espaço de reflexão dos valores humanos; contudo, os referidos temas não são apenas encargo do ER, mas de todos os componentes curriculares. A inter e transdisciplinaridade podem/devem acontecer na escola, mas com todos os componentes, e não apenas com o Ensino Religioso (ER) (BRASIL, 2017).

A sala de aula, em quaisquer de suas dimensões, representa um espaço no qual o tema ou a disciplina devem ser postos em prática, a partir de discussões teóricas, críticas, reflexivas, dialógicas, democráticas e emancipatórias, com ações educativas de natureza sociointerativa para que se alcance o engajamento dos estudantes ao contexto de aprendizagens numa perspectiva freiriana (FREIRE, 2011).

Nesse escopo, o ER pode trazer um enfoque socioantropológico e cultural, capaz de assumir e contemplar culturas diversas como também várias religiosidades. E é a partir desse aspecto proporcionalmente multifacetado pela sua complexidade, que os(as) docentes desse componente curricular precisam passar por uma “[...] formação multicultural e multiconfessional, respeitando as diferenças culturais, incluindo as afro-brasileiras, conforme previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.” (BRASIL, 2018a, p. 19).

Sobre a formação de professores(as) de Ensino Religioso, o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, posteriormente alterada pela Lei n.º 9475, de 22 de julho de 1997, indica, em seu primeiro parágrafo, que é competência dos sistemas de ensino, estaduais e municipais, habilitar e admitir os(as) professores(as) de Ensino Religioso. Dentro desse contexto, é enfático destacar como se têm promovido estas formações no cenário brasileiro.

Diante desse cenário escolar, faz-se necessário resgatar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/1996, que rege a Educação Nacional, a qual preconiza no art. 1.º: “O ensino religioso, disciplina da área de conhecimento da educação religiosa e parte integrante da formação básica do cidadão e da educação de

que o alunado construa sua identidade, a partir de vivências e práticas adquiridas cotidianamente. (BRASIL, 2018a, p. 441).

Contudo, o/a professor/a, nesse novo paradigma, necessita de compreensão sobre a situação social e religiosa dos(as) educandos(as), objetivando a construção, junto aos alunos(as), dos conteúdos curriculares contextuais para o ER, a partir dos quais o(a) docente interagirá de maneira crítica em seu contexto concreto, tanto com relação às religiões na vida dos estudantes, quanto no que toca aos seus aspectos desumanizadores e opressivos, a fim de alcançar a tomada de consciência que desmistifica as religiões. No entanto, o ER precisa também promover uma ação educativa esperançosa, mediante a qual o modelo pedagógico corresponda ao espírito de nosso tempo, e por ele possa ser alimentado no âmbito das pesquisas das Ciências das Religiões. Esse campo de conhecimento deve se fundamentar numa organização sustentada pelas bases transdisciplinares, devendo ainda promover o diálogo e a sapiência (BRASIL, 2018a).

Logo, é importante enfatizar que esse cenário construtivo vai mostrando que é imprescindível investimento na formação desse profissional que assume uma sala de aula para ministrar o ER diante dessa nova perspectiva ampla, dinâmica e desafiadora. Assim, esse processo formativo deve ocorrer segundo defende as Ciências das Religiões, para que se supere aquele ER de caráter doutrinador, como ocorreu no Brasil Colônia e no Brasil Império, conseqüentemente, estimulador de concepções/percepções de mundo excludentes e atitudes de desrespeito às diferenças culturais e religiosas (PARANÁ, 2008).

A nova proposta formativa e educativa traz exatamente esse contexto que demanda uma reformulação das aulas de Ensino Religioso (ER), convergindo com o ideal da República que separa a Igreja do Estado, considerando que sua confessionalidade é incapaz de cumprir essas demandas que hoje se apresentam para a formação dos profissionais e sua atuação docente.

4 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS EM DEBATE: COM A PALAVRA O(A) PROFESSOR(A)

É possível corroborar circunstâncias concretas, que, no caso desta pesquisa, foram obtidas por meio de relatos de experiências, que trazem, dentre tantas vivências, a da professora de Língua Portuguesa de uma escola pública de Piri-piri (PI), que, desde 1987, ingressou no quadro do serviço público e continua até os dias atuais. Ela relata, em seu discurso, o que observou no início da sua trajetória profissional.

Segundo ela, o ER era tratado de forma diferenciada, ou seja, naquela época, qualquer professor(a) assumia a docência desse componente curricular sem ter uma formação específica. Além disso, esse componente era inferiorizado diante dos demais, pois servia apenas para preenchimento de lacuna no espaço escolar, aspecto que atualmente está sendo modificado, gradativamente, pois se espera que as futuras contratações de servidores(as) públicos(as) nessa área ocorram mediante concurso público, com formação apropriada para a docência. Logo, faz-se necessário o tratamento devido ao ER por ser uma área de conhecimento de igual valor e autonomia quando comparada às demais.

Esse conjunto de atividades capazes de sistematizar experiências favoráveis pode ser visto de modo concreto ao se observar, por exemplo, as vivências em uma sala do Ensino Fundamental com traços de religiosidade numa perspectiva inclusiva com alunos surdos. Na atuação de uma das docentes, foi possível presenciar uma professora pedagoga que, em Libras, dedicava-se a ensinar saberes iniciais sobre religiosidade. “Perceber aquela realidade despertou a curiosidade em saber como a criança surda iria construir suas convicções religiosas.”

As aproximações naquela sala de aula possibilitaram perceber que a professora precisou buscar incansavelmente estratégias metodológicas e cursos de formação continuada que favorecessem a mobilização de saberes e reflexões sobre religiosidade, por meio do diálogo em Libras, através do qual as crianças demonstravam uma efervescência traduzida pela quantidade de perguntas e dúvidas. Caso se analisem essas experiências à luz dos parâmetros das Ciências das Religiões, perceberemos que o diálogo religioso aplicado pela Professora de Ensino Fundamental às crianças surdas através dos sinais proporcionou a inclusão e formação de identidade religiosa do surdo, produzindo assim novos paradigmas de ER não confessional, podendo desempenhar um papel importante na construção de culturas pluralistas e sociedades democráticas, desde que se aprofundem seus fundamentos e se desenvolvam metodologias apropriadas.

Mediante esses pressupostos, sobretudo considerando a Constituição Federal de 1988, percebe-se ser enfática a necessidade de respeito ao pluralismo de ideias e pensamentos no contexto educacional. Logo, é bastante oportuno e emergencial formar para a reflexão sobre os problemas contemporâneos correntes do Ensino Religioso baseado na área de Ciências da Religião e à luz da base legal, para que se perceba, sobretudo, que é preciso destacar a formação de educadores para o ER enquanto campo científico e multirreferencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, observou-se a mudança de concepção sobre a profissionalização do(a) docente, conforme requerida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a área do Ensino Religioso. A habilitação pressupõe sólida formação de cunho epistemológico e pedagógico nos saberes e habilidades oriundas das Ciências da Religião e da Educação, qual seja a perspectiva interreligiosa e intercultural para a docência do ER na Educação Básica (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, apontaram-se propostas do MEC que deram subsídios às novas perspectivas mediante as quais se oportuniza ao Professor de ER com o curso de licenciatura em Ciências das Religiões atuar com o referido componente. Nesse contexto, a Resolução CNE/CP n.º 5/2018 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, modalidade presencial, semipresencial e a distância, definindo princípios, concepções e estruturas a serem observados na elaboração dos projetos pedagógicos pelas instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino. Essa proposta do MEC institui o ER como uma área de conhecimento das Ciências das Religiões tendo como pressuposto o curso de licenciatura, a fim de contemplar o(a) professor de ER da Escola Pública no Ensino Fundamental.

Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 fev. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/d7107.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996... Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC, versão final) 2018. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 5/2018. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 dez. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105531-rcp005-18&category_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 dez. 2021.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

LEAL, Jair Souza. Ciências da religião e teologia: uma relação em busca de entendimento. In: COLÓQUIO DO GRUPO DE PESQUISA RELIGIÃO E CULTURA, 5., 2017, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017. p. 69-76.

LEITE, Gisele. Problemas do ensino confessional no Brasil, *Jornal Jurid*, Brasília, DF, 29 set. 2017. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/problemas-do-ensino-confessional-no-brasil>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MINAYO, M. C. S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 1, p. 83-91, 2009. Acesso em: 20 dez. 2021.

MONTE, Maria Bernadete de Sousa Carvalho *et al.* Ensino religioso na escola pública: um estudo a partir da BNCC. *Revista Research, Society and Development*, S. l., v. 9, n. 8, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5881>. Acesso em: 25 maio 2022.

ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A PRÁXIS DOCENTE: O ESTADO DA QUESTÃO (EQ)

*Francisca Fabiana Bento de Oliveira**, *Anne Heide Vieira Bôto***,
*Bruna Gonçalves do Nascimento****, *Maria Marina Dias Cavalcante*****

RESUMO

Este ensaio apresenta o caminho percorrido em uma disciplina sobre a construção do Estado da Questão (EQ) no curso de mestrado. Para subsidiar a investigação, adotamos os seguintes questionamentos: o que os trabalhos científicos revelam sobre a formação continuada na Educação Infantil? Quais as contribuições e lacunas do inventariado em relação à práxis docente na creche? Propomos como objetivos específicos identificar os trabalhos publicados que se aproximam das seguintes categorias: formação continuada, educação infantil e práxis docente. A metodologia adotada configura-se em uma pesquisa quali-quantitativa de abordagem reflexiva respaldada pelo levantamento bibliográfico. O levantamento foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES. Consultamos os artigos científicos publicados nessa base, adotando um recorte temporal de cinco anos, compreendido entre 2017 e 2021. O referencial teórico ancorou-se nos estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), Imbernón (2010) e Gomes (2009). Os resultados da pesquisa revelaram que a formação continuada dos professores da educação infantil vem ganhando notoriedade no campo científico e na sociedade. Constatamos ainda, através dos artigos lidos, uma pequena quantidade de trabalhos referentes à educação das crianças que frequentam as creches. Concluímos que os estudos realizados por meio do EQ, mediados pela reflexão e diálogo, possibilitaram-nos fazer interlocuções com o objeto de estudo, auxiliando tanto na confirmação das categorias teóricas como também dos objetivos e do problema da pesquisa.

Palavras-chave: estado da questão; formação continuada; educação infantil; reflexão.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza. ORCID: 0000-0002-7249-1692. Correio eletrônico: fabib403@gmail.com.

** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da Rede Municipal de Maracanaú. ORCID: 0000-0002-9070-1964. Correio eletrônico: anneheidevieira@gmail.com.

*** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza. ORCID: 0000-0002-8799-7573. Correio eletrônico: brunagnascimento23@gmail.com.

**** Pós-doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: 0000-0003-4443-4778. Correio eletrônico: maria.marina@uece.br.

STUDIES ON CONTINUING TRAINING IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION AND THE RELATIONSHIP WITH TEACHING PRAXIS:
THE STATE OF THE QUESTION (SQ)

ABSTRACT

This essay presents the path taken in a discipline on the construction of the State of the Question (SQ) in the Master's Program. To support the investigation, we adopted the following questions: what do scientific studies reveal about continuing training in Early Childhood Education? What are the contributions and gaps of the inventory in relation to teaching praxis in day care? We propose as specific objectives to identify the published studies that are close to these categories: continuing training, early childhood education and teaching praxis. The adopted methodology is a qualitative and quantitative research with a reflective approach supported by a literature survey. The survey was carried out on the CAPES Periodicals Portal. We consulted the scientific articles published in this database, adopting a time frame of five years, from 2017 to 2021. The theoretical framework was anchored in the studies of Nóbrega-Therrien and Therrien (2004), Imbernón (2010) and Gomes (2009). The research findings revealed that the continuing training of early childhood education teachers has been gaining notoriety in the scientific field and in society. Among the read articles, we found a small amount of studies related to the education of children who attend daycare centers. We concluded that the studies carried out through the SQ, mediated by reflection and dialogue, allowed us to make dialogues with the object of study, helping so much to confirm the theoretical categories, as well as the objectives and the research problem.

Keywords: *state of the question; continuing training; child education; reflection.*

ESTUDIOS SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y
LA RELACIÓN CON LA PRAXIS DOCENTE: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN (EC)

RESUMEN

Este ensayo presenta el camino recorrido en una asignatura acerca de la construcción del Estado de la Cuestión-EC en el curso de maestría. Para sustentar la investigación, adoptamos los siguientes cuestionamientos: ¿qué revelan los trabajos científicos sobre la formación continua en Educación Infantil? ¿Cuáles son los aportes y vacíos del inventario en relación a la práctica docente en la guardería? Proponemos como objetivos específicos identificar trabajos publicados que aborden las siguientes categorías: educación continua, educación infantil y práctica docente. La metodología adoptada se configura en una investigación cualitativa-cuantitativa con enfoque reflexivo respaldado en el levantamiento bibliográfico. La búsqueda fue realizada en el Portal de Periódicos de la CAPES. Se consultaron los artículos científicos publicados en esta base de datos, adoptando un marco temporal de cinco años, entre 2017 y 2021. El marco teórico se ancló en los estudios de Nóbrega-

Therrien y Therrien (2004), Imbernón (2010) y Gomes (2009). Los resultados de la investigación revelaron que la formación continua de los docentes de educación infantil viene ganando notoriedad en el campo científico y en la sociedad. También encontramos, a través de los artículos leídos, una pequeña cantidad de trabajos relacionados con la educación de los niños que asisten a las guarderías. Concluimos que los estudios realizados a través del EC, mediados por la reflexión y el diálogo, permitieron dialogar con el objeto de estudio, auxiliando tanto en la confirmación de las categorías teóricas como de los objetivos y el problema de investigación.

Palabras clave: estado de la cuestión; formación continua; educación infantil; reflexión.

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta o caminho percorrido na construção do Estado da Questão (EQ) sobre a temática Formação Continuada na Educação Infantil e a relação com a prática docente. Salientamos que o levantamento bibliográfico foi realizado no Portal de Periódicos da CAPES¹, por ser uma base de dados de grande referência nacional e internacional e de credibilidade das produções científicas. A elaboração do EQ se deu mediante um levantamento criterioso acerca da literatura sobre o assunto, a partir dos seguintes questionamentos que direcionaram o nosso olhar nas escolhas e análises dos artigos selecionados: o que os trabalhos científicos revelam sobre a formação continuada na Educação Infantil? Quais as contribuições e lacunas do inventariado em relação à prática docente na creche? Essas inquietações surgiram em decorrência da necessidade de buscarmos uma formação continuada de qualidade que possibilitasse aos docentes da educação infantil exercer uma postura crítica, reflexiva, dialógica e intencional diante da sua formação e do seu fazer pedagógico no espaço escolar, principalmente na creche.

A partir dos questionamentos, adotamos ações/habilidades antes e durante o EQ mediante um olhar criterioso e sensível, permeado de criticidade e respeitando o rigor científico, para que fosse possível entender como o nosso objeto de estudo encontra-se situado nas pesquisas científicas na atualidade, além de buscar confirmar as categorias teóricas que sustentam essa investigação. Diante disso, ressaltamos a necessidade do Estado da Questão para dialogar e compreender os estudos relacionados à nossa temática. Dessa forma, Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 36 *apud* SILVEIRA; NÓBREGA-TERRIEN, 2011, p. 220) afirmam que o EQ

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação.

¹ O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um dos maiores acervos científicos virtuais do País. Dados retirados do seguinte sítio: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

Desse modo, os autores evidenciam o Estado da Questão como um método que permite ao estudante/pesquisador conhecer as produções científicas recentes, reafirmar as categorias iniciais ou auxiliar na construção de novas, contribuir na formulação de objetivos, além de nortear a redefinição da problemática e do planejamento de todo o processo de investigação científica, possibilitando a aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo.

A metodologia adotada configura-se em uma pesquisa quali-quantitativa de abordagem reflexiva, que, segundo Ghedin e Franco (2011, p. 108), “[...] caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada [...]”. Tal abordagem foi respaldada por meio do levantamento bibliográfico denominado Estado da Questão, realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde fizemos a análise dos artigos extraídos dessa base de dados. Desse modo, ressaltamos a postura teórico-metodológica e epistemológica do(a) pesquisador(a) ao se aprofundar criticamente diante da produção científica, ampliando o conhecimento teórico sobre determinada realidade.

A partir do levantamento realizado, almejamos conhecer as produções científicas que versam a partir das seguintes categorias: formação continuada, educação infantil e práxis docente, com foco na creche, por meio do EQ. Além disso, propomos fazer uma reflexão crítica sobre os artigos publicados, compreendendo as propensões teóricas, metodológicas e os objetivos que respaldam os trabalhos científicos, bem como destacando as contribuições e as lacunas dos achados.

Em seguida, dialogaremos sobre o referencial teórico que fundamenta a Formação Continuada na Educação Infantil e o EQ, como também o caminho percorrido em busca dos trabalhos/achados da pesquisa e análise dos dados, destacando alguns elementos que subsidiarão o diálogo sobre os achados. Por fim, nas considerações finais, vamos sinalizar as contribuições e as lacunas apontadas pela investigação.

2 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESTADO DA QUESTÃO

A discussão sobre a formação continuada dos professores da educação infantil e a relação com a práxis docente na creche se faz necessária devido aos avanços e às mudanças ocorridas a partir das legislações que consideraram a educação das crianças uma etapa primordial para a formação dos sujeitos. Nesse sentido, a creche passou a ter visibilidade, deixando de ser um local meramente assistencialista, passando a priorizar o cuidar e o educar, que são indissociáveis para o desenvolvimento integral das crianças. Concomitante a isso, foram implementadas políticas públicas de valorização dos profissionais, resultando na exigência de uma formação inicial e continuada para atuar nessa etapa da educação básica.

Deste modo, nos tópicos a seguir, faremos interlocuções com alguns autores sobre a formação continuada na educação infantil e também evidenciaremos as proposições teóricas sobre do EQ.

2.1 Interlocuções teóricas sobre a formação continuada na Educação Infantil

Na contemporaneidade, percebemos como a formação continuada dos docentes se faz primordial para auxiliar na prática pedagógica em sala de aula, como também colabora para o enriquecimento e a constituição da identidade pessoal e profissional do professorado. Desse modo, defendemos uma formação de qualidade e que possibilite aos professores a aproximação com os problemas reais do cotidiano escolar.

Portanto, a formação deve considerar os profissionais que dela participam como protagonistas, com o intuito de que eles possam ter autonomia, serem ouvidos e assim participarem do seu próprio projeto de formação, contribuindo para as reais mudanças que poderão ocorrer no espaço escolar, como também influenciando no desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a formação deve ser considerada um processo permanente de ressignificação dos conhecimentos e construção de novos saberes concretizados na prática. Corroboramos a assertiva de Imbernón (2010, p. 81) ao afirmar que

[...] a mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos dos outros.

Diante dessa premissa, compreendemos que os professores devem exercer o protagonismo nas suas ações e formações mediatizados pela consciência política, crítica e também coletiva. Só assim eles deixarão de ser meros objetos para tornarem-se sujeitos da sua formação, desenvolvendo-se de forma pessoal e profissionalmente.

Compreendemos que esse reconhecimento é essencial para a valorização da carreira docente, e também para a realização pessoal, uma vez que essa valorização refere-se às condições concretas de trabalho, além de incentivos financeiros, pedagógicos e acadêmicos que auxiliarão o professor no seu desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo. Ao sentir-se valorizado e pertencente ao espaço que atua, o professor se sentirá motivado a refletir e avaliar a sua prática docente, bem como estará aberto às mudanças e às incertezas advindas do ambiente educacional. Ademais, é preciso que o docente esteja consciente do seu compromisso com a sociedade e passe a assumir uma postura política e crítica da realidade, fazendo valer o seu poder de transformação, que será concretizado através da sua prática intencional e dialógica no espaço escolar.

Dessa maneira, é primordial potencializar a formação continuada dos professores que atuam na educação infantil, pois este é o *locus* inicial e a base para a educação das crianças pequenas que frequentam os espaços educativos. Para isso, os docentes têm de estar em constante processo de reflexão, avaliação e replanejamento da sua prática pedagógica, para que, nessa etapa da vida escolar do educando, seja contemplada a sua formação humana e social, mediatizada pelos princípios políticos, éticos, morais e estéticos, influenciando assim a constituição da identidade pessoal de cada sujeito.

É nesse sentido que ressaltamos a assertiva de Arroyo (2000 *apud* GOMES, 2009, p. 39): “[...] ao situar a aprendizagem do ofício de mestre, do papel da educação como humanização, acentua a necessidade de olhar o desenvolvimento humano e as interações entre pares.” Nessa perspectiva, entendemos como a formação se faz relevante para a construção dos saberes dos professores, que serão ressignificados na prática, em diferentes contextos socializados e respaldados pela intencionalidade educativa.

Destacamos também que a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, segundo a LDB de 1996, efetivando-se num marco histórico para a educação das crianças. Ao ser considerada a porta de entrada para o ensino fundamental, essa etapa deve ser priorizada e ofertada nos espaços escolares, primando por uma educação de qualidade que atenda a todos e possibilite o desenvolvimento integral dos educandos.

Diante dessas mudanças na legislação, principalmente, ao considerar a educação infantil como etapa primordial para a formação humana, onde o cuidar e o educar tornaram-se indissociáveis na formação das crianças, exigiu-se muito mais desse educador. Tais avanços contribuíram e exigiram que esses professores fossem preparados e tivessem uma formação inicial para trabalhar nos espaços escolares e também pudessem estar em constante processo formativo.

Desse modo, tanto a formação inicial como a continuada passaram a munir esses profissionais de conhecimentos teóricos, para que pudessem exercer uma prática que primasse pela aprendizagem e pelo desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, Gomes (2009, p. 55) salienta o seguinte:

[...] para que uma educadora organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças pequenas, revela-se indispensável que ela própria tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz [...]

A autora reafirma a relevância da formação continuada para que as educadoras possam atuar no ambiente educativo munidas de conhecimentos teóricos, como também ressignificando os saberes advindos da prática, por meio da reflexão, do diálogo, aos quais possam sentir-se pertencentes e serem consideradas aprendizes da práxis docente.

2.2 Proposições teóricas sobre o Estado da Questão (EQ)

Partindo do pressuposto de que o Estado da Questão auxilia o pesquisador na compreensão do seu objeto de investigação, bem como da reafirmação das categorias teóricas que subsidiam o trabalho de pesquisa, explicitamos o significado do EQ a partir dos autores Nóbrega-Therrien e Therrien (2021, p. 4), que o conceituam como sendo “[...] uma modalidade particular de compreender e delimitar a abrangência, a compreensão e o encaminhamento do processo de produção de um trabalho científico relacionado a uma determinada temática objeto de investigação.”

Diante das inferências apontadas pelos autores sobre o Estado da Questão no seu processo de produção e levantamento da literatura existente sobre a temá-

tica, fica clara a aproximação do pesquisador com o objeto de estudo devido à delimitação e à compreensão dos trabalhos até sua efetividade na construção do seu EQ, que poderá ser o seu ponto de partida e de chegada na construção da dissertação ou tese.

Evidenciamos as contribuições do EQ em todo momento da pesquisa, desde a fase inicial, por meio do levantamento bibliográfico, em que se possibilita confirmar as categorias, reconfirmar a pergunta, até chegar ao final do trabalho nas conclusões, para responder a pergunta inicial, além do diálogo com os trabalhos/ autores pesquisados, fundamentando o estudo em questão. Ao realizar todo esse percurso na construção do EQ, verificam-se os subsídios para as pesquisas científicas, revelando o que se acrescenta de novo para a ciência. Parafraseamos a fala da professora/pesquisadora Nóbrega-Therrien (2021), ao dar uma aula magistral gravada pelo *Google Meet* para seus alunos da turma de mestrado e doutorado do PPGE² da Universidade Estadual do Ceará.

Nessa perspectiva, ao assistir à aula magistral gravada pelo *Google Meet* da professora/pesquisadora Nóbrega-Therrien (2021), na qual dialoga sobre o Estado da Questão, a autora afirma que “[...] o Estado da Questão transcende todo o trabalho da pesquisa [...]”, como evidenciamos acima. Além disso, a educadora aponta que o EQ é como se fosse um processo de afinamento para ligar os achados da pesquisa com todas as outras etapas do trabalho de investigação. Com relação ao processo de construção do Estado da Questão, os autores evidenciam a importância da criticidade e do rigor científico durante o levantamento e a elaboração, destacando a posição do pesquisador diante do seu objeto de estudo, além de apontar algumas habilidades que o estudante/pesquisador deve mobilizar para dar veracidade e transparência aos dados coletados. Assim, os autores Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 10) destacam os atributos necessários do pesquisador durante a construção do EQ, a saber: competência, habilidade, tempo, dedicação, sensibilidade, disciplina, planejamento, bom material, criatividade, inteligência, imaginação, reflexão e condições ambientais. Desta forma, são esses os atributos que subsidiarão o pesquisador a realizar um trabalho de qualidade por meio da sua dedicação e compromisso.

Diante de todo o aporte teórico e epistemológico sobre o Estado da Questão explicitado anteriormente, evidenciamos a relevância do exercício do EQ enquanto estudante/pesquisador, pois nos possibilita uma aproximação com o nosso objeto de investigação, trazendo segurança em relação ao problema e aos objetivos, além de oportunizar um olhar crítico-reflexivo sobre a pluralidade dos trabalhos científicos encontrados. Assim, para que possamos compreender a complexidade e as incertezas do mundo em que vivemos, essa tarefa torna-se indispensável. Por meio dela, pode-se contribuir e enriquecer a ciência com conhecimentos novos ou reformular os existentes, acompanhando as mudanças na sociedade.

3 O CAMINHO TRILHADO NO ESTADO DA QUESTÃO: ESCOLHAS E ACHADOS

A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES. Adotamos como critério de busca artigos científicos e também utilizamos aspas nos descritores.

² Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Curso de Mestrado em Educação. Disciplina: O estado da questão na construção de trabalhos científicos 2021. Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Iniciamos a pesquisa utilizando os descritores individuais principais associados entre si, bem como alguns descritores correlatos. Vale destacar que os parâmetros utilizados para fazer o levantamento (artigos científicos e o uso de aspas) justificam-se, porque queríamos buscar trabalhos mais específicos e com rigor científico. Além disso, os artigos apresentam alguns elementos estruturais (objetivos, metodologia, referencial, conclusões) que facilitam ao leitor analisá-los numa perspectiva crítico-reflexiva, o que proporciona ao investigador olhar para o seu objeto de estudo. Ressaltamos que os descritores foram escolhidos a partir das categorias teóricas da pesquisa. Definimos como descritores principais os seguintes itens: formação continuada, educação infantil e práxis docente. Já os descritores correlatos são palavras diferentes, porém com o mesmo sentido dos descritores principais pesquisados.

Dessa forma, fizemos a busca com os descritores associados, e para esse levantamento utilizamos aspas e também o booleano AND. Assim, obtivemos seis descritores associados e elencamos desta forma: “formação continuada” AND “educação infantil”, “formação continuada” AND “creche”, “formação continuada” AND “práxis docente”, “formação continuada” AND “educação infantil” AND “práxis pedagógica”, “formação continuada” AND “educação infantil” AND “práxis educativa”, “formação continuada” AND “educação infantil” AND “práxis”. Ao realizar o levantamento com o uso do booleano AND, tínhamos como objetivo refinar a pesquisa utilizando dois ou três descritores juntos. Diante disso, ao delimitarmos os resultados por meio do booleano AND, percebemos uma maior facilidade para encontrarmos trabalhos pertencentes à nossa área ou próximos do nosso objeto de investigação.

Após o levantamento dos artigos na base de dados, chegamos aos resultados dos descritores associados, que foram catalogados na Tabela 1. Posteriormente, aplicamos alguns filtros nos resultados dos descritores associados. Foi a partir deles que nos debruçamos na busca dos nossos achados. A escolha dos filtros revisados por pares, idioma e período de cinco anos fundamentam-se, respectivamente, porque buscávamos artigos revisados e com rigor científico, além da delimitação da língua para achar trabalhos que pertencessem ao nosso repertório linguístico e do período restrito de cinco anos, no intuito de verificar as produções mais atuais sobre o objeto em questão. Em seguida, fizemos a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos filtrados, adotando como critério de inclusão os que se aproximassem do nosso objeto de estudo e de exclusão os que se distanciavam, ou não tinham nada a ver. Assim chegamos aos nossos achados representados no Quadro 1³.

Por fim, vale evidenciar o percurso realizado para mapear os descritores associados, explicitando os resultados e achados que serão expostos nas tabelas e quadros, bem como a análise a partir dos dados quantitativos dos resultados. Além disso, fizemos a leitura dos artigos na íntegra, ressaltando as nossas percepções sobre as produções articuladas com o objeto de estudo.

³ Quadro 1 – Achados da busca no Portal de Periódicos da CAPES.

3.1 Resultados do mapeamento: dialogando com o quantitativo

Para realizar o levantamento bibliográfico dos artigos, utilizamos seis descritores associados. Os descritores associados foram conectados com duas ou três palavras-chave, empregando o booleano AND entre cada palavra. A partir desse mapeamento, evidenciamos os resultados e realizamos o processo de filtros para encontrar os nossos achados. Assim nos debruçamos na leitura desses trabalhos, com o intuito de refletir criticamente e referendar o nosso objeto e as categorias da pesquisa. Vale destacar que a seleção dos achados da pesquisa deu-se mediante a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos. O critério de inclusão para a escolha dos trabalhos foi a aproximação com o nosso objeto de estudo. Como critério de exclusão dos artigos, optamos por aqueles que não tinham nada a ver com o nosso objeto. Os dados quantitativos são representados na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados do mapeamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES

Descritores associados	Resultados	Filtrados ¹	Achados	%
"formação continuada" AND "educação infantil" ²	822	20	3	24.66%
"formação continuada" AND "creche"	180	42	2	3.6%
"formação continuada" AND "prática docente"	29	7	0	-
"formação continuada" AND "educação infantil" AND "prática pedagógica"	9	1	0	-
"formação continuada" AND "educação infantil" AND "prática educativa"	21	15	1	0.21%
"formação continuada" AND "educação infantil" AND "prática"	85	23	0	-
Trabalhos repetidos	-----	14	0	-
TOTAL	1.146	108	6	92%

Fonte: elaborada pelos autores a partir do Portal de Periódicos da CAPES.

A Tabela 1 especifica os dados quantitativos referentes aos resultados filtrados até chegar aos achados, configurando-se nos trabalhos/artigos que serão lidos e analisados com o intuito de podermos reafirmar, ou não, as nossas categorias, objetivos e responder/confirmar a nossa pergunta inicial.

Neste sentido, depreendemos que os resultados inventariados a partir dos descritores associados nos mostram um total de 1.146 (um mil cento e quarenta e seis) trabalhos. Em seguida, aplicamos os filtros citados anteriormente e utilizamos filtros diferenciados para alguns descritores devido à grande quantidade de resultados, pois tínhamos como objetivo aproximar os artigos com o nosso objeto de pesquisa. Mediante esse processo seletivo, obtivemos uma soma de 108 (cento e oito) trabalhos filtrados. Dessa maneira, realizamos a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos filtrados e fomos selecionando aqueles que se aproximavam do nosso objeto de investigação até chegar aos nossos achados - quantidade equivalente a 6 (seis) artigos.

Por fim, ao observar a tabela com os achados da pesquisa referentes aos descritores, podemos perceber que, em três descritores associados, não obtivemos nenhum trabalho. Ao destacar os descritores associados "formação conti-

nuada AND educação infantil”, “formação continuada AND creche”, constatamos a maior quantidade de trabalhos sendo representados, respectivamente, por 3 e 2 artigos, somando ao todo 5 trabalhos. Evidenciamos também que, dos 108 trabalhos filtrados, identificamos 14 trabalhos repetidos.

4 REFLEXÃO SOBRE OS ACHADOS: QUANTITATIVO X QUALITATIVO

Apresentamos no Quadro 1 os achados da pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES. Para isso, fizemos uma análise qualitativa dos achados, destacando o que cada trabalho trouxe referente aos objetivos e à metodologia. Desse modo, evidenciamos as contribuições dos achados em relação ao nosso tema/objeto de investigação e também apontamos algumas lacunas e tendências sobre o assunto pesquisado.

Quadro 1 – Identificação dos Achados a partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos inventariados no Portal de Periódicos da CAPES – análise dos objetivos e metodologias

N.º	Título	Objetivos	Metodologia
1	Formação continuada de professores de educação infantil: avaliação de um projeto de extensão.	O objetivo central do projeto de formação continuada foi contribuir com o desenvolvimento profissional das professoras e diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão [...].	A metodologia de trabalho adotada foi a pesquisa/formação.
2	Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada.	Objetivo geral da pesquisa é refletir sobre os sentidos e as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil, nas vozes dos seus professores.	A abordagem (auto) biográfica, ao lançar luzes sobre as histórias de formação. Instrumento metodológico utilizado foi a entrevista narrativa.
3	Formação docente, educação infantil e bebês.	Visa discutir os bebês na educação infantil e a formação de profissionais para atuar junto a eles.	Metodologia: estudo de caso de dois municípios. Fontes documentais, bibliográficas e entrevistas.
4	Memórias de professoras: (re)pensando a formação docente e o trabalho na creche.	O artigo aborda historicamente a formação profissional para o trabalho com a educação infantil, tomando por objeto uma creche universitária paulista e as experiências de formação que ocorreram com seu grupo de professoras.	Trabalhamos com as memórias reveladas na pesquisa narrativa. As memórias foram reunidas por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e posteriormente transcritas.
5	Formação docente e trabalho educativo na educação infantil: algumas reflexões.	Discutir algumas relações entre a formação docente empobrecida, o esvaziamento do trabalho educativo e a sociedade capitalista. Em seguida, apontaremos como a formação continuada pode constituir uma das possibilidades para o enriquecimento da atuação docente das professoras e dos professores da Educação Infantil.	Foram sujeitos diretos da pesquisa de campo três professoras. Por intermédio da observação participativa em uma turma de crianças da pré-escola, e do Grupo Focal com professoras da pré-escola da mesma unidade escolar.
6	Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores.	A partir da afirmação que se expressa nos textos das diferentes versões (BRASIL, 2015b, 2016, 2017a) da Base Nacional Comum Curricular, objetiva-se discutir as significações que são produzidas para a formação/atuação de professores.	Segundo Oliveira e Lopes (2011), a potência da <i>Teoria do Discurso</i> está nas ferramentas de análise para compreender o movimento de articulação para hegemonizar os sentidos híbridos das políticas.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do Portal de Periódicos da CAPES.

A partir do Quadro 1, podemos perceber a quantidade de trabalhos lidos, totalizando 6 (seis) artigos. Para fazer uma análise mais profunda dos estudos articulados com o nosso objeto, lemos os trabalhos na íntegra e escolhemos alguns aspectos a serem analisados (metodologia, Qualis e ano de publicação) para fomentar a nossa discussão.

Diante da reflexão realizada a partir da leitura dos artigos, fizemos interlocuções com a discussão fomentada pelos trabalhos e metodologias, permitindo uma aproximação com o nosso objeto de investigação, que tem como questão central a seguinte indagação: quais as inferências da formação continuada para a realização da prática docente na creche? Ao ler os artigos, percebemos que eles trazem a contextualização histórica da formação continuada, da educação infantil e da creche no cenário brasileiro, destacando as leis e políticas públicas que as validaram como primeira etapa da educação básica, e, com isso, trazendo novas concepções de criança, de infância, de formação e de valorização dos profissionais que atuam na educação infantil.

Outro aspecto a ser destacado nos trabalhos lidos refere-se às metodologias utilizadas para realização da pesquisa. Desse modo, salientamos que, dos seis artigos, identificamos dados relevantes que nos possibilitaram dividi-las em pesquisas empíricas e pesquisas teóricas, no entanto evidenciamos algumas lacunas. Desta forma, o quadro a seguir revela esse quantitativo.

Quadro 2 – Análise qualitativa/quantitativa que evidencia em que tipo de pesquisa os seis artigos estão subdivididos (pesquisas empíricas ou teóricas)

Tipos de pesquisa	Artigo	Metodologia	Técnicas/ instrumentos	%
Pesquisas empíricas	Formação continuada de professores de educação infantil: avaliação de um projeto de extensão.	Pesquisa formação/ reflexões a partir de eixos temáticos	Memoriais e questionários	83,3%
	Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada.	Abordagem autobiográfica	Entrevista narrativa	
	Formação docente, educação infantil e bebês.	Estudo de caso	Fontes documentais, bibliográficas e entrevistas	
	Memórias de professoras: (re) pensando a formação docente e o trabalho na creche.	Pesquisa narrativa/ memórias	Entrevista semiestruturada	
	Formação docente e trabalho educativo na educação infantil: algumas reflexões.	Pesquisa de campo participativa	Observação participativa / grupo focal	
Pesquisa teórica	Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores.	Teoria do discurso	Bibliografias	16,6%

Fonte: elaborado pelas autoras.

Diante do exposto no Quadro 2, podemos dividir os artigos em pesquisas empíricas ou teóricas e destacar as técnicas e/ou instrumentos que os autores utilizaram para realizar a investigação. Nesse sentido, evidenciamos que, dos 6 artigos analisados, 5 trabalhos se caracterizam como pesquisas empíricas⁴ por apresentarem elementos que permitem ao pesquisador ir a campo observar e investigar o seu objeto de estudo. Essa quantidade de artigos representa em porcentagem de 83,3% dos achados. Identificamos também um trabalho com características de pesquisa teórica⁵ por apresentar discussões teóricas, argumentação sobre ideias, análise de documentos sem intervir na realidade de forma factual/empírica. O percentual desse tipo de pesquisa referente ao total dos achados equivale a 16,6%.

Conforme ainda o Quadro 2, observamos uma variedade de metodologias utilizadas nos trabalhos. Dessa maneira, destacamos que, no primeiro tipo de pesquisa empírica, evidenciamos a pesquisa formação/reflexão, abordagem autobiográfica, estudo de caso, pesquisa narrativa/memórias e pesquisa de campo participativa. Notamos também uma diversidade de técnicas/instrumentos de coleta de dados, como memoriais, questionários, entrevista semiestruturada, entrevista narrativa, observação participativa, grupo focal, análise documental e bibliográfica. Nessa mesma perspectiva, ao salientarmos a metodologia presente na pesquisa teórica, identificamos a teoria do discurso e as técnicas/instrumentos que se referem às bibliografias.

O percurso metodológico realizado pelos autores na realização das suas pesquisas inspirou o nosso caminhar ao buscar metodologias que possibilitem esse diálogo com os sujeitos investigados e também por aproximar-se do que pretendemos fazer, que é um estudo de caso, tendo como *locus* duas creches. Para isso, iremos utilizar a entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula, a fim de poder alcançar os objetivos da pesquisa.

Em seguida, efetuamos uma análise quantitativa dos artigos (a quantidade de estudos encontrados em cada descritor associado, o ano de publicação e o Qualis dos trabalhos pesquisados), que serão expostos no Quadro 3.

O Quadro 3 nos permite inferir que, no descritor 1, intitulado “Formação continuada” AND “Educação Infantil”, foram identificados 3 artigos; no descritor 2, “Formação continuada” AND “Creche”, foram encontrados 2 artigos; no descritor 3, “Formação continuada” AND “Educação Infantil” AND “Práxis educativa”, obtivemos 1 artigo. Os artigos foram selecionados mediante a leitura dos títulos e resumos, lidos na íntegra e analisados.

Ainda nessa perspectiva de analisar quantitativamente os achados, determinamos agora ao ano de publicação dos trabalhos, tendo em vista que, durante o levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, utilizamos um recorte temporal de 5 (cinco) anos (2017 até 2021), com o intuito de encontrar artigos que tratassem do nosso tema na atualidade. Diante disso, percebemos que a maioria dos achados foram publicados no ano de 2018, totalizando 3 artigos, o que equivale a

⁴ Pesquisa empírica - É a pesquisa dedicada ao tratamento da "[...] face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural." (DEMO, 2000, p. 21).

⁵ Pesquisa teórica: trata-se da pesquisa que é "[...] dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos." (DEMO, 2000, p. 20).

50% dos achados. Identificamos também 2 artigos publicados em 2021, correspondendo a 33,3%, e 1 artigo publicado em 2017, representando 16,6% dos achados. A partir desses dados, podemos ressaltar que houve um crescimento elevado nas publicações sobre a formação continuada de professores da educação infantil durante os anos, sobretudo, evidenciamos o ano de 2018.

Quadro 3 – Análise quantitativa dos achados, destacando a quantidade de trabalhos por descritores, ano de publicação e Qualis

Descritores associados	Quantidade de artigos	Título	Ano	Qualis	%
Descritor 1 ³	3	Formação continuada de professores de educação infantil: avaliação de um projeto de extensão.	2021	B1	50%
		Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada.	2018	A1	
		Formação docente, educação infantil e bebês.	2018	B1	
Descritor 2 ⁴	2	Memórias de professoras: (re)pensando a formação docente e o trabalho na creche.	2017	A2	33,3%
		Formação docente e trabalho educativo na educação infantil: algumas reflexões.	2021	A3	
Descritor 3 ⁵	1	Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores.	2018	A2	16,6%

Fonte: elaborado pelas autoras com base no Portal de Periódicos da CAPES e na Plataforma Sucupira.

Partindo desse pressuposto de análise, apresentamos agora as publicações dos artigos ressaltando o Qualis⁶ dos periódicos, tendo como referência o Qualis de Educação, que foi pesquisado na Plataforma Sucupira⁷. Tal ferramenta eletrônica traz informações fidedignas e atualizadas sobre as revistas, destacando o critério de avaliação e de qualidade dos periódicos. Faremos uma ressalva ao destacar o Qualis (A3 e A4), pois sua criação/classificação é recente e ainda não se encontra registrado na referida Plataforma, que apresenta classificações dos periódicos (de 2013 a 2016); por isso, foi pesquisado no endereço eletrônico das revistas. Sendo assim, ao explorar o quadro 3, listamos a classificação do Qualis seguindo uma ordem, iniciando pelo critério de maior qualidade (elevado) para o de menor. Nesse sentido, ressaltamos que 4 artigos foram identificados com Qualis A, distribuídos da seguinte forma: (A1 - 1 trabalho; A2 - 2 trabalhos e A3 - 1 trabalho; já no Qualis B1 encontramos 2 artigos). Diante desses dados, ponderamos o nível de qualidade dos artigos encontrados ao fazer a leitura dos trabalhos, pois percebemos a riqueza das informações e conhecimentos dialogados, que vão ao encontro do nosso objeto de estudo.

⁶ Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1988, o Qualis Periódicos é um conjunto de procedimentos utilizados na avaliação de periódicos científicos no Brasil. Esse instrumento é fundamental quando se trata da produção intelectual, já que classifica os periódicos científicos. Disponível em: <https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/entenda-mais-sobre-o-qualis-periodicos/>.

⁷ A Plataforma Sucupira disponibiliza informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

Por fim, as análises qualitativas e quantitativas realizadas a partir dos quadros expostos aqui trouxeram um panorama dos artigos encontrados e situados na atualidade sobre o objeto de investigação, porque, além de favorecer um olhar mais atento para a pesquisa, fomentou a articulação de alguns parâmetros (metodologia e objetivos) identificados nos achados por meio do Estado da Questão. Tudo isso só foi possível mediante a compreensão, a sensibilidade e um diálogo reflexivo e crítico sobre os trabalhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos artigos nos revela que a formação continuada dos professores de educação infantil vem ganhando notoriedade no campo científico e na sociedade de uma forma geral. Sobremaneira, o inventariado realizado no Portal de Periódicos da CAPES mostrou uma considerável gama de trabalhos na área de educação infantil, os quais atrelamos às mudanças políticas e históricas que implicaram na formação inicial e continuada dos professores, favorecendo a profissionalização do corpo docente na contemporaneidade.

Destacamos também as contribuições das políticas públicas, leis, decretos e documentos legais criados e aprovados a partir da Constituição Federal de 1988, que traz a criança como sujeito histórico e de direitos, e também aponta como dever do Estado garantir creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, como um marco histórico ao inserir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, além de definir como finalidade dessa etapa a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Salientamos que muitos avanços foram efetivados ao longo do processo histórico da educação infantil e da formação de professores. Contudo, percebemos, mediante as leituras, os retrocessos e ataques que a Educação (considerando todas as etapas e níveis de ensino) e os profissionais que nela atuam vêm sofrendo na atualidade, principalmente com a retirada de direitos e com a implementação de leis, documentos, políticas públicas, a fim de controlar e retirar a autonomia conquistada pelos docentes nas mobilizações históricas.

Enfatizamos que o levantamento e a análise qualitativa e quantitativa dos achados nos proporcionaram um olhar crítico e reflexivo acerca do nosso objeto de investigação, tendo em vista que, a partir das leituras dos artigos, fizemos interlocuções com o objeto de estudo, por meio de alguns aspectos que os trabalhos traziam, como os seguintes: problema, objetivos, metodologia. Constatamos algumas lacunas no decorrer do levantamento e durante a leitura dos estudos, uma vez que, tanto nos resultados obtidos como na leitura dos achados/artigos analisados, percebemos uma pequena quantidade de trabalhos referente à educação das crianças bem pequenas, de 0 a 3 anos de idade, que frequentam as creches. A partir desses dados, inferimos poucas pesquisas direcionadas para a formação dos professores que atuam com bebês e crianças bem pequenas. Destacamos que alguns artigos não traziam o problema nem os objetivos de forma clara.

Por fim, elencamos a importância da realização do Estado da Questão através de todo o processo de levantamento dos estudos, leituras, análises, sobretudo, alicerçando-se na reflexão, dialogicidade, criticidade, comprometimento, o que

nos possibilitou estabelecer interlocuções com o nosso objeto de investigação/ questão, e, assim, confirmarmos as categorias teóricas, os objetivos e o problema da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. *Aula magistral*. [S. l: s. n.], 2021. Disponível em: <https://bit.ly/aulaeq2021>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. *O estado da questão: uma abordagem metodológica de produção de trabalhos científicos*, 2021. No prelo.
- NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.
- SILVEIRA, C. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. *Revista Educação em Questão*, v. 41, n. 27, p. 219-243, dez. 2011.

Recebido em: 29 mar. 2022.

Aceito em: 6 abr. 2022.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PARÂMETROS LEGAIS E NORMATIVOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*Genivaldo Alves da Silva**, *José Claudio Del Pino***

RESUMO

O direito a uma educação de qualidade está previsto em diferentes documentos que regem o cenário educacional brasileiro, que vai da educação básica até o ensino superior. Assim, este artigo, baseando-se na pesquisa de análise documental, tem como objetivo compreender como vêm sendo abordados os principais marcos que regem a EAD em território nacional, tomando como referência o levantamento de dados em fontes documentais que regem a EAD com ênfase na formação de professores. Analisam-se as principais legislações que regem a EAD em território nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDB), a Resolução CES/CNE n.º 1/2001, de 3 de abril de 2001 (pós-graduação), o Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o Decreto n.º 2.494/1998), o Edital n.º 1/2005 - SEED-MEC, a Portaria MEC n.º 873/2006, o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006 e a Portaria MEC n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Conclui-se que a EAD conta com decretos, resoluções, portarias e legislação que a regem; entretanto, ela tem muito a evoluir em relação a processo avaliativo, estágio supervisionado, tutores, entre outros itens, para que assim ela possa atender a população brasileira com qualidade.

Palavras-chave: educação a distância; legislações; formação de professores.

TEACHER TRAINING IN BRAZIL: LEGAL AND NORMATIVE PARAMETERS THAT GOVERN DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT

The right to quality education is provided for in different documents that govern the Brazilian educational scenario, ranging from basic education to higher education. Thus, this article, based on documentary analysis research, aimed to

* Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado (RS). Docente da Escola Politec Juína. ORCID: 0000-0001-6393-6867. Correio eletrônico: genivaldo.silva@universo.univates.br

** Doutor em Química de Biomassa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), Lajeado (RS). ORCID: 0000-0002-8321-9774. Correio eletrônico: delpinojc@yahoo.com.br

understand how the main milestones that govern EAD in the national territory have been addressed, taking as a reference the survey of data from documentary sources that govern EAD with emphasis on teacher training. The main laws that govern EAD in the national territory were analyzed, such as the Law of Directives and Bases of National Education 9394/96 (LDB), Resolution CES / CNE n. 1 / 2001, of April 3, 2001 (postgraduate). Decree n. 5,622, of December 19, 2005 (which repeals Decree No. 2,494 / 98), notice 1/2005 - SEED-MEC, Ordinance MEC n. 873/06, Decree n. 5,800, of June 8, 2006) and MEC Ordinance n. 1,428, of December 28, 2018. Therefore, we concluded that EAD has decrees, resolutions, ordinances and legislation that govern it, however there is still much to evolve in relation to the evaluation process, supervised internship, academic tutoring, among others with the objective of implementing a quality EAD to better serve the Brazilian society.

Keywords: *distance education; legislation; teacher training.*

FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL: PARÁMETROS LEGALES Y REGLAMENTARIOS QUE RIGEN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

RESUMEN

El derecho a una educación de calidad está previsto en diferentes documentos que rigen el escenario educativo brasileño, que va desde la educación básica hasta la educación superior. Por lo tanto, este artículo, se basa en una investigación de análisis de documentos, tiene como objetivo comprender cómo se han abordado los principales hitos que rigen la educación a distancia en el territorio nacional, tomando como referencia la recolección de datos en fuentes documentales que rigen la educación a distancia con énfasis en la formación docente. Se analizan las principales leyes que rigen la educación a distancia en el territorio nacional, tales como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n.º 9.394/1996 (LDB), Resolución CES/CNE n.2001 (estudios de posgrado), Decreto No. 5.622, de 19 de diciembre de 2005 (que deroga el Decreto N° 2.494/1998), Aviso Público N° 873/2006, Decreto N° 5.800, de 8 de junio de 2006 y Ordenanza MEC N° 1.428, de 28 de diciembre de 2018. Se concluye que la EAD cuenta con decretos, resoluciones, ordenanzas y legislación que la rigen; sin embargo, tiene mucho que evolucionar en relación al proceso de evaluación, pasantía supervisada, tutores, entre otros ítems, para que pueda atender con calidad a la población brasileña.

Palabras clave: *educación a distancia; legislación; formación de profesores.*

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, inúmeras mudanças na esfera política referentes à gestão da educação brasileira proporcionaram profundas transformações no processo de organização do padrão e na oferta dos cursos de ensino superior no Brasil. Na

busca da universalização do ensino superior brasileiro, a Educação a Distância (EAD) vem se expandindo em território nacional, ofertando, a cada ano, diferentes cursos à sociedade em questão. Fragale Filho (2003) corrobora essa discussão, apontando que a EAD apresentava quase nenhuma regulamentação até meados dos anos de 1990; mesmo assim, houve um grande aumento de cursos superiores em EAD.

Devido ao grande avanço dos cursos em EAD, é preciso que se crie uma legislação que garanta uma regulamentação desse novo modelo de ensino. Fragale Filho (2003) afirma que a EAD sempre foi utilizada de forma a complementar o ensino presencial, sendo ignorada nas preocupações legislativas, como na regulamentação da educação brasileira. O país já conta com grandes problemas educacionais. Criar um novo modelo de ensino superior, que já é idealizado para poucos, e na busca de levar para todos, certamente irá revelar lacunas e conflito de interesses. Para tanto, necessitar-se-á de uma legislação que organize e estruture os cursos em EAD e também possa reger esse novo modelo de ensino. Pessoa (2005) salienta que o Brasil já possui uma vasta legislação educacional; no entanto, espalhada e desorganizada.

Assim, este estudo tem como objetivo compreender como vem sendo abordados os principais marcos que regem a EAD em território nacional. Entendemos que se faz necessária a ampliação de estudos com enfoque na legislação de ensino a distância, considerando, entre outros fatores, as especificidades dessa etapa de ensino. Tal pesquisa poderia suscitar reflexões na busca por uma melhor compreensão em relação ao papel da legislação dessa modalidade de ensino para sua oferta à sociedade brasileira.

Para a confecção deste artigo foi utilizada uma análise documental. A “[...] análise documental possibilita construir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 38). Como salienta Chemin (2015), a análise documental constitui uma fonte rica e estável de dados, tendo baixo custo, pois não necessita de contato do pesquisador com os integrantes da pesquisa.

2 MARCOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TERRITÓRIO NACIONAL

Em território nacional, até a elaboração e a implantação da Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não existia uma legislação específica para a implantação de cursos de formação de professores e demais áreas do conhecimento na modalidade em EAD. As primeiras menções da EAD eram exclusivamente em referência aos cursos supletivos. No ano de 1996, com a LDB n.º 9.394/1996, que veio para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional em diferentes níveis e modalidades de ensino, iniciam-se as primeiras discussões da EAD em território nacional. Gatti e Barreto (2009, p. 97) salientam que, com a implantação da LDB, passou a haver uma “[...] preocupação presente entre os estudiosos da educação, e em particular da formação de professores e a proliferação de cursos de licenciatura a distância.”

A LDB n.º 9.394/1996, em seu art. 80, estabelece que o poder público incentive o desenvolvimento e a veiculação de programas de EAD em todos os níveis e

modalidades de ensino, assim como educação continuada. Para Fragale Filho (2003) fica claro que o governo deve incentivar a implantação dessa modalidade de ensino, e não limitar a sua expansão, conforme se observa na LDB n.º 9.394/1996:

[...] § 1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação à distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p. 15).

A consolidação da LDB n.º 9.394/1996 em território nacional pouco veio a contribuir para a implantação da EAD no país, deixando lacunas. A falta de uma legislação específica transferiu a responsabilidade aos estados e municípios no que diz respeito ao controle de avaliação, autorização e fiscalização, bem como da abertura de polos.

Ainda se buscou proporcionar as bases legais da EAD no Brasil com o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no Diário Oficial da União de 11/02/1998), com o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998 (publicado no Diário Oficial da União de 28/04/1998) e com a Portaria Ministerial n.º 301, de 7 de abril de 1998 (publicado no Diário Oficial da União de 09/04/1998).

Dois anos após a promulgação da LDB n.º 9.394/1996, com a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998, alterou a redação dos art. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o

§1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições locali-

zadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico. (BRASIL, 1998, p. 3).

Conforme nova redação do art. 11, o Ministério da Educação e do Desporto começa a fazer parte do processo de credenciamento das novas instituições de ensino a distância; a autorização, produção e controle de avaliação, porém, ficam sob a responsabilidade dos demais sistemas de ensino (a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios). A LDB n.º 9.394/1996 deixou alguns pontos em aberto em seu texto, como que é o caso de quem oferece e controla aberturas de cursos. Fragale Filho (2003, p. 16) salienta que, “[...] na esteira da preocupação de quem oferece e quem controla, a lei explicitou, de forma inequívoca, as unidades federativas competentes por cada um desses atos.”

A EAD vem crescendo e gerando dúvidas e preocupações aos pesquisadores, principalmente da área de formação de professores. São necessárias políticas públicas efetivas que primem pela qualidade dos cursos EAD e também dos cursos presenciais. De nada adianta haver um vasto leque de legislações que regulamentem a EAD em território nacional, se estas, muitas vezes, não forem capazes de corrigir as práticas docentes dentro de sua realidade.

No primeiro semestre de 1997, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CES n.º 1, de 26 de fevereiro de 1997. Esta resolução busca fixar condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, ministrados por instituições estrangeiras nas modalidades semipresenciais ou a distância, proibindo a revalidação e o reconhecimento desses diplomas para quaisquer fins.

Em seu artigo 1.º, a resolução resolve que

Não serão revalidados nem reconhecidos, para quaisquer fins legais, diplomas de graduação e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, obtidos através de cursos ministrados no Brasil, oferecidos por instituições estrangeiras, especialmente nas modalidades semi-presencial ou à distância, diretamente ou mediante qualquer forma de associação com instituições brasileiras, sem a devida autorização do Poder Público, nos termos estabelecidos pelo artigo 209, I e II da Constituição Federal. (BRASIL, 1997, p. 1).

A instituição que desrespeitar o que está contido no artigo primeiro estará descumprindo normas gerais do sistema nacional de educação e estará sujeita a sanções (penalidades) pertinentes, como cassação dos atos de credenciamento, autorização e reconhecimento das instituições envolvidas ou cursos ministrados por essas instituições.

Com os cursos de graduação praticamente regulamentados, torna-se necessário que o Ministério da Educação (MEC) comece a estruturação dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* a distância, para que possam vir a ser uma realidade em território nacional. Para tal fim, em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para esse nível de ensino. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o

disposto no § 1º do artigo 80 da LDB n.º 9.394, de 1996, deveram obedecer às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecido por esta Resolução:

[...] § 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos à distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais;
 § 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa;

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos à distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecida por esta Resolução;

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais. (BRASIL, 2001, p. 1).

Com relação aos cursos de EAD *lato sensu*, o art. 11 indica que esses cursos a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme disposto no § 1º do art. 80 da LDB n.º 9.394/1996. Nesses cursos ainda deverão ser realizadas provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso: “[...] os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos à distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografias ou trabalhos de conclusão de curso.” (BRASIL, 1996, p. 45).

Quase dez anos depois da implantação da LDB n.º 9.394/1996, o Ministério da Educação, no final do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, regulamenta o art. 80 dessa lei.

O Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, passa a se tornar o principal marco da regulamentação da EAD no Brasil. Esse documento abrange o credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação para a modalidade em EAD, buscando garantir um padrão de qualidade às instituições e a quem buscar esta modalidade de ensino para sua qualificação.

O Decreto n.º 5.622/2005, em seu artigo 1.º, passa a definir educação a distância como

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos. (BRASIL, 2005a, p. 1).

Como podemos notar, a educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares ao contexto da comunidade escolar a que se destina. São previstos momentos de obrigatoriedade de estudos presenciais que envolvem avaliação de estudantes, estágios obrigatórios, quando previstos na legislação que rege a defesa de trabalhos de conclusão de curso, assim como atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso, conforme a legislação pertinente.

A educação a distância, segundo o Decreto n.º 5.622/2005, poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional. Poderá também abranger os seguintes cursos e programas: técnicos, de nível médio, tecnológicos, de nível superior, educação superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado).

Destacamos o artigo 3.º do Decreto n.º 5.622/2005:

Art. 3.º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar o estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor. (BRASIL, 2005a, p. 2).

Neste artigo podemos observar que a EAD deverá obedecer à legislação vigente, tendo sua duração igual aos dos cursos presenciais que se equivalham, além do controle de frequência definido no projeto pedagógico. Tanto os cursos de graduação presenciais quanto os a distância deverão aceitar transferências entre eles com mesma equivalência e aproveitamento garantido.

Nos termos do art. 5.º do Decreto n.º 5.622, de 2005: “Art. 5.º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.” (BRASIL, 2005a, p. 3). Os diplomas dos cursos em EAD terão validade em todo o território nacional. As instituições de ensino superior com autonomia universitária não terão a necessidade de credenciamentos para a abertura de novos cursos em EAD. O ato de credenciamento terá tempo de atuação em território nacional, respeitando a legislação vigente.

Os artigos 12 e 14 fazem menção ao credenciamento e ao período de validade dos cursos em EAD. Ambos seguem os mesmos critérios de validação e duração dos cursos presenciais: “Art. 12 O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos [...] § 2.º No caso de instituições de ensino que estejam em funcionamento regular, poderá haver dispensa integral ou parcial dos requisitos citados no inciso I.” (BRASIL, 2005a, p. 5); “Art. 14 O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade de até cinco anos, podendo ser renovado mediante novo processo de avaliação.” (BRASIL, 2005a, p. 6). Essa validação é feita mediante uma equipe de avaliadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os avaliadores são profissionais de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES).

O Decreto n.º 5.622/2005 ainda destaca que

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto

neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais;

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia. Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização à distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação. (BRASIL, 2005a, p. 9).

Neste artigo, fica evidente a obrigatoriedade dos momentos presenciais para o tempo dedicado a avaliação, estágio, TCC e atividades de laboratório, quando forem necessárias. A lei busca uma equiparação aos cursos presenciais; sabe-se que os cursos em EAD possuem características específicas que merecem atenção dos órgãos que os regulam e fiscalizam.

Com relação aos cursos de mestrado e doutorado em EAD, estes apresentam uma legislação específica, tanto para criação dos cursos, como para sua vigência:

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, previstas na legislação específica em vigor. § 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no *caput* serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o *caput*, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação. (BRASIL, 2005a, p. 9).

O edital de n.º 1/2005-SEED/MEC, de 16 de dezembro de 2005, teve como objetivo realizar chamada pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Com esse edital, o MEC, através da Secretaria Educacional de Educação, realizou chamada pública para que os municípios, estados e Distrito Federal que tivessem interesse em aderir ao sistema UAB fizessem sua solicitação para atuar no ensino superior a distância.

Em 2006, o Ministério da Educação publicou a Portaria n.º 873/2006, considerando o disposto nos artigos 80 e 81 da LDB n.º 9.394/1996. O MEC autorizou, através dessa portaria, em caráter experimental, a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior no âmbito dos programas de oferta pública de cursos superiores a distância, fomentado por esse órgão.

Ainda em 2006, o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho, foi publicado. Ele dispõe sobre o sistema UAB, que tem como objetivo o desenvolvimento da modalidade a distância, buscando expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores no Brasil.

Os principais objetivos do sistema UAB são os seguintes:

[...] I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores

e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância;
VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006a, p. 1).

A UAB tem como objetivo expandir a educação superior no Brasil, com a oferta de cursos principalmente na área das licenciaturas. Ela continuará a apoiar a formação de professores através da EAD, buscando atingir os objetivos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Objetiva, ainda, proporcionar a formação continuada àqueles que já possuem uma formação superior. Um dos programas do governo implantados para formação de professores na busca da melhoria da qualidade do ensino foi a TV Escola.

Em 2018, o MEC publica a Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro. Ela foi publicada no Diário Oficial da União em 31 de dezembro de 2018. Essa portaria trata da oferta de disciplinas na modalidade a distância pelas IES em cursos de graduação presencial. Em seu art. 1.º, a portaria dispõe sobre a oferta de disciplinas com metodologia a distância em cursos de graduação presencial ofertados por Instituição de Educação Superior (IES) credenciada pelo Ministério da Educação. Para a sua aplicação é necessário que se observe a legislação educacional que dispõe sobre o ato de autorização de funcionamento da IES; deve-se levar em conta, igualmente, a oferta de cursos superiores de graduação na modalidade presencial e a distância.

A portaria revogou a Portaria n.º 1.134-MEC, de 10 de outubro de 2016, ampliando de 20% para 40% o limite de disciplinas a serem ofertadas em EAD para os cursos de graduação presencial. Esse aumento só poderá ser realizado se atender os requisitos expostos na portaria.

Buscando regulamentar a carga horária que as instituições de ensino superior presenciais poderão ofertar na modalidade em EAD, o artigo 2.º esclarece que as IES que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais; poderão fazê-lo até o limite de 20% da carga horária total do curso. Essas disciplinas deverão estar claramente identificadas na matriz curricular do curso. O projeto pedagógico do curso deverá indicar as metodologias a serem utilizadas nas disciplinas a serem ofertadas em EAD.

Ainda em relação aos limites de disciplinas a serem ofertados pelas IES presenciais, observa-se o seguinte:

Art. 3.º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos.

- I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);
- I - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;
- III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no *caput* devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro); e
- IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018. (BRASIL, 2018, p. 2).

Como vemos no artigo terceiro e seus incisos, as instituições de ensino poderão aumentar a oferta de disciplina em EAD nos cursos presenciais para 40% (quarenta por cento) de sua carga horária desde que tenham cursos credenciados tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância com conceito igual ou superior a 4 (quatro); somente os cursos presenciais que poderão utilizar esse limite deverão ser reconhecidos com o mesmo conceito.

Com relação às atividades pedagógicas e acadêmicas dos cursos presenciais que estiveram ofertando disciplinas em EAD, o artigo 4.º esclarece que as atividades pedagógicas e acadêmicas do curso presencial que ofertar disciplinas a distância, nos termos do artigo 2.º, devem ser realizadas exclusivamente na sede ou *campi* da IES. Como se observa, a IES não poderá utilizar-se de outra instituição para oferta das disciplinas em EAD.

Ainda em relação aos limites de disciplinas que os cursos presenciais poderão ofertar em EAD, o artigo 5.º salienta que “[...] a ampliação prevista no art. 3º fica condicionada à observância dos limites específicos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior - DCN, definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE.” (BRASIL, 2018, p. 3).

O artigo 6.º desta portaria faz menção à possibilidade de ampliação da oferta de disciplinas na modalidade a distância definida pelo artigo 3.º dessa lei, no entanto esta possibilidade não se aplica aos cursos presenciais da área da saúde e das engenharias.

Buscando organizar a oferta de disciplina na modalidade em EAD pelos cursos presenciais, o artigo 7.º dessa portaria traz a seguinte redação:

Art. 7.º A oferta das disciplinas previstas nos arts. 2º e 3º desta Portaria deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line. (BRASIL, 2018, p. 4).

O que destacamos no artigo 7.º é a figura do tutor, que tem o papel de mediador, figura essencial dentro do contexto da EAD. Ele deve ter a formação na

área do curso e uma qualificação compatível com a prevista dentro do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Não fica claro neste artigo de quem será a responsabilidade em fiscalizar, se do tutor, que tem a formação adequada para o cargo em questão, ou se das instituições que oferecem a tutoria presencial nos polos.

No ato de sua matrícula, o acadêmico deverá ser informado sobre as disciplinas que serão ofertadas em EAD, além de conteúdos, métodos e processos avaliativos, como previsto no artigo 8.º:

A oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, conforme disposto nesta Portaria, deve ser informada previamente aos estudantes matriculados no curso e divulgada nos processos seletivos, devendo ser identificadas, de maneira objetiva, disciplinas, conteúdos, metodologias e formas de avaliação. (BRASIL, 2018, p. 4).

Com relação ao sistema avaliativo das disciplinas em EAD dos cursos presenciais, observa-se que as avaliações deverão ser realizadas de forma presencial, na sede da IES: “Art. 9.º [...] as avaliações das disciplinas na modalidade à distância em cursos presenciais, bem como as atividades práticas exigidas nas respectivas DCN, devem ser realizadas presencialmente, na sede ou em um dos *campi* da IES.” (BRASIL, 2018, p. 4).

Como podemos notar, o processo avaliativo deve ser presencial. Isso nos provoca algumas inquietações: quem aplica a prova? O tutor, que tem formação específica na área do curso, como mencionado anteriormente? Os alunos podem utilizar alguma fonte de pesquisa para a realização das suas avaliações? As instituições (polos) contratam tutores para os cursos que abrem, mesmo havendo poucos alunos?

Ainda conforme Portaria n.º 1.428, de 28 de dezembro de 2018,

Art. 10. A oferta de disciplinas, conforme estabelecido nesta Portaria, não desobriga a IES do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996.

Art. 11. As IES que optarem pela oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais deverão atualizar os respectivos projetos pedagógicos, submetendo-os à análise pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Parágrafo único. Aos cursos cujo projeto pedagógico tenha sofrido atualização para a oferta de disciplinas na modalidade a distância, com percentual que exceda os 20% (vinte por cento) da carga horária total, não se aplica a dispensa de avaliação *in loco* nos processos regulatórios de renovação de reconhecimento.

Art. 12. A manutenção dos requisitos previstos nesta Portaria é condição obrigatória para a regularidade da oferta dos cursos de graduação presencial nos quais tenham sido introduzidas disciplinas na modalidade à distância. (BRASIL, 2018, p. 5).

Essa portaria, como podemos notar, busca regulamentar a oferta de disciplinas em EAD pelas IES presenciais, fazendo ainda menção ao sistema avaliativo, às atividades e às práticas pedagógicas. Observa-se que alguns pontos não foram abordados por essa portaria: quem irá fiscalizar essa oferta? Como será

feita a fiscalização? Como será a fiscalização dos estágios, principalmente nos cursos de licenciatura?

A modalidade em EAD é uma realidade em território nacional. Já houve um considerável avanço quanto à sua regulamentação. Dessa forma, a EAD poderá ser uma modalidade de ensino de qualidade a ser ofertada à população brasileira.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos notar que a EAD, principalmente no que se refere aos cursos de formação de professores, conta com uma legislação fundamentada em decretos, pareceres, portarias e resoluções. Entretanto, alguns pontos nos provocam inquietação, principalmente em relação à fiscalização dos polos. Outros pontos que não ficam claros estão vinculados ao estágio supervisionado, ao processo avaliativo e ao atendimento aos acadêmicos nas atividades práticas que requerem características específicas para cada curso.

Compreendemos a importância das legislações no sistema educacional brasileiro, bem como reconhecemos que estas não devem ser burladas pelas IES. No entanto, muitas vezes, as leis são interpretadas e aplicadas de forma errônea, de modo favorável ao interesse de um determinado grupo, e não de forma a melhorar a qualidade do ensino ofertado. A modalidade de ensino EAD é nova em território nacional, e sua legislação também. São necessárias, ainda, muitas reformulações e, principalmente, discussões a serem realizadas por pesquisadores da área de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 1 abr. 2018.
- BRASIL. Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 27 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 12 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES nº 1, de 26 de fevereiro de 1997*. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_0197.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

CHEMIN, B. F. *Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação*. 3. ed. Lajeado: Ed. da Univates, 2015.

FRAGALE FILHO, Roberto. *Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

PESSOA, Fernanda. *Legislação educacional 3 em 1: constituição - LDB - ECA*. São Paulo: Editora e Distribuidora RCN, 2005.

Recebido em: 5 mar. 2021.

Aceito em: 2 maio 2022.

NO ESPELHO DA MEMÓRIA: SUJEITOS E IDENTIDADES

*Duana Ravena dos Santos Vieira**, *Jannyelle de Souza Correa***,
*Lilian Castelo Branco de Lima****

RESUMO

Este artigo apresenta o relato memorialístico da vida estudantil da autora na escola Patronato Maria Narciso, hoje Patronato e Colégio Irmã Maria Eugênia (PCIME), em um diálogo profundo com os principais teóricos que estudam identidade e memória com ênfase especial para Stuart Hall e Maurice Halbwachs, que dialogam neste artigo e nos trazem grandes contribuições. Este trabalho está dividido em cinco sessões: Da História do Patronato Maria Narciso Regada às Memórias dos Anos 1993-2000; As Memórias do Ensino Fundamental II - Anos de 2001-2004; De Estudante a Colaboradora: a Trajetória como Funcionária da Escola; Identidades que se Constroem, Memórias que Ficam; No Espelho da Memória: Reflexos de uma Trajetória. Para a construção deste artigo foi realizada uma pesquisa documental nos arquivos do PCIME e também no livro *Memórias*, publicado em comemoração aos 70 anos do colégio, no ano de 2014. Buscamos, ademais, todo o aporte teórico para fundamentar este trabalho, que discute memórias e identidades.

Palavras-chave: memórias; identidades; PCIME; educação.

EN EL ESPEJO DE LA MEMORIA: SUJETOS E IDENTIDADES

RESUMEN

Este artículo presenta el relato memorialístico de la vida estudiantil de la autora en la escuela Patronato Maria Narciso, hoy llamada Patronato y Colegio Hermana Maria Eugenia (PCIME), en un diálogo muy profundo con los principales teóricos que estudian identidad y memoria con énfasis especial para Stuart Hall y Maurice

* Mestranda do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). ORCID: 0000-0003-2564-5705.
Correio eletrônico: duana.vieira@uemasul.edu.br

** Mestranda do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). ORCID: 0000-0002-0681-6938. Correio eletrônico: jannyelle.correa@uemasul.edu.br

*** Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). ORCID: 0000-0002-3405- 6526. Correio eletrônico: liliancastelo@uemasul.edu.br

Halbwachs que hablan en este artículo y nos proponen grandes contribuciones. Este trabajo está organizado en cinco secciones: La historia del Patronato María Narciso regada a las memorias de los años 1993-2000; Las memorias de la Enseñanza Fundamental II – Años de 2001-2004; De estudiante a colaboradora: la trayectoria como funcionaria de la escuela; Identidades que se construyen, memorias que permanecen; En el espejo de la memoria: reflejos de una trayectoria. Para la construcción de este artículo fue realizada una investigación documental en los archivos del PCIME y también en el libro Memorias, publicado en conmemoración a los 70 años del Colegio, en el año de 2014 y buscamos también todo el aporte teórico para fundamentar este trabajo que discute memorias e identidades.

Palabras clave: memorias; identidades; PCIME; educación.

IN THE MIRROR OF MEMORY: SUBJECTS AND IDENTITIES

ABSTRACT

This article presents the memorialistic account of the author's student life at the school Patronato Maria Narciso, today Patronato e Colégio Irmã Maria Eugênia (PCIME), in a profound dialogue with the main theorists who study identity and memory with special emphasis on Stuart Hall and Maurice Halbwachs who talk in this article and bring us great contribution. This work is divided in five sessions: The History of the Patronato Maria Narciso followed by the Memories of the Years 1993-2000; The memories of Elementary School II - 2001-2004; From student to collaborator; the trajectory as a school employee; identities that are built, memories that stay; In the mirror of memory: reflections of a trajectory. For the construction of this article a documental research was carried out in the PCIME archives and also on the book Memories, published in commemoration of the 70 years of the school, in 2014 and we also sought all the theoretical base to support this work that discusses memories and identities.

Keywords: memories; identities; PCIME; education.

1 DA HISTÓRIA DO PATRONATO MARIA NARCISO REGADA ÀS MEMÓRIAS DOS ANOS 1993-2000

O Espelho

Esse que em mim envelhece
assomou ao espelho
a tentar mostrar que sou eu.
Os outros de mim,
 fingindo desconhecer a imagem,
 deixaram-me a sós, perplexo,
 com meu súbito reflexo.

A idade é isto: o peso da luz
com que nos vemos.
(COUTO, 2007, p. 18).

O Patronato Maria Narciso é uma escola da rede particular de ensino que, desde 1945, transforma a realidade de crianças e jovens da cidade de União, no Piauí. Esta escola é dirigida por religiosas da Congregação Filhas do Coração Imaculado de Maria, fundada pelo Padre Júlio Maria Lombaerde com o objetivo de priorizar o “Compromisso com a Fé e o Saber”, frase-lema da instituição, que é levada muito a sério por todos que a constituem.

Esta escola já vivenciou muitas experiências, transformou-se para contemplar as demandas das novas gerações e segue nesse processo de se reinventar conforme a mudança dos tempos. Já foi internato de meninas, oferecendo, além dos conhecimentos acadêmicos, os conhecimentos técnicos; foi escola primária tradicional, que mantinha meninos e meninas sem muito contato, mantendo-os em grupos separados; com muita luta e esforço, gradativamente, implantou o Ensino Fundamental II e, depois de um tempo para consolidação, veio o Ensino Médio.

Conforme a inserção gradativa dos níveis de ensino na gestão da Irmã Maria Zita Borges de Sousa, a escola passou pela transformação do nome, além das transformações de infraestrutura. Inicialmente Patronato Maria Narciso, depois Patronato Maria Narciso e Colégio Irmã Maria Eugênia, depois Patronato e Colégio Irmã Maria Eugênia (PCIME), que é o nome correspondente à sigla atual.

A história vivenciada nos espaços desta escola não se apaga. As melhores memórias da vida estudantil foram construídas no Patronato Maria Narciso. Uma escola firme, cheia de regras e preocupada com a formação completa dos estudantes, ou seja, além dos conteúdos, existia uma preocupação com a formação do ser humano, com os valores e com a cidadania.

Comecei a estudar no Patronato aos três anos de idade. No Jardim I, fui aluna da tia Raimundinha; no Jardim II, fui aluna da Tia Toinha; na Alfabetização, fui aluna da tia Sandra; na primeira série, fui aluna da tia Maria da Cruz; na segunda série, fui aluna da tia Aldenira; na terceira série, fui aluna da Tia Joana e da Tia Lina; na quarta série, fui aluna do Tio Iran, da Tia Iraneide, da Tia Elenice, professores incríveis que marcaram a minha vida estudantil enquanto criança.

No Ensino Fundamental II, eu já tinha um professor por cada disciplina, já podia usar caderno de matéria e começava a competição de tênis, batom e tudo o de que os adolescentes costumam gostar nessa fase! Sempre fui uma excelente aluna, mas nunca tive afinidade com matemática. Tive um professor de história fantástico que mostrou a necessidade de aprender a criticar e conversar com a história.

Em alguns momentos, eu sofri com a adaptação a alguns professores e à dinâmica do Ensino Fundamental II, mas foram anos de muita aprendizagem e que hoje dá muito prazer recordar.

Recordar as brincadeiras durante os intervalos, a correria para chegar ao parquinho, os recreios em que tocavam as músicas de que gostávamos, os momentos de oração na capela, os esconderijos secretos, as leituras na biblioteca, tudo isso é parte de quem sou.

Foi nessa escola onde adquiri os meus valores e onde construí minhas primeiras identidades. Somos todos multifacetados, e o Patronato Maria Narciso faz

parte da história de cada estudante que por lá passou. Os espaços desta escola são preenchidos pelas memórias de todos os que a frequentaram.

Em 2000, cheguei à quarta série, e tudo o que eu queria era que viesse o ano seguinte para que eu passasse a ir para escola de calça. Nesse tempo, as crises de identidade começavam a se intensificar com a chegada da adolescência, e muitos outros desafios estavam por vir nesta nova etapa. Era preciso conciliar as descobertas da vida pessoal com a necessidade de intensificar os tempos de estudos e a preparação para o futuro, pois, no Patronato Maria Narciso, éramos constantemente motivados a pensar no futuro e a ter uma rotina de estudos planejada conforme os nossos objetivos.

2 AS MEMÓRIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II - ANOS DE 2001-2004

Nesses anos, a escola já estava com uma nova equipe gestora. A chegada da Irmã Maria Zita Borges de Sousa trouxe muitos desafios e um novo olhar para a educação particular no município de União (PI). Logo, a escola passou por muitas mudanças na estrutura física, pedagógica, no calendário festivo e na dinâmica escolar. Nesse período, houve também a implantação dos laboratórios de informática e de química, além do Projeto Capoeira e do Grêmio Estudantil. Apresentamos, então, um trecho do livro comemorativo que reúne memórias do Patronato e Colégio Irmã Maria Eugênia (PCIME), que foi escrito e organizado por professores da escola:

Dentre as muitas mudanças, teve o acréscimo das aulas de língua inglesa com alunos da 1.^a à 4.^a série, o projeto capoeira, que iniciou em 2001 com 30 crianças, dos 7 aos 14 anos, disponibilizava de 2 em 2 anos, bolsas de estudos para um aluno do grupo em destaque. Outro projeto proposto pelas Irmãs e professores foi a apresentação dos “Doutores do ABC”. Na escola eram e ainda são comemoradas festividades como: carnaval, dia das mães, páscoa, dia das crianças, etc. Houve a troca do quadro de giz para a lousa branca, melhorando, assim, a saúde e o desenvolvimento dos professores, pois o pó do giz irritava as mucosas causando pequenos desconfortos. Em 2000, a primeira Feira Cultural foi realizada com o tema “Deus se revela nas diversas culturas”. (PATRONATO E COLÉGIO IRMÃ MARIA EUGÊNIA, 2014, p. 59).

O PCIME, através de sua equipe dirigente, sempre buscou oferecer a melhor educação da cidade de União (PI) e também as melhores condições e infraestrutura para os educandos. Os espaços se transformaram ao longo desses quase 80 anos de existência, a forma de fazer educação, assim como o investimento em qualificação para professores e funcionários.

Durante o Ensino Fundamental II, eu vivi grandes experiências no PCIME. Recordo-me bem de alguns professores que me acompanharam nesta etapa e que foram inspirações para a formação da minha identidade, além dos conhecimentos teóricos e práticos que me impulsionaram a buscar sempre novos caminhos, novos desafios. Tive a oportunidade de ter professores que me fizeram sair da zona de conforto e correr atrás do conhecimento. Por isso, sou muito grata por tudo que vivi no PCIME.

Foi nessa etapa da vida estudantil que me encantei com o projeto de liderança na escola e fiz parte, diversas vezes, do Grêmio Estudantil. Durante as cam-

panhas, eu fazia os discursos e falava dos meus planos para a escola, fazia paródia, passava em todas as salas pedindo voto e acredito que foi isso que contribuiu muito para que eu me tornasse líder em outras situações da minha vida, o espírito de liderança me acompanha até hoje.

Eu me envolvi com a prática de esportes, com a prática religiosa, com as festividades. Não me recordo de um ano sequer em que eu não tenha dançado na festa junina ou participado de um festejo/novenário de Nossa Senhora de Fátima, padroeira de nossa escola, com um lugar especial: uma linda capela, lugar que muitas vezes visitei sozinha para fazer preces, para rezar e pedir iluminação.

Mesmo na adolescência, com a minha identidade em conflito, em constante reconstrução, mediante o processo de descobertas, sempre tive orgulho de ser uma aluna cordimariana, sempre senti que aquele espaço era meu. Talvez por isso, no dia da Missa de Ação de Graças, em gratidão pela conclusão do Ensino Fundamental II, eu me emocionei muito e chorei demasiadamente, porque tinha consciência de que um ciclo se encerrava ali.

3 DE ESTUDANTE A COLABORADORA: A TRAJETÓRIA COMO FUNCIONÁRIA DA ESCOLA

Quando eu estudei no PCIME, ainda não existia o Ensino Médio, logo o nosso desejo era terminar a 8.^a série e ser aprovado no teste do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Piauí para fazer o Ensino Médio da Rede Federal em Teresina (PI), capital do estado. Eu consegui ser aprovada e entrar no CEFET, onde estudei de 2005 a 2007, mas, quando terminei o Ensino Médio, não fui aprovada no vestibular. Assim, retornei para a minha cidade e logo recebi o convite da direção do PCIME para retornar à escola como funcionária. Aceitei o convite com muita alegria e comecei a construir a minha vida profissional, sem saber exatamente o que eu queria; fui experimentando e me deixando levar pelas experiências, dando um passo de cada vez. Nessa época, eu estava com 18 anos, ainda era muito jovem.

No ano de 2008, eu continuava no PCIME quando surgiu a oportunidade de fazer o vestibular da Universidade Estadual do Piauí para Letras Espanhol na minha cidade mesmo, fiz a prova e passei em décimo lugar. Com o início da graduação, veio um novo e grande desafio: ser professora de Espanhol do PCIME para as turmas da 5.^a série do Ensino Fundamental II ao 3.^o ano do Ensino Médio, uma grande responsabilidade, por serem muitas turmas e por eu ser muito jovem. Comecei a carreira de professora aos 19 anos e, no começo, assustava-me o fato de os alunos do Ensino Médio terem a idade muito próxima da minha, mas fui vencendo um dia por vez, aprendendo com as vivências e com a prática.

Trabalhei no PCIME de 2008 a 2014, foram seis anos de dedicação total e de muito aprendizado, convivi com meus ex-professores, evolui bastante enquanto estive no PCIME e muito do que sei hoje aprendi lá como aluna e como profissional, o que me levou a alçar voos mais altos, a buscar desafios profissionais ainda maiores e assim chegar onde estou hoje.

Claramente, muito do que aprendi, aprendi fazendo, às vezes errando, levando puxões de orelha e refletindo. Aprendi muito com cada aluno, cada turma, cada professor, cada irmã cordimariana e, ademais dos conhecimentos técnicos e profissionais, cresci na minha fé, pois o PCIME é uma escola católica.

As relações que construí ao longo da minha trajetória profissional no PCIME com os colegas professores e com os estudantes das incontáveis turmas que passaram por mim são de muito carinho e gratidão, sinto-me parte desta escola, tenho consciência de tudo o que aprendi e do quanto esta escola vive em mim.

Mesmo estando distante hoje, acompanho o crescimento da minha escola, vibro com cada avanço e com cada conquista. Sempre que posso, visito a escola e cada um de seus espaços em que eu pude escrever as minhas histórias, espaços repletos de memórias e recordações, memórias que não são só minhas, mas de cada um que estudou no PCIME, pois, uma vez cordimariano, para sempre cordimariano, essa identidade é resistente e não se apaga nunca!

4 IDENTIDADES QUE SE CONSTROEM, MEMÓRIAS QUE FICAM

Ao revisitar as minhas memórias e fazer este exercício de reflexão sobre a minha identidade, especialmente profissional, ressalto que o intuito desta produção textual consistiu em discorrer, de forma mais ampla, sobre as memórias e pensar sobre a formação de sujeitos e identidades no espaço escolar partindo da minha vivência. O enfoque não está nos saberes científicos e racionais, mas sim naqueles provenientes de minhas memórias do período em que estive no PCIME como discente e como funcionária. Ou seja, as ideias aqui empreendidas dedicam-se às memórias da vida escolar e profissional, as quais influenciam na identidade docente que venho construindo e orientam meu fazer pedagógico.

A carga memorialística dos 18 anos em que estive no PCIME como estudante (1992-2004) e como funcionária (2008-2014) é bastante densa. Lembro-me de cada Festa do Milho, de cada Feira Cultural, das minhas participações no Grêmio Estudantil, das matérias que escrevia para o jornal da escola, das apresentações em eventos como Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia do Estudante, Dia do Professor, dentre tantas outros.

Como professora, recordo especialmente do Projeto Maratona de Espanhol, uma gincana para desenvolver os aspectos culturais do idioma, envolvendo as turmas de 5.^a a 8.^a série e, depois de um tempo, até o Ensino Médio participava. Sempre realizei atividades que fugissem da rotina e que partissem de algo que motivasse os estudantes, pois acredito no poder da motivação no processo de ensino-aprendizagem.

A identidade que emerge dessa teia de memórias é extremamente profissional, uma professora que trabalha com muito amor e que acredita que pode transformar realidades, uma professora humana, disposta a escutar e a dar oportunidades. Esta identidade que construí no PCIME me deixa imensamente confortável e resume muito bem a minha essência: mulher forte, humana, comprometida e de fé.

As memórias dos tempos de PCIME podem adormecer dentro de mim, mas jamais serão apagadas, pois sempre que me deparo com algo desse lugar, eu consigo viajar até lá, eu consigo reviver, eu consigo recordar e agradecer por tanto contribuir para a minha formação acadêmica e profissional.

5 NO ESPELHO DA MEMÓRIA: REFLEXOS DE UMA TRAJETÓRIA

As memórias que apresentei ao longo deste trabalho são minhas, mas são memórias coletivas, ou seja, quem passou pelo PCIME se encontra neste texto e

com certeza pode acrescentar informações e enriquecer as memórias relatadas aqui. Conforme Halbwachs (2006, p. 29),

Recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós. O primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso. Quando diz: “não acredito no que vejo”, a pessoa sente que nela coexistem dois seres — um, o ser sensível, é uma espécie de testemunha que vem depor sobre o que viu, e o eu que realmente não viu, mas que talvez tenha visto outrora e talvez tenha formado uma opinião com base no testemunho de outros. Assim, quando voltamos a uma cidade em que já havíamos estado, o que percebemos nos ajuda a reconstituir um quadro de que muitas partes foram esquecidas. Se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente. É como se estivéssemos diante de muitos testemunhos. Podemos reconstruir um conjunto de lembranças de maneira a reconhecê-lo porque eles concordam no essencial, apesar de certas divergências.

Este artigo, ao tempo que relata as memórias das minhas vivências no PCIME, possibilita que outros indivíduos reforcem ou enfraqueçam estas memórias, acrescentem detalhes ou olhem por outro prisma, podendo inclusive discordar destas memórias descritas ao longo deste trabalho.

O dinamismo com que as memórias se formam, a maneira como cada indivíduo armazena essas memórias é diferente, pois cada vivência toca cada pessoa de uma forma diferente, e a nossa memória é seletiva. De acordo com Hall (2006, p. 13),

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Explorar as memórias da vida acadêmica e profissional e perceber a transformação de nossa identidade com o passar dos anos é um exercício reflexivo muito importante. Abre-se a oportunidade de repensar sobre erros, de resgatar valores esquecidos e de transformar-se mediante essa experiência.

Memórias contraditórias, memórias silenciadas, memórias esquecidas vem à tona quando nos dedicamos a este resgate, ou, em outras situações, memórias relatadas por outros podem nos parecer estranhas e, nem com todo esforço, são possíveis de recordar. Nesse aspecto, salienta Halbwachs (2006, p. 31):

Outras pessoas tiveram essas lembranças em comum comigo. Mais do que isso, elas me ajudam a recordá-las e, para melhor me recordar, eu me volto para elas, por um instante adoto seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois experimento ainda sua influência e encontro em mim muitas das ideias e maneiras de pensar a que não me teria elevado sozinho, pelas quais permaneço

em contato com elas. Para confirmar ou recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível. Aliás, eles não seriam suficientes. Uma ou muitas pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso.

Para escrever este trabalho, eu precisei recorrer aos arquivos do PCIME, precisei conversar com as irmãs da equipe dirigente, com a ex-coordenadora geral Antônia Clímaco, que me acompanhou na minha trajetória de aluna e depois na de professora, além de compulsar os jornais da escola.

Confesso que muitas lembranças que encontrei nos arquivos não estavam guardadas na minha memória, pelo menos não com a profundidade e riqueza de detalhes que os arquivos possuem.

Acredito que este trabalho, embora relate memórias de um momento específico da minha vida e que estão atreladas a um espaço físico que muito representa para mim, possui grande relevância pelas discussões que propõe acerca das memórias e identidades. Além de ser um incentivo para que mais pessoas que escreveram histórias no PCIME também publiquem as suas memórias, pois estas memórias, depoimentos, relatos são muito importantes para a construção da história desta escola.

REFERÊNCIAS

- COUTO, Mia. *Idades cidades divindades*. Lisboa: Caminho, 2007.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PATRONATO E COLÉGIO IRMÃ MARIA EUGÊNIA. *Memórias*. União, PI: PCIME, 2014.

Recebido em: 22 maio 2022.

Aceito em: 2 ago. 2022.

ANEXOS

Informativo Escolar

CORDIMARIANO

ANO IV – Nº 07 Janeiro a Dezembro 2003



EDUCAR PARA VIVER, VIVER PARA EDUCAR

2003, APRENDIZAGEM Rumo ao Conhecimento

Compromisso, criatividade, dedicação e inovação são alguns dos valores identificados como primordiais na Proposta Pedagógica do Patronato Maria Narciso e Colégio Irmã Maria Eugênia.

E como Escola de Igreja, somos convidados a "AVANÇAR PARA ÁGUAS MAIS PROFUNDAS", a fim de que possamos

assumir de forma corajosa e eficaz o nosso compromisso com a Fé e o Saber. Por isso, é preciso mais do que nunca lançar redes da esperança, do entusiasmo e do amor, para que juntos construamos uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

(Direção)

CARNAVAL SENSACIONAL!!

Ao som de Marchas Carnavalescas, músicas baianas e frevos, os foliões se divertiram pra valer. Folia! Alegria! Fantasia!

O CARNAVAL

O carnaval da escola foi nota 10, todos se divertiram direitinho, não houve confusão, nós dançamos muito, muito mesmo.

Que legal!

Mª Francisca Oliveira Dias – 4ª série "B"



PARABÉNS PATRONATO

pelos seus 58 anos de existência e Compromisso com a Fé e o Saber.

Durante esses meses de estudo, eu estou gostando dos professores que são muito bons e também das Escolinhas de ESPORTE, CAPOEIRA, DANÇA E TEATRO.

Aqui acontece vários eventos onde os alunos participam e se divertem.

Nunca vou me esquecer do aniversário do Patronato, os seus 58 anos de Fundação, foi muito animado, teve um bingo de um fogão com 4 bocas acompanhado de uma festa dançante com a Banda Brilho do Sol.

A noite literária foi muito importante onde fiz o papel de narrador da peça de Monteiro Lobato.



Marcelo Victor F. Nascimento – 4ª "A"



COMEMORAÇÕES

Hoje vou falar um pouco
Sobre o nosso Patronato
Com suas festividades
E esse é o seu relato.

Teve a festa de aniversário
Do PMN e CIME, cinquenta e oito anos
Com uma festa dançante, sorteio de um fogão
Onde animados festejamos com muita animação.

Houve também o carnaval
Sempre com muita alegria
Entregas de cestas básicas
Dando as pessoas pobres a nossa companhia.

Não posso também esquecer
Da eleição do Grêmio
A sua festa de posse
Sendo aos competidores, um grande prêmio

Com a Nossa Mãe Maria Santíssima
Celebramos a abertura do mês Mariano
Os festejos de Nossa Senhora de Fátima
Com todos os alunos animando

Com os nossos artistas-mirins
A noite literária, foi realizada
A chegada das relíquias do Pe. Júlio Maria
Que por nossas crianças foi festejada.

Por último vem a festa das Mães
As nossas rainhas de sempre
Que nos carregaram vários meses
Dentro de seu terno ventre.

Sanny Ravanne da Cunha Rego- 5ª série

2

LIDERANÇA 2003

UM JEITO NOVO DE TRANSFORMAR

O verdadeiro LÍDER se caracteriza pela capacidade de ajudar o grupo a integrar-se, unir-se, entender-se, preservar e realizar seus objetivos. Uma boa liderança trata de valorizar os integrantes do grupo e apoiá-los sem impor, questionando e incentivando a comunicação e participação de todos a fim de que possam construir uma sociedade mais justa e igualitária.

**POSSE do Grêmio
Estudantil, dos líderes
e casais animadores.**



DIRETORIA DO GRÊMIO ESTUDANTIL PADRE JÚLIO MARIA

Presidente: Duana Ravena dos Santos Vieira / 7ª série
Vice-Presidente: Mª Alice Abreu dos Santos / 7ª série

REPRESENTANTES DOS SERVIÇOS:

SOE: Conceição de Mª Barros de Melo / 8ª série
Alcione Cristina da Silva / 6ª série
SOR: Dayana Kely Cardoso Clímaco / 5ª série
Antonia Ravena Braga Silva - 5ª série
SOD: Mariana Pierote de Brito / 6ª série
Aracelly Gomes Pierote Freitas - 8ª série

NOVO GRÊMIO, NOVOS PLANOS!!

O Grêmio Estudantil Pe. Júlio Maria, este ano, iniciou suas atividades com muita garra. A festa da posse foi linda e diferente de todas que já aconteceram, contou com números belíssimos, discursos dos membros, entrega de medalhas e por fim, um maravilhoso lanche, que foi servido entre todos os presentes. Foi uma noite inesquecível!!!

Duana Ravena - 7ª série

SAUDADES...

Neste ano, pudemos contar com uma pessoa maravilhosa em nosso meio; um "anjo que caiu do céu".

Sua alegria e reverência contagiaram a todos, e encontramos nela um exemplo, não só de descontração, mas também de compromisso e responsabilidade. Passamos dias maravilhosos com a sua espontaneidade em ajudar, e quanta coisa ela nos ensinou.

Porém, como já estava previsto, ela teve que nos deixar e transmitir sua sabedoria para outras pessoas. Vai ser difícil (e por que não dizer impossível?) esquecer o bom-humor e o caráter da nossa querida e "lindona" Elizandra.

Safira Ravenne da Cunha Rêgo - 7ª série

A ESCOLA DE TEATRO DO PATRONATO E COLÉGIO IRMÃ MARIA EUGÊNIA, revive o Mistério da PAIXÃO, MORTE E RESSURREIÇÃO de Jesus Cristo.

Através da VIA SACRA, fomos convidados a rezar e meditar percorrendo o caminho doloroso de Jesus, seguindo passo a passo seus sofrimentos, os quais continuam presentes na vida de irmãos e irmãs nossas a cada dia. Dentre eles destacamos os idosos que continuam a carregar a cruz da injustiça, da maldade, da pobreza, da falta de assistência, da falta de reconhecimento, da falta de Amor solidário e fraterno.



Concluímos a VIA SACRA fortalecidos na Paixão, Morte e Ressurreição de Jesus Cristo, rezando e pedindo ao Pai de Misericórdia que nos ajude a vivenciar a alegria e a esperança de sua Presença nos acontecimentos do dia-a-dia da nossa caminhada. Parabéns, jovens e crianças da escolinha de teatro. Vamos adiante!

GENTE QUE PASSA E MARCA!!!

Este ano tivemos o privilégio de contar com inúmeras visitas de pessoas que nos ajudaram a refletir. Primeiro foi a nossa querida Elizandra, que deixou como prova de seu ensinamento para todos nós, suas canções animadas, depois a nossa Psicóloga Dr. Maria de Jesus, que nos mostrou o valor e a beleza de nossa vida e por último, o nosso querido Pe. Heleno que nos mostrou a verdadeira ressurreição e celebrou conosco a Páscoa do Senhor.

A TODOS VOCÊS MUITO OBRIGADA!!!

Duana Ravena – 7ª série

O GRUPO DE TEATRO PROMETE!

A primeira apresentação do grupo de teatro foi ótima. É claro, que não podemos ignorar os erros, mas afinal de contas os alunos que participaram nunca tinham enfrentado o público antes.

Esperamos, que a peça Realidade das Mães faça tanto sucesso quanto a Via Sacra.

Sinceramente desejo que o professor Raimundo Nonato (Branco) e seus alunos possam se superar cada vez mais apresentando belíssimos trabalhos no decorrer deste ano. BOA SORTE!

Jeline Cristina Alves Carvalho – 7ª série

GRUPO DE TEATRO

O grupo de teatro iniciou suas apresentações às vésperas da Semana Santa, encenando a Via Sacra, esse foi um momento muito bonito e importante, pois simbolizou exatamente o nascimento do grupo. Nos papéis principais tínhamos: Alan Borges, como Jesus Cristo, Duana Ravena, como Maria de Nazaré, Ricardo Xavier, como anjo, enfim foi uma apresentação esplêndida, estamos todos de parabéns!!!

Duana Ravena – 7ª série

O DIA DAS MÃES

Este dia é comemorado em todo o Universo, com carinho, alegria e amor.

Mãe é flor de mulher.

Mãe é carinhosa.

Mãe é toda feita para amar.

Anne Natiely de Medeiros Martins – 4ª “B”

Mãe todo amor que te dedico é infinitamente pequeno diante da magnitude do teu amor. Muito obrigada. Eu te amo. Mamãe a esperança nos seus olhos sempre ficará.

Ana Maria Viana – 5ª série

MAMÃE

Muito obrigada por
Está sempre comigo
O seu amor guia-me
E me faz crescer.
Assim como eu cresci
Cresce também o meu amor e
Admiração por você.

TE AMO!

Vanessa Monteiro da Rocha – 5ª série

MÃE, reflexo do AMOR de Deus

Celebrar faz parte de nossa existência. Em clima de festa gratidão, a Comunidade Educativa do Patronato e Colégio Irrr Maria Eugênia homenageou com alegria as queridas Mamães com uma linda Celebração Eucarística, II Campeonato, Brincadeiras uma Animada Seresta com Paulo Eduardo “Violão e Voz”.

**MAMÃE,
VOGÊ MERECE!!**



Que dia hein!?
Foi inesquecível!

Em se falando de dia inesquecível, me refiro ao “dia das Mães” e melhor dizendo a sua comemoração aqui no colégio que foi muito apreciado pelos alunos, professores, funcionários e principalmente pelas mães.

Em meio as apresentações destaco a de Nossa Senhora feita pelas alunas de 5ª e 6ª séries com ajuda da professora Carmem.

E falando em apresentações, teve também a seresta com Paulo Eduardo “Violão e voz”, que foi um sucesso. Eu acredito que todos gostaram e principalmente as homenageadas.

Parabéns, Mamães pelo seu dia!

Maria Osmarina M. Gomes – 5ª série

MÃE...

Pelo direito que tive de nascer
Desejo-te todo o amor
Essa é a forma de te agradecer
Pela dedicação e valor.

Mãe, que é amiga dedicada
Honrosa, companheira e amada
Esse dia mãezinha, é o teu dia
E desejo-te toda felicidade e alegria.

E com muita dedicação
Que escrevo esse poema
É a forma de agradecer
O direito que me destes de viver.

Em duas palavrinhas, mãezinha,
Resumo o que quero dizer:
Te amo!!!

Tayane Brandão do Nascimento – 4ª série “A”

Mãe querida,
Ah! Mãezinha do meu coração.
Não há coisa mais linda
do que esse carinho que você me faz.
Por isso, sou tão feliz e não há coisa
mais linda nesse mundo
que o meu amor por você.

Nágila Costa Machado – 4ª série “A”

MÃE

Nome doce para se chamar
Sempre pronta para ajudar.

Mãe carinho
Amor e devoção
Sei que sempre
Vou está em seu coração.

Mãe quantos sonos perdidos
Quantos beijos adormecidos

Mãe doce como mel
Brilha mais que estrela no céu.

Josielle Dália Saraiva Santos – 2ª série

Minha Mãe

Deus me presenteou
Igual jamais eu vi
Especial a todo momento
Servidora muito além
Ternura só ela tem
Honestidade como ninguém.

Thais Reis da Rocha Miranda – 4ª série “B”

Em homenagem a mamãe

O dia das mães no nosso colégio foi comemorado com algumas apresentações e uma seresta com Paulo Eduardo (Voz e Violão).
ESTA NOITE FICOU NA HISTÓRIA.
Só três letras apenas não bastam para caracterizar, ou seja, identificar essa super mulher.
Mãe, você é a estrela que mais brilha
O sol que mais irradia
A mulher mais forte
Uma pessoa que agüenta firme até a morte.
Seja Sempre Feliz, Querida Mamãe.

Dayana Kely – 5ª série

SENSACIONAL – UM DIA DE REPORTAGEM

Os alunos da 2ª série “A”: Amanda Patrícia e Nihl Deyves fizeram show com reportagens assistidas no Jornal Nacional e transmitidas para os alunos até pelo Serviço de Som do Colégio.
Parabéns queridos alunos, vocês demonstraram vocação para o jornalismo. Vamos adiante.

Direção da Escola

O MEIO AMBIENTE CORRE PERIGO!!

Encontramo-nos atualmente em uma chamada crise de valores e sentidos, sejam eles humanos ou ambientais. Somos convidados a uma mudança ética de nosso viver. Há uma mudança do pensamento dominante para um pensamento solidário e fraterno. Já não podemos entender o ser humano, como somente o único e grande merecedor da vida, mas considerar que todos os seres vivos são dignos de respeito. O meio ambiente, com todas as suas expressões de vida, está ansioso pelo nosso amor, clama pela nossa ajuda, afinal os maiores perdedores seremos nós, pois para que o ambiente viva é necessário a nossa colaboração da natureza, pois sem ela a vida se torna impossível.

No dia do meio ambiente também fomos todos convidados a nos aprofundarmos na questão da água, esse bem tão precioso, mas que parece estar chegando ao fim.

Grêmio Estudantil

Educação em Debate, Fortaleza, ano 44, nº 88 - maio/ago. 2022 103

ALUNOS DO PATRONATO E CIME HOMENAGEIAM BENEDITO MARTINS NAPOLEÃO

Os alunos da 7ª série deste Colégio apresentaram um belíssimo trabalho sobre a literatura de nossa cidade, homenageando o escritor Benedito Martins Napoleão do Rêgo, pela passagem do seu Centenário de Vida. A apresentação do trabalho ocorreu primeiramente, em nossa escola, depois estendeu-se para o Centro Cultural de nossa cidade, onde os alunos arrancaram aplausos da comitiva que veio representar a Academia Piauiense de Letras e principalmente da neta do nosso homenageado, que se emocionou ao ver o nosso Benedito Martins Napoleão, representado pelo aluno Henágio Sampaio. Eu, como aluna, fiquei muito feliz com o resultado do nosso esforço, agradecemos à professora Dolores pela proposta.

SAIBA UM POUCO MAIS!

Martins Napoleão, nasceu no dia 17 de março de 1903, no Sítio de seu bisavô Antônio Martins Viana. Sempre foi muito pobre, passou por muitas dificuldades, porém não desistiu de seus sonhos, fez de tudo um pouco, foi auxiliar de telegrafia, professor, inspetor, secretário de educação do governo do estado, advogado. Mais o importante é saber que ele foi um ser humano assim como qualquer um de nós e que suas marcas para sempre serão lembradas, sua poesia ficará para sempre em nossa memória.

MARTINS NAPOLEÃO, UMA HOMENAGEM MERECIDA
Duana Ravena dos Santos Vieira – 7ª série

Padre Júlio Maria De Lombaerde em terras brasileiras



As relíquias do Padre Júlio Maria foi a coisa mais bonita que já vi, Nossa Senhora de Lourdes é a mais linda de todas, um pouquinho do sangue e os seus sapatos. Padre Júlio Maria tinha uma grande paixão por Nossa Senhora.

Karla Vanessa G. Prado – 1ª série “A”

Eu Inácio Bisneto gostei muito das relíquias do Padre Júlio Maria de Lombaerde, eu vi um pouco do sangue dele, os sapatos e a imagem de Nossa Senhora de Lourdes. Pra mim foi muito bom conhecer as relíquias do Pe. Júlio Maria.

Inácio de Lóiola A. Bisneto – 1ª série “A”

Padre Júlio Maria De Lombaerde Louvamos a Deus pela missão e realização do Pe. Júlio Mª De Lombaerde. Sua missão está presente em todos aqueles que seguem firmes seus passos. Celebrando 90 anos de sua chegada ao nosso país, discípulos e admiradores do FUNDADOR, visitam o Nordeste, Norte, Sul e Sudeste, fazendo memória, homenageando o inesquecível missionário.

Carlos Rangel – 6ª série



Eu gostei muito das relíquias do Pe. Júlio, da imagem de Nossa Senhora de Lourdes. Em toda sala de aula tem uma imagem de Nossa Senhora e todos os dias nós rezamos por Ela para que nos proteja.

Éllen Cristina Santos Pereira – 1ª série “A”

PADRE JÚLIO

Ele foi um grande homem, lutou contra tudo o que era ruim e a favor de tudo o que era bom.

Padre Júlio procurou sempre se espelhar nos exemplos de Jesus.

Foi fiel e honesto naquilo que fazia.

Todos nós viemos a terra com uma missão para cumprir. E tenho certeza de que Pe. Júlio cumpriu a sua tarefa, por isso agora ele está ao lado de Deus muito feliz.

Hoje quando falamos no Pe. Júlio lembramos uma ótima pessoa e um verdadeiro cristão.

Dayana Kely – 5ª série

Celebrando os 90 ANOS de chegada do Padre Júlio Maria ao Brasil, o Patronato e Colégio Irmã Maria Eugênia no dia 19 de maio, às 16h recebeu festivamente as suas relíquias em frente à Capela de Nossa Senhora de Fátima. Nesta tarde as crianças prestaram homenagens com cantos e Literatura de Cordel, fundador das Irmãs Filhas do Coração Imaculado de Maria Irmãs Cordimarianas.

Eu gostei das relíquias do Padre Júlio De Lombaerde. Fiquei muito feliz. Rezamos, cantamos e veio a santa que se chama Nossa Senhora de Lourdes.

Shirley Lima Borges – 1ª série

As relíquias do Pe. Júlio Mª De Lombaerde

As relíquias do Padre Júlio Maria estiveram aqui no Patronato. Um pouco do seu sangue, os seus sapatos e a imagem de Nossa Senhora de Lourdes. Todos os dias nós vamos visitar as relíquias do Padre Júlio na capela. Foi muito bom o tempo que elas passaram aqui.

Anyelle Alinne M. Lopes – 1ª série “B”

6

- SOR -



O Patronato e CIME louva a Deus por contar com o Serviço de Orientação Religiosa – o SOR – que tem como objetivo despertar a fé, possibilitando a todos que fazem parte desta entidade estudantil, momento de profunda reflexão.

No decorrer deste ano vivenciamos de maneira bem celebrativa o calendário litúrgico como: Ano Vocacional – TEMA: BATISMO, fonte de todas as vocações; LEMA: Avancem para águas mais profundas -, Campanha Fraternidade 2003 – TEMA: “A Fraternidade e as Pessoas Idosas -, Quaresma, Semana Santa (encenada pelo grupo de teatro), Mês Mariano (novenário de Fátima), celebração em honra ao Padre Júlio Maria – diante de suas relíquias, Pentecostes, Mês Vocacional, Mês Bíblico, Missionário e Celebrações Eucarísticas mensais com a participação dos alunos, pais, professores e idosos de nossa comunidade, a quem a escola se propôs a dar uma assistência especial durante todo ano.

PARABÉNS PE. JOÃO PELA MISSÃO. AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO CONOSCO.

Antonia Cardoso Clímaco

AMIGO

Um grande amigo considerado por nós refiro-me a você Pe. João Moura que tanto nos orientou.

No começo era principiante mas depois tornou-se um ministro constante.

E daí começou a fazer inúmeras realizações: casamentos, batizados, reuniões e celebrações despertando assim, a fé em muitos corações.

O tempo foi passando E o grande homem, na fé destemido realizando suas ações com grande dinamismo.

Pastor de nossa Igreja, em União, Orientador do povo Homem forte, humilde E corajoso.

Muito obrigado Pe. João Por ser nosso amigo Queremos apenas dizer Que foi muito bom convivermos com você!

Obrigado!!!

Robson Reduzino Lira



MARIA

Maria é uma boa mãe cuida bem de nós e de seu filho. Maria foi criança também e era obediente, responsável e carinhosa. Maria, Mãe mais querida.

Mical Santiago Silva - 1ª série “B”

Chegou a imagem de Nossa Senhora de Fátima e a chegada foi tão bonita, a minha emoção foi tão grande quando chegou que me deu vontade de chorar. Foi no mês de Maio que chegou a imagem de Nossa Senhora de Fátima e hoje ela está aqui.

Gabriel Ferreira de Araújo - 1ª série “A”

Meu nome é Rúbia, eu adorei ter Nossa Senhora durante o mês de Maio em minha sala de aula. Eu fiquei alegre. Porque minha professora cantou e rezou. Fizemos pedidos durante esse mês, eu fiquei perto de Nossa Senhora. Esse mês foi muito emocionante porque sentimos a presença da mãe, Nossa Senhora. Viva Nossa Senhora! Viva o mês das mães!

Rúbia Sampaio Silva - 1ª série “A”

MARIA

Maria é mãe mais alegre do mundo. Ela nos protege em todo lugar que a gente vai, Maria é boa e nos ama muito. Maria protege todos as crianças do mundo!

Marcelo da Cruz Sousa - 1ª série “B”

Dentre as coisas maravilhosas que aconteceram durante este tempo todo, achei tudo muito interessante, mas a homenagem à Nossa Senhora de Fátima foi inesquecível, pois teve celebrações e novenas, além de ter acontecido várias e belas apresentações na capela. Houve também a parte social, em que foram feitos leilões, bingos, pescarias e outras diversões.

As novenas começaram no dia 04 e foi até o dia 13/05, neste último dia foi celebrada uma missa, às 12h. A primeira novena foi celebrada por Pe. Heleno Raimundo, Sacramentino de Nossa Senhora, que veio nos fazer uma visita, teve vários encontros do Padre com os jovens, foi demais. Logo após a chegada das relíquias de Pe. Júlio Maria De Lombaerde, sapatos, a imagem de Nossa Senhora de Lourdes e o sangue embebido nas terras brasileiras, sangue misturado com terra, que foi apanhado no lugar onde ocorreu o acidente que causou a morte do grande missionário Belga, Pe. Júlio Maria.

Maria Alice Abreu dos Santos – 7ª série

AS DROGAS

As drogas são substâncias utilizadas para produzirem alterações, mudanças nas sensações no grau de consciência. É um grande problema que atualmente a sociedade enfrenta, portanto cabe aos órgãos públicos, as instituições, os poderes e a própria sociedade civil se preocuparem com as consequências e tomarem medidas de combate a este produto que cada dia vem se agravando, pois o que vemos e constatamos são jovens e crianças consumindo isso normalmente.

A droga não é causa sem efeito. Mas de milhões de crianças vivem abandonadas nas ruas e pelo menos a metade delas consomem drogas. Muitos jovens hoje em dia consomem drogas por falta de carinho, de um diálogo entre pai e filho e também pelas más companhias ou talvez porque querem só curtir, pensando que podem sair de uma hora para outra. Muitos jovens ao citar as razões para o uso das drogas falam assim: “É ficar doidão”. Por isso quase todas as pessoas que utilizam drogas tem uma esperança de mudar de vida

Naíla Sales Sampaio – 8ª série / Nataniele Costa Silva – 8ª série

VIOLÊNCIA

No nosso mundo tem muita violência. Têm muita gente usando drogas e cocaínas, também muitas pessoas sem comidas, sem casa para morar e tem muita criança sem escola. Por isso agora existe o Programa Come Zero que está ajudando as pessoas terem uma vida melhor.

Jaqueline de Melo Pinho – 3ª série “B”

SORRIR

Sorrir é sentir a vida brotar
Mesmo quando queremos chorar
Sorrir é viver o presente
Mesmo quando você não está com a gente.

Sorrir, mas um sorriso sincero
Mesmo quando não tenho quem mais quero
Sorrir, mas um sorriso amigo
Mesmo quando não estou contigo

Sorrir é sonhar sonho em multidão
Mesmo quando nem todos estão
É cantar uma linda oração
Sorrir mesmo quando é triste a canção.

Nataniele Costa Silva – 8ª série

PERDÃO

Do pecado surge o perdão
Do perdão a libertação
Quem não perdoa o irmão?

Se perdoares, serás perdoado
Se não perdoares, não será perdoado
E não encontrarás a paz que é procurada.

De Deus, serás recompensado
Quando perdoares o irmão
E do irmão tu serás
Sempre um bom cristão.

Patrícia Rocha Santos – 4ª série “A”

“O ato de ler se torna um poder que habilita o homem a entrar em comunicação com a humanidade.”

Consciente da importância que tem a leitura no processo de aquisição e construção do conhecimento, o Patronato Maria Narciso e CIME, neste ano de 2003 está dando continuidade ao trabalho de leitura iniciado em 2002, o qual faz parte da proposta da Escola e meta para o ano em curso. A nossa proposta inclui vários projetos, destacando a leitura como prioridade.

As professoras das 1ª séries: Maria da Cruz, Elenice e Valdineide, com o apoio das Coordenação e Direção, desenvolveram um projeto de leitura cujo título é: Cantando também se aprende, projeto este que teve como culminância a Noite Literária realizada no dia 18 de abril, passado em que se comemorou o aniversário de Monteiro Lobato um dos maiores escritores brasileiros de Literatura e Infância Juvenil que foi o grande homenageado.

O referido projeto teve como objetivo estimular a criança para o ato de ler, conscientizando-a para sua importância no processo de busca do conhecimento.

Além dos projetos desenvolvidos não podemos deixar de ressaltar a importância dos trabalhos realizados com os paradidáticos ou literatura infanto-juvenil, o qual foi realizado com muita criatividade, despertando na criança e no adolescente o prazer de ler.

Tudo este investimento em leitura tem como objetivo contribuir para a formação do leitor crítico para que ele possa ajudar na transformação da realidade na qual está inserido.

Coordenadora do SOP – Antonia Pereira Lima Barros

8

LEITURA

Meu nome é Matheus, eu gosto de ler e escrever. É muito gostoso a gente viajar no mundo da leitura, porque a gente cresce muito na leitura.

Antonio Matheus da Silva – 1ª série “B”

LEITURA

Leitura é viajar no mundo. Eu já sei ler, é muito bom! Através da leitura eu conheço o mundo. Embarque você também no mundo da leitura.

Ueslei Henrique L. dos Santos – 1ª série “B”

FESTA JUNINA, UMA TRADIÇÃO QUE RESISTE NO TEMPO.

IV FESTA DO MILHO - DESPERTA SÃO JOÃO!!

O Patronato e CIME em comemoração a IV Festa do Milho realizou quadrilhas, danças, xote, lenda do Cabeça de Cuia e um animado Forró com a Banda Brilho do Sol e Wederson dos Teclados. Além do Pague-pesque e comidas típicas

PARABÉNS!!

Patronato e Colégio Irmã Maria Eugênia pelas CONQUISTAS realizadas:

_ INAUGURAÇÃO DA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL e dos dois PARQUES INFANTIS 06/08/03.

“BEM-AVENTURADOS os que vêem sonhos sendo realizados e mais BEM-AVENTURADOS os que AJUDAM bons sonhos se tornarem realidade”. Ir. Maria Zita.

A solenidade constou de momento celebrativo e festivo com a participação dos alunos da Educação Infantil, coordenadores, pais, professores, funcionários, Direção e Homenageados. (SOE)



PARQUE INFANTIL

DIVERSÃO!!

ALEGRIA!!

Eu achei ótima a idéia de termos um parque com vários brinquedos.

Gostei muito de poder brincar nele todas as sextas-feiras.

O Parque tem vários brinquedos e várias turmas vão brincar lá. UM RECADO: CUIDEM BEM DOS BRINQUEDOS.

Iandara Saraiva Alves – 4ª série “B”



O PARQUE DA MINHA ESCOLA

Lá na minha escola tem um parque. Todas as segundas e quintas eu e meus colegas vamos brincar durante o recreio. Há muitos brinquedos, tem escorrega-bunda, escadinha, balanço e labirinto. É importante que as crianças preservem o parque, porque ele é nosso.

“B”

O PARQUE DA MINHA ESCOLA

Eu vou para o parque com meus colegas nos dias de segunda e quinta. Ele é muito bonito, lá eu brinco no escorrega-bunda, no balanço, etc. Cada série tem um dia para brincar.

Quando é o nosso dia eu e meus colegas ficamos alegres na sala de aula. Todo mundo da minha sala sai correndo para o parque. Ele é um paraíso.

Heloyse F. Costa – 1ª série “B”

O PARQUE

Na minha escola tem um parque, cada turma tem o seu dia e nesse parque tem escorrega-bunda e vários brinquedos, há muita diversão.

Espero que o parque continue aqui no Patronato por muito tempo.

Francisca Brenda Silva Santos – 1ª série “B”

O parque é bom, divertido e bonito. Eu gosto do parque. Lá tem muitos brinquedos.

Maurício Pinheiro F. de Jesus – Alfa. “C”

MEU SONHO...

Na minha escola tem dois parques infantis. Mas seria bom se tivesse também em União um parque público, para que, todas as crianças pudessem brincar, assim como nós do Patronato brincamos e nos divertimos.

Germana Pierote Vieira de Melo – 3ª série, "A"

A Comunidade Educativa do Patronato e Colégio Irmã Maria Eugênia em sua IV Feira Cultural, refletiu e fez refletir o tema: Água – fonte de vida, preservá-la é preciso. Foram abordados em 15 Stands Sub-temas sobre a água, o intuito de uma maior conscientização e preservação.



ABRACE ESSA IDÉIA

AUTORA DA LOGOMARCA:

Maria do Socorro Pereira Pierote de Araújo

PARÓDIA – OFICIAL

Música – A volta da Asa Branca

O Patronato em IV Feira Cultural
Compromissado com a Fé e o Saber
Em quinze stands procura abordar
Sub-temas sobre a água pra ajudar a preservar

Se faltar água, falta vida no planeta
Porque a água é necessária à existência
E é preciso prevenir, economizar
É sinal de inteligência dia-a-dia conserva-la.

Água potável é certeza de saúde
É alimento, mas exige economia
Cuidar das fontes, proteger manancial
Gera paz mundial, revela cidadania. (bis)

Todo planeta está sofrendo o desafio
Do desperdício e da cruel poluição
Vamos, unidos, proteger os nossos rios
Nossa água, nosso brio
Num projeto cidadão. (bis)

*Autora – Ir. Jandira
Colaboração – Ir. Zita*

SUB-TEMAS

- Maternal e Jardim I – Água e higiene
- Jardim II – Água: fonte de alimento
- Alfabetização – Vida Aquática
- 1ª série – A água no nosso cotidiano
- 2ª série – Água e poluição
- 3ª série – O planeta azul
- 4ª série – Água em União
- 5ª série – Água: a grande riqueza do Brasil
- 5ª série – Água e esporte: essenciais à vida
- 6ª série – Água, líquido precioso, dádiva de Deus
- 6ª série – Onde podemos encontrar água?
- 6ª série – Água e Saúde
- 7ª série – Água igual a vida
- 7ª série – Economia hoje, garantia do amanhã
- 8ª série – Água no panorama econômico mundial

POESIA

ÁGUA – fonte de vida, preservá-la

Bendita água, dádiva da natureza.
És necessária à existência, és fonte de vida
Elemento básico do meio ambiente
Criação de Deus somente.

Se tu faltares, faltarà vida no planeta.
Por que, não prevenir; economizar-te?
Água potável, abundante riqueza.
Sem ti, quanta dor, quanta tristeza!

Nosso planeta sofre o desafio.
Do desperdício e da cruel poluição.
A realidade é preocupante.
É urgente buscar solução.

As margens dos rios arborizar.
Lixo algum neles não jogar.
Limpar as fontes lagos e riachos.
O meio ambiente amparar.

Com esta Feira Cultural,
O Patronato nos alerta,
Para este dado importante,
A escassez d'água que nos cerca.

Todos bebam, todos gozem.
Se tomarmos consciência.
Festejaremos com alegria.
De Deus esta maravilha.

Ir. Maria Zita Borges de Sousa

10

No mês de Setembro aconteceu uma atividade muito importante foi a IV Feira Cultural, pois foi muito importante falar sobre a água que um dia pode acabar e o mais importante é preservar, devemos sempre lembrar disso, pois preservá-la é preciso.

Ingride Eugênia G. Portela – 5ª série

A IV Feira Cultural do Patronato Maria Narciso e Colégio Irmã Maria Eugênia teve início dia 04/09/2003 com a solenidade de abertura às 18h 30min, na praça Barão de Gurguéia. Teve início com a fala do professor: Pouvyno e seguida de várias apresentações.

A Feira Cultural falou sobre a água. Mostrou-se a utilidade da água, o tratamento, onde encontramos a água, as substâncias da água doce e salgada, o que pode acontecer com as pessoas se faltar água, que nas frutas também existem grandes quantidades de água, nosso corpo possui 70% de água e ainda a importância da água na passagem bíblica.

Tudo estava lindo e bem explorado. Todos os alunos explicaram bem, além de fazer suas anotações. As pessoas que visitaram acharam também muito bonito. Todos os alunos aprenderam muito sobre a água e com certeza, não vão mais desperdiçá-la, pois a água vale "ouro".

Keylane da Silva Coelho – 3ª série "A"



VIDA AQUÁTICA

Nós da Alfabetização falamos na IV Feira Cultural dos animais e dos vegetais aquáticos.

O que nós mais gostamos no nosso stand foi da gota, do peixinho no aquário, das plantas no rio e da paródia.

A abertura foi boa e bonita, mas a gente gostaria que a próxima fosse aqui mesmo na nossa escola.

Com a feira, aprendemos que precisamos cuidar mais da água porque senão ela vai acabar.

Antonio José – Alfabetização "B"

IV FEIRA CULTURAL

Eu aprendi que a água no Planeta Terra depende de cada um de nós.

O planeta azul, nós dizemos esse nome por causa da água no Planeta Terra.

Se não preservarmos não será chamado mais Planeta Azul, mas vai ser chamado Planeta Poluído, Planeta não preservado.

Por isso é preciso nos conscientizarmos da importância da água em nossas vidas e preservá-la.

Aprendi também que há diferente quantidade de água doce nos Estados Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul.

Leonardo Costa – 3ª série "B"

O Patronato e Colégio Irmã Maria Eugênia, comemorou a Semana da Criança, através de atividades variadas, conscientizando-a a respeito de seus direitos e deveres, a fim de que possam exercer sua cidadania.

ÁGUA – FONTE DE VIDA, PRESERVÁ-LA É PRECISO.

A IV Feira Cultural trouxe importantes informações sobre a água desde o dia 04 de setembro até o dia 06, aprendemos que devemos tomar banho todos os dias para deixar nosso corpo limpinho, economizar água no banho, utilizar pouca água quando for escovar os dentes. Existem várias formas de diminuir o volume de lixo produzido e ajudar a poupar nossos recursos naturais como: não jogar lixo nos rios, lagoas, etc. porque pode demorar muito tempo para esse lixo se desfazer e sim preservar tendo cuidado, se sujarmos os rios nós estamos contaminando a própria água que vamos beber. Proteger nossos rios torna-se necessário para que não falte água às futuras gerações. Nas águas dos mares encontramos sais minerais.

Encontramos água nas frutas, nos seres vivos, na água dos rios e dos mares.

Quem preserva a água está preservando a própria vida. Por que isto não acontece? Pena que encontramos a água limpinha que vem dos rios e a gente desperdiça e joga lixo e cada vez ela vai ficando mais e mais suja.

Quem preserva a água cuida da vida pois ela é saúde.

Fernanda Sousa Rodrigues – 3ª série "B"



A semana da criança foi muito legal. Lá teve brincadeiras, jogos e muito mais para nós crianças.

Foi o trabalho e a dedicação dos professores que fizeram essa semana ser muito divertida.

Yasmim C. Andrade – 3ª série "A"

Semana da Criança traz para o Patronato APAE e PETI.

A convite da direção do Patronato, os alunos da APAE, acompanhados de seus professores e PETI, nos visitaram na Semana da Criança. Foi muito bom tê-los no nosso convívio embora por pouco tempo.

Obrigada pela sua presença em nossa casa.

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COM CÂNCER: DEVEMOS NOS PREOCUPAR?

Pablo Shimaoka Chagas, Cláudio Alves Pereira***

RESUMO

Este trabalho reflete a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem no período de afastamento escolar de uma criança e/ou adolescente durante o tratamento do câncer. Dada sua relevância, como objetivo, buscamos, através deste artigo crítico/reflexivo, amenizar os paradigmas presentes (medos e anseios) em uma esfera que envolve os pacientes (e seus familiares) e a equipe pedagógica. Ademais, procuramos melhorar o processo de comunicação, a fim de promover a educação continuada destes alunos. Para tal, destacamos algumas alternativas didáticas com sugestões de atividades lúdicas promissoras, por fornecer uma melhoria contínua na inter-relação pessoal do cuidado de crianças em tratamento oncológico potencialmente curativo. Condutas que, em conjunto, podem garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, até que futuramente estes alunos possam ser reinseridos no ambiente escolar. Como nos casos de câncer cada paciente é único em sua totalidade, reforçamos a importância do diálogo com estes sujeitos, respeitando os seus desejos e vontades, fazendo deles responsáveis pelo sucesso de seu próprio tratamento.

Palavras-chave: câncer; educação; ensino-aprendizagem.

THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH CANCER: SHOULD WE WORRY?

ABSTRACT

This work reflects the teaching-learning process in the period of absence from a child or adolescent during his/her cancer treatment. Given its relevance as an

* Pós-Doutorando pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Genética pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (USP). Estudante no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Avançado Arcos (MG). ORCID: 0000-0002-0652-728X. Correio eletrônico: pablochagas@usp.br

** Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professor no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Avançado Arcos (MG). ORCID: 0000.0002.4829.6272. Correio eletrônico: claudioapessoal@gmail.com

objective, we seek through this critical/reflective article to alleviate the present paradigms (fears and anxieties) in a sphere that involves patients (and their families) and the pedagogical team. Therefore, we aim to improve the communication process, to promote these students' continuing education. To this end, we highlight some didactic alternatives with suggestions of promising recreational activities, as they provide a continuous improvement in the personal interrelation of palliative care for the patient. Conducts that together can guarantee the quality in the teaching-learning process of these students who become patients until in the future, they can return to the school environment in the future. As with cancer, each patient is unique in its entirety, and we reinforce the importance of dialogue with these subjects, respecting their desires and wishes, making them co-responsible for the success of their treatment.

Keywords: cancer; education; teaching-learning.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON CÁNCER: ¿DEBEMOS PREOCUPARNOS?

RESUMEN

Este trabajo refleja la preocupación por el proceso de enseñanza-aprendizaje en el período de ausencia escolar de un niño y/o adolescente durante el tratamiento oncológico. Dada su relevancia, como objetivo, buscamos, a través de este artículo crítico/reflexivo, paliar los paradigmas presentes (miedos y angustias) en un ámbito que involucra a los pacientes (y sus familias) y al equipo pedagógico. Además, buscamos mejorar el proceso de comunicación para promover la educación continua de estos estudiantes. Para ello, destacamos algunas alternativas didácticas con sugerencias de actividades lúdicas promisorias, ya que aportan una mejora continua en la interrelación personal del cuidado de los niños en tratamiento oncológico potencialmente curativo. Conductas que, en conjunto, puedan garantizar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta que estos estudiantes puedan reinsertarse en el medio escolar en el futuro. Al igual que con el cáncer, cada paciente es único en su totalidad, y reforzamos la importancia del diálogo con estos sujetos, respetando sus deseos y voluntades, haciéndolos corresponsables del éxito de su propio tratamiento.

Palabras clave: cáncer; educación; enseñanza-aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

Proposta na década de 1960 por David Ausubel, a Teoria da Aprendizagem Significativa defende a aprendizagem, a estrutura cognitiva e seus significados para o ser humano, bem como formas de elaborar e/ou construir estratégias de ensino que proporcionem, com êxito, uma aprendizagem de forma significativa

(AUSUBEL, 1982; AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). À vista disso, é um processo pelo qual o sujeito interage com o ambiente em que se encontra inserido, promovendo uma transformação que condiciona a aprendizagem de forma assertiva e satisfatória (MOREIRA, 1999).

Visando garantir o sucesso frente a estes pressupostos, são diversas as alternativas metodológicas utilizadas em prol de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Neste contexto, destaca-se a utilização das tecnologias, sendo a *internet* o principal método de comunicação e ferramenta de ensino junto à contemporaneidade, conforme demonstrado frente à pandemia da covid-19, uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que trouxe profundas mudanças nos tempos escolares nos anos 2020 e 2021 (CARNEIRO, 2020; MORAN, 2000).

Além disso, as propostas de atividades lúdico-pedagógicas são, por exemplo, ferramentas de ensino promissoras ao contribuir para o desenvolvimento social dos alunos, levando em consideração seus fatores cognitivos e emocionais (DUARTE; PIOVESAN, 2013). Isso também pode ser observado no trabalho de Veronez *et al.* (2019), em que os membros do grupo (professores/orientadores) desenvolveram um jogo de tabuleiro com o objetivo de melhorar a compreensão dos conteúdos lecionados aos alunos das séries iniciais do ensino regular. Por outro lado, a utilização de metodologias ativas se tornou uma abordagem ímpar, a fim de possibilitar ao aluno a capacidade de desenvolver competências e habilidades para a construção da sua autonomia e formação crítica (CHAGAS *et al.*, 2021c).

Porém, um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores está em conseguir adaptar o conteúdo a ser lecionado utilizando estas ferramentas de ensino supracitadas. Digno de nota, o professor é uma das pessoas mais importantes na busca do desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do aluno no ambiente escolar (BULGRAEN, 2010; DAMIANI *et al.*, 2020; LEAL; SANTOS; ROCHA, 2020; RAMOS; SILVA; OLIVEIRA, 2021).

Logo, são construídos entre o professor e o aluno laços de sociabilidade que refletem, de forma significativa, na atenção que o professor dedica a cada aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, este cenário se torna preocupante quando o aluno em fase escolar é diagnosticado com câncer, dada a necessidade do afastamento da criança do ambiente escolar e das intercorrências presentes durante o período do tratamento oncológico. E, infelizmente, estes períodos de necessário distanciamento do ambiente escolar podem ser imprevisíveis.

Assim, este artigo crítico/reflexivo busca informar o que é o câncer infanto-juvenil e retratar o cotidiano enfrentado pela criança ou adolescente em idade escolar diagnosticado com câncer. Além disso, chamamos a atenção para a importância da comunicação entre o corpo clínico hospitalar e a família, bem como com os professores destes alunos-pacientes. Condutas que, em conjunto, podem garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem destas crianças e adolescentes durante este período do tratamento até que, futuramente, possam ser reinsertados no ambiente escolar.

2 O CÂNCER INFANTO-JUVENIL

O câncer é uma doença estigmatizada socialmente, complexa, crônico-degenerativa e classificada como a segunda principal causa de morte em todo o globo

(TORRE *et al.*, 2016). O termo “câncer infanto-juvenil” refere-se a um conjunto de neoplasias malignas heterogêneas por natureza que acometem crianças e adolescentes com faixa etária de 0-19 anos de idade (ANJOS; SANTO; CARVALHO, 2015).

No Brasil, assim como em países desenvolvidos, o câncer infanto-juvenil representa a principal causa da mortalidade destes pacientes. Segundo o Instituto Nacional do Câncer (INCA), em 2020 foram diagnosticados 8.460 novos casos de cânceres infanto-juvenis, sendo que, somente no ano de 2019, foram computadas 2.554 mortes (BRASIL, 2021). Frente a esta problemática de saúde pública de nível mundial, destacam-se a urgência e a necessidade de uma melhor atenção ao desenvolvimento e execução de políticas públicas que facilitem o acesso ao diagnóstico e ao tratamento, com qualidade, do câncer infanto-juvenil.

Os cânceres que acometem estes pacientes, em particular, apresentam um comportamento clínico, perfil molecular e histológico completamente diferentes em contraste aos cânceres de pacientes adultos. Eles são caracterizados, na grande maioria das vezes, como tumores de origem embrionária por apresentarem uma considerável população de células indiferenciadas no microambiente tumoral, o que, infelizmente, reflete no fracasso terapêutico (KATTNER *et al.*, 2019; MODY *et al.*, 2017).

Neste contexto, os cânceres de maior frequência no diagnóstico de pacientes infanto-juvenis são as neoplasias hematopoiéticas, como as leucemias linfoblásticas agudas (CHAGAS *et al.*, 2021ab), seguidas dos tumores que acometem o Sistema Nervoso Central (SNC), comoependimomas (EPN) (MAGALHAES *et al.*, 2020; SOUSA *et al.*, 2021), meduloblastomas (MB) (KLINGER *et al.*, 2020; CHAGAS *et al.*, 2021ab), glioblastomas (GBM) (DARRIGO JÚNIOR *et al.*, 2020). Ademais, destacam-se também outros tumores raros, como os carcinomas adrenocorticais (VERONEZ *et al.*, 2021) e rabdomiossarcoma (FEITOSA *et al.*, 2020).

Entretanto, são diversos os fatores prognósticos que interferem nas tomadas de decisões terapêuticas e na taxa de resgate (cura). Por exemplo, a idade do paciente e os sinais e sintomas clínicos, que podem variar dependendo do local de desenvolvimento e da extensão tumoral, assim como os próprios protocolos de tratamento, que, na maioria das vezes, incluem a quimioterapia e a radioterapia (ERDMANN *et al.*, 2021). Por outro lado, o diagnóstico precoce, quando possível, caracteriza-se, até o presente momento, como uma alternativa crucial para o sucesso do tratamento.

3 A TRIÁDE HOSPITALAR: PACIENTE-FAMÍLIA-EQUIPE

Uma vez diagnosticado o câncer nestes pacientes pediátricos, e após ser realizada a comunicação com os pais e/ou responsáveis, é esperada uma completa transformação na realidade do cotidiano destes pacientes e de seus familiares. Logo, é comumente adotada, como prática clínica, a orientação dos pais e/ou responsáveis dos alunos com o objetivo de, em conjunto, fazer com que a família consiga assumir um papel ativo durante este processo inicial de tratamento de forma adequada, levando em consideração as particularidades da doença, os aspectos psicossociais e a realidade social familiar (MENEZES *et al.*, 2007).

Por outro lado, é importante reforçar que, na maioria das vezes, a criança não sabe exatamente o que está acontecendo internamente em seu corpo físico,

desconhece o que é o câncer e encontra-se despreparada para as intervenções terapêuticas a que será submetida, bem como os respectivos impactos destes processos em seu corpo físico e na sua saúde mental. Frente ao exposto, destacam-se os efeitos colaterais da quimioterapia e/ou radioterapia, como dor, alopecia, apatia, emagrecimento, debilidade física, sonolência, perda de apetite, náuseas e diarreia (ALENCAR *et al.*, 2015). Ademais, notam-se ainda outros sintomas de consequência física, como, por exemplo, a presença de hematomas e marcas da radioterapia (OLIVEIRA, 2021; LINO *et al.*, 2021). Vale ressaltar que, além das fragilidades fisiológicas que estas crianças podem apresentar por consequência do tratamento, a baixa imunidade as deixa susceptíveis ao agravamento de outras enfermidades.

Entretanto, dependendo do tipo de câncer e dependendo da fase do tratamento em que o paciente se encontra, este pode se apresentar ainda mais fragilizado. Isto é um fator-chave, que destaca a necessidade de ações para melhor levar a informação e amparo a estes sujeitos que ainda demonstram comportamentos de ansiedade, dor, desconforto e medo, principalmente no que diz respeito à morte (KOHLSORF, 2010; PEREIRA; BERTOLDI; ROESE, 2015; SILVA *et al.*, 2016). Portanto, sempre que possível, sugere-se uma assistência psicológica adequada ao paciente e à sua família, tendo em vista o que a doença carrega em sua totalidade (SILVA; TELES; VALLE, 2005; SOUZA *et al.*, 2012).

De forma interessante, a resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONAN - DA n.º 41/95¹ assegura a toda criança em processo de enfermidade o direito de receber, de forma entendível, as informações sobre a doença que possui, bem como o tratamento ao qual será submetida (BRASIL, 1995). Isso, por sua vez, destaca a importância da participação da criança e de sua família nos processos de tomadas de decisões em todo o percurso do tratamento. Portanto, torna-se promissor que os profissionais da saúde envolvidos neste processo orientem as crianças durante o tratamento, respeitando suas limitações, uma vez que os seus próprios familiares podem enfrentar dificuldades em realizar estas orientações de forma adequada (SILVA *et al.*, 2015).

Reforçando estas condutas, foi demonstrada por Amador, Rodrigues e Mandetta (2016) a importância do ato de informar e de ser transparente com as crianças em tratamentos oncológicos, pois os autores defendem que, embora esteja presente o temor frente à realidade em que se encontram, a informação pode resultar em esperança para esses pacientes. Ademais, a partir do momento em que a criança compreende a sua realidade, ela pode se sentir aliviada até mesmo para aceitar as transformações que podem acontecer com seu corpo (AMADOR; RODRIGUES; MANDETTA, 2016).

Estes achados são de extrema relevância, pois já foi reportado que a criança, quando integrada ao processo terapêutico ao qual será submetida - com o fornecimento de orientações, assim como com o estabelecimento de uma relação de transparência frente ao tratamento -, constrói laços de confiança junto aos profissionais da saúde, o que impacta de forma positiva no tratamento terapêutico (KILICARSLAN-TORUNER; AKGUN-CITAK, 2013). Portanto, defendemos que a infor-

¹ Disponível em <https://www.mpdft.mp.br/>.

mação é um direito da criança em tratamento oncológico, porquanto ela carrega consigo a esperança pela cura e por melhores condições de vida.

Vale ressaltar que, uma vez esclarecido para as crianças e/ou adolescentes com câncer suas dúvidas a respeito da doença, também é importante ouvi-las durante todas as etapas do tratamento. Essa prática vai ao encontro do observado por Cicogna, Nascimento e Lima (2010), quando indicam que a quimioterapia é um processo lembrado não apenas pelos efeitos colaterais, mas pela caracterização de um sofrimento como um todo (CICOGNA; NASCIMENTO; LIMA, 2010). Certamente, uma triste cicatriz na memória destes pacientes, mas que pode ser humanizada ao fazê-los realmente presentes durante o tratamento.

4 EQUIPE PEDAGÓGICA: O ELO ENTRE A CRIANÇA COM CÂNCER E O TRATAMENTO

Por consequência da doença e dos sintomas trazidos por ela, observa-se um quadro de afastamento da criança/adolescente do ambiente escolar, uma vez que os alunos não se sentem confortáveis e/ou dispostos a continuarem frequentando o mesmo ambiente junto aos demais colegas (VIERO *et al.*, 2014). Nota-se ainda que é difícil para a criança que passa por este processo conseguir se manter neste ambiente dadas as suas limitações físicas. Ademais, a criança pode também ser alvo de *bullying* e exclusão social (LOBO; CABRAL, 2019). A criança em idade escolar possui uma preocupação com a autoimagem e demonstra ter capacidade de compreender a sua doença, além de ser capaz de perceber o que é dito e o que acontece no ambiente em que ela se encontra inserida, fatores que, em conjunto, podem influenciá-la a frequentar a escola de forma esporádica (CICOGNA; NASCIMENTO; LIMA, 2010; CRUZ, 2013).

Logo, as faltas recorrentes às aulas despertam o alerta e a preocupação da equipe pedagógica para se manter o cuidado com o desempenho escolar destes alunos. Principalmente porque é notório que o aumento das faltas e, conseqüentemente, o isolamento social da criança/adolescente em tratamento oncológico impactam significativamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Portanto, este cenário reflete uma urgência em se manter, como prioridade, o zelo pela continuidade do processo educativo desse aluno-paciente.

Por outro lado, é preciso ainda voltar nossa atenção aos pais destas crianças e adolescentes, que, frente à situação em que seus filhos se encontram, por naturalidade, acabam colocando a escolaridade das crianças como algo secundário. Embora o retorno da criança ao ambiente escolar seja necessário, é ainda mais urgente para os pais a cura e/ou bem-estar dos seus filhos, por isso o foco de atenção volta-se para o tratamento. De maneira a construir processos que possibilitem conciliar o tratamento e a vida escolar do estudante, a equipe dos profissionais da saúde envolvidos no tratamento pode agir em conjunto com a equipe pedagógica, a fim de reforçar aos pais a importância do retorno escolar destas crianças. Portanto, como poderíamos desenvolver estas ações de “mãos dadas” em prol de um bem comum, neste caso, a continuidade do processo educacional da criança e/ou adolescente com câncer em idade escolar? Em sequência, apresentamos alguns exemplos promissores frente à problemática em tela.

5 EDUCAÇÃO EM AÇÃO: A TRIÁDE HOSPITALAR DE “MÃOS DADAS” COM O PROFESSOR

Nos últimos anos, tornou-se crescente a preocupação de se formarem equipes multidisciplinares de cuidado paliativo, visando a um melhor cuidado e atenção à criança em idade escolar durante e após o tratamento de câncer, incluindo o importante papel que o professor desempenha neste processo (FREITAS *et al.*, 2020; MABUCHI *et al.*, 2010; SOARES *et al.*, 2014; TONE *et al.*, 1990). Isto, por sua vez, impulsionou o desenvolvimento de propostas e/ou alternativas lúdico-pedagógicas visando à continuidade da oferta de atividades que proporcionem a continuidade do aprendizado, bem como o processo da reinserção destes alunos/pacientes, posteriormente, ao ambiente escolar.

Uma ação muito representativa foi a distribuição da “Carta ao professor” às escolas de crianças diagnosticadas com câncer, que realizaram o tratamento junto ao Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (Universidade de São Paulo), sendo ela uma publicação do Grupo de Assistência à Criança com Câncer (GACC) (TONE *et al.*, 1990). De forma interessante, este livreto não só apresenta informações importantes a respeito do que é o câncer infantil e suas consequências no relacionamento da criança com a escola, como também se preocupa em orientar o professor sobre como proceder nessa situação, além de reforçar ao professor seu importante papel durante a reinserção destes alunos no ambiente escolar (TONE *et al.*, 1990). Porém, como sanar as dificuldades de ensino e aprendizagem destes alunos, se eles se encontram afastados do ambiente escolar e, na maioria das vezes, hospitalizados?

São diversas as alternativas em que a escola, por meio da equipe pedagógica, pode trabalhar em conjunto com a equipe multidisciplinar hospitalar visando à continuidade do desenvolvimento estudantil dos alunos-pacientes, como, por exemplo, o envio de atividades escolares para o hospital e a adaptação das avaliações para um momento oportuno e conveniente ao aluno (GOMES *et al.*, 2013; GONÇALVES; VALLE, 1999; VIERO *et al.*, 2014). É possível, ainda, utilizar outros recursos metodológicos e/ou pedagógicos como ferramentas de comunicação, como, por exemplo, contação de histórias, vídeos e/ou filmes, manuseio de jogos e brinquedos com o intuito de reforçar o que já foi estudado, mantendo práticas educacionais para estes alunos em períodos de hospitalização (ARTILHEIRO; ALMEIDA; CHACON, 2011; GOMES *et al.*, 2013).

Logo, o profissional da saúde pode, através do diálogo, não apenas incluir a criança durante o desenvolvimento de todo o processo terapêutico, como também auxiliar os alunos-pacientes a executarem estas atividades. Isso porque o processo de hospitalização da criança em idade escolar diagnosticada com câncer é um período crítico quanto aos processos de socialização, tanto para o paciente quanto para os seus familiares. Portanto, torna-se limitada a aproximação de várias pessoas a eles, incluindo amigos, outros membros familiares e, também, os professores. Desta forma, nota-se a necessidade de estruturar um grupo de atenção multidisciplinar visando ao cuidado paliativo de forma articulada, pois estas crianças podem ainda estar em situação de vulnerabilidade social.

Valle (1994) ressalta um ponto muito importante no que diz respeito aos sentimentos dos professores para com os seus alunos que enfrentam esta reali-

dade. Segundo os pesquisadores, é preocupante o processo de recebimento da notícia, porque, além de não estarem preparados para esta nova condição dos seus alunos, também se questionam sobre a sobrevivência frente à doença e o futuro destes alunos (VALLE, 1994). Levando em consideração que o professor, por meio de um vínculo afetivo, constrói uma realidade de convivência com seus alunos, é plausível que sintam também estes mesmos sentimentos próprios da esfera familiar.

Frente a esse quadro de sofrimento, medo, insegurança e, principalmente, preocupação com a continuidade do aprendizado destes alunos, mostra-se promissor o diálogo entre as equipes médicas e pedagógicas para identificar o melhor caminho a ser seguido, dentro das possibilidades da fase do tratamento oncológico, para a educação continuada destes alunos. Vale ressaltar que, por ser o professor uma das pessoas mais significativas para a criança, dada a importância do seu envolvimento no processo terapêutico e de reabilitação do aluno portador de câncer, torna-se crucial que ele receba o suporte e o amparo para lidar com a situação (TONE *et al.*, 1990).

Frente ao exposto, são diversas as dificuldades enfrentadas pelos professores de pacientes pediátricos em tratamento oncológico devido à realidade e à necessidade de manterem a oferta de atividades pedagógicas aos seus alunos durante o período de hospitalização, como também na posterior reinserção destes ao ambiente escolar.

Logo, é preciso que a escola preze pelos cuidados e necessidades que a criança merece ter. Isso vai ao encontro da Política Nacional de Educação Especial e da Constituição Federal de 1988. Nesta constam a defesa da “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola [...]”, como também da “[...] Educação como um direito de todos [...]”, respectivamente documentadas em seus artigos 205 e 206 (BRASIL, 1988, p. 118).

Isso engloba ainda um outro problema presente, que são as sequelas temporárias e/ou permanentes que estas crianças/pacientes podem adquirir por consequência do tratamento. Dentre estas sequelas, destaca-se o comprometimento da parte cognitiva, sendo esta crucial para o desenvolvimento intelectual do aluno, o que poderá resultar no comprometimento do processo de escolarização. Por conseguinte, outro ponto crucial é o acesso físico a ambientes adaptados para mobilidade de pessoas com restrições durante e após os tratamentos. Portanto, neste processo é essencial que a escola se mobilize para manter as crianças em situação adequada no cotidiano das práticas pedagógicas, mediante seu retorno, pois elas não devem se afastar da realidade em que viviam anteriormente (FUNGHETTO, 1998). Em face do exposto, é importante ressaltar o importante papel das classes hospitalares e de seus integrantes, que buscam em conjunto uma melhor forma de resolução junto à problemática em tela no que diz respeito ao cuidado e à atenção para a educação continuada destes alunos.

6 CLASSES HOSPITALARES E O TRABALHO PEDAGÓGICO: DEFINIÇÃO E APLICABILIDADE

A educação hospitalar é um direito dos sujeitos hospitalizados (COSTA; ROLIM, 2019). Logo, define-se por “classe hospitalar” o processo pelo qual ocorre

a conduta/atendimento em educação para com os sujeitos em período de hospitalização (BRASIL, 2002). Neste caso, a educação hospitalar vai ao encontro das necessidades das crianças e adolescentes que se tornam pacientes durante o período de afastamento escolar para o tratamento do câncer, por exemplo. Algo que, infelizmente, reflete o medo e a preocupação com o insucesso/fracasso escolar, levando ainda em consideração o crítico período em que os estudantes devem manter-se isolados da convivência em comunidade/sociedade.

Na busca de meios para melhorar este cenário, geralmente a construção e a implementação de uma classe hospitalar ocorre através de convênios realizados pelas secretarias de educação, sejam estaduais, sejam municipais, com o hospital (COSTA; ROLIM, 2019). Infelizmente, nota-se que nem todos os hospitais (públicos ou privados) conseguem atender a demanda ímpar por ações de formação continuada destes sujeitos. Por outro lado, tendo em vista as particularidades únicas de cada paciente, em consonância com o que defendem as políticas públicas de inclusão e de educação especial, pode-se entender os pacientes como indivíduos com necessidades especiais, ainda que temporariamente. Desta forma, ainda é preciso reforçar os alicerces fundamentais em prol de um melhor processo de humanização junto à equipe que compõe a classe hospitalar (ZOMBINI *et al.*, 2012).

Em respaldo, o “[...] direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar [...]” (BRASIL, 1995, p. 59) são fatores cruciais bem argumentados pela Resolução n.º 41, de 13 de outubro de 1995, emitida pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Frente a este processo desafiador, a classe hospitalar se torna responsável por entrar em contato com a escola e integrar não apenas o currículo escolar, mas, em conjunto com o professor e/ou equipe pedagógica (e este pode ser um membro da classe hospitalar), executar um trabalho pedagógico no âmbito hospitalar, atendendo a cada indivíduo em tratamento oncológico, respeitando o ritmo de aprendizagem e as condições físicas do paciente para o estudo do conteúdo programático, avaliando possíveis adaptações metodológicas neste estudo.

De forma surpreendente, vale ressaltar que as próprias mães (ou outro responsável legal) destes pacientes podem fazer parte deste grupo que visa desenvolver estas atividades educacionais nos ambientes hospitalares. Algo que é observado em alguns países da Europa e da América do Sul (como Brasil, Chile e Venezuela) (BARROS, 2009; OLIVEIRA; FERNANDES; SOUSA, 2007; REINER-ROSENBERG, 2003). Por conseguinte, estas medidas, em conjunto, promovem a educação continuada e o desenvolvimento intelectual destes alunos que se tornam pacientes durante o tratamento do câncer.

De forma interessante, uma classe hospitalar não precisa necessariamente de um espaço físico destinado à educação continuada destes alunos que se encontram hospitalizados, principalmente porque são sujeitos heterogêneos no que se refere ao diagnóstico, tratamento, idade e período escolar em que se encontram (FONSECA, 2002).

Por outro lado, são diversos os ambientes em que as atividades lúdico-pedagógicas podem ser desenvolvidas, como, por exemplo, o refeitório, a biblioteca do hospital, um espaço aberto digno de conforto ou até mesmo o próprio leito do paciente. Além disso, junto à ação da classe hospitalar, Barros (1999) demonstra

que ações executadas fora do ambiente hospitalar (como uma ida ao cinema ou teatro) são formas alternativas e, algumas vezes, acessíveis para a execução deste processo de reinserção social.

Infelizmente, nas diferentes regiões do Brasil, observa-se uma notória diferença nos contextos socioeducativos dos hospitais que dispõem de uma estrutura organizacional e pedagógica para que exista uma classe hospitalar, principalmente entre um atendimento privado e aquele fornecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (ZOMBINI *et al.*, 2012). Destaca-se, assim, uma urgente necessidade de, cada vez mais, colocar em prática as políticas públicas que defendam a existência das classes hospitalares como um direito dos pacientes.

Infelizmente, o câncer causa a ruptura da vida escolar. Logo, ocupando o papel de educadores, cabe-nos responder à pergunta: estamos preparando o ambiente e contribuindo para que o aluno-paciente possa retornar ao seu convívio social e à escola? Em suma, a classe hospitalar, mesmo que provisória e de caráter paliativo, promove a educação continuada destes alunos-pacientes e alguns ganhos, especialmente quanto ao resgate da felicidade e à melhoria da saúde mental destes pacientes hospitalizados. Consequentemente, resgata o ânimo e o bem-estar do aluno-paciente, além de condicionar favoravelmente o processo terapêutico.

Por outro lado, como defendido por Matos e Mugiatti (2017), é preciso ressaltar que o hospital e a Pedagogia Hospitalar não substituem a escola em sua totalidade. Além disso, são diversos os obstáculos enfrentados pela equipe multidisciplinar que compõe a classe hospitalar, como a falta de incentivo, investimento e capacitação adequada para os profissionais envolvidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, ressaltamos que, além de buscar promover uma melhor qualidade de vida das crianças e adolescentes em tratamento oncológico, preocupamo-nos, cada vez mais, em manter e garantir ao paciente que sobrevive ao câncer uma reinserção no ambiente escolar, preservando-lhe o direito à educação. Ademais, promover a interação social e minimizar as consequências psicossociais destes alunos após um crítico período de vida que engloba o início da doença, o diagnóstico e o tratamento da enfermidade, são fatores de extrema relevância.

Em particular, acreditamos ser importante desmistificar e romper cada vez mais as barreiras existentes na compreensão do que é o câncer, na busca de minimizar o impacto significativo da doença sobre a saúde mental dos pacientes, bem como de seus familiares. Para tal, por meio de ações extensionistas, nosso grupo de pesquisa, nos últimos anos, buscou esclarecer, cada vez mais, para as crianças da rede pública de ensino, bem como seus familiares, as suas principais dúvidas a respeito do câncer (CHAGAS *et al.*, 2021c; VERONEZ *et al.*, 2019).

Em conclusão, notam-se a necessidade e a importância da continuidade de pesquisas que busquem quantificar a evasão e o retorno escolar de pacientes em tratamento do câncer ou que já se curaram. E, por ser a equipe pedagógica um elo importante para a educação continuada destes indivíduos que se encontram em período de afastamento escolar, destaca-se também a intenção de facilitar o processo de inserção destes profissionais junto à equipe multidisciplinar de cuidado paliativo. De igual maneira, é importante propor novas medidas de intervenção

junto à equipe multidisciplinar nos grandes centros de tratamento, prezando a qualidade do ensino e a aprendizagem da criança em idade escolar durante o tratamento do câncer, assim como destacando o papel ímpar que as classes hospitalares exercem em prol do êxito neste processo, o que, infelizmente, ainda carece de maior atenção, incentivo e investimento por parte dos gestores envolvidos. Por último, reforçamos que é preciso dar voz às crianças em idade escolar diagnosticadas com câncer, quando possível, durante o processo de hospitalização e/ou tratamento, encorajando-a e respeitando os seus desejos e vontades, e fazendo dela corresponsável pelo sucesso de seu próprio tratamento.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer ao Dr. Luiz Gonzaga Tone, Médico Pediatra e Professor Titular da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (FMRP-USP), por me despertar o amor pela oncologia pediátrica. Ao Dr. Elvis Terci Valera, Cancerologista Pediátrico da FMRP-USP, pelas generosas contribuições e análises críticas junto ao manuscrito. Ademais, agradecemos imensamente à Professora Livia Mara Figueiredo Silva, pela revisão e correção textual/gramatical. Por fim, aos pacientes e seus familiares, pela inspiração ao desenvolvimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Aline Rodrigues de *et al.* Emoção e cuidado na assistência à criança com câncer: percepções da equipe de Enfermagem. *Revista Cubana de Enfermería*, Havana, v. 30, n. 2, p. 1-14, 2015.
- AMADOR, Daniela Doulavince; RODRIGUES, Letícia Aragon; MANDETTA, Myriam Aparecida. “É melhor contar do que esconder”: a informação como um direito da criança com câncer. *Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped.*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 28-35, 2016.
- ANJOS, Cristineide dos; SANTO, Fátima Helena do Espírito; CARVALHO, Elvira Maria Martins Siqueira de. O câncer infantil no âmbito familiar: revisão integrativa. *Revista mineira de enfermagem*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 227-240, 2015.
- ARTILHEIRO, Ana Paula Scupeliti; ALMEIDA, Fabiane de Amorim; CHACON, Julieta Maria Ferreira. Use of therapeutic play in preparing preschool children for outpatient chemotherapy. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 24, n. 5, p. 611-616, 2011.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa*. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- BARROS, Alessandra Santana. A prática pedagógica em uma enfermaria pediátrica: contribuições da classe hospitalar à inclusão desse alunado. *Revista brasileira de educação*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 84-93, 1999.

BARROS, Alessandra Santana. Panorama da classe hospitalar no mundo. In: DÍAZ, F. et al. (org.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 279-288.

BRASIL. Conselho Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente. Resolução nº 41, 13 de outubro de 1995. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e dos Adolescentes. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 out 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional do Câncer José de Alencar Gomes da Silva (INCA). *Câncer Infanto-juvenil, estatísticas no Brasil*: informações dos registros de câncer e do sistema de mortalidade/Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. Rio de Janeiro: INCA, 2021. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/tipos-de-cancer/cancer-infantojuvenil>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

CARNEIRO, Leonardo de Andrade et al. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, Itajubá, v. 9, n. 8, p. e267985485-e267985485, 2020.

CHAGAS, Pablo Ferreira das et al. Identification of ITPR1 as a hub gene of Group 3 Medulloblastoma and coregulated genes with potential prognostic values. *Journal of Molecular Neuroscience*, Washington D. C., v. 72, n. 3, p. 633-641, 2021a.

CHAGAS, Pablo Ferreira das et al. Relato de experiência sobre o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem para a formação docente contemporânea. *Interagir: pensando a extensão*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 41-52, 2021b.

CHAGAS, Pablo Ferreira das et al. Ultraconserved long non-coding RNA uc. 112 is highly expressed in childhood T versus B-cell acute lymphoblastic leukemia. *Hematology, transfusion and cell therapy*, [online], v. 43, n. 1, p. 28-34, 2021c. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/htct/v43n1/2531-1379-htct-43-01-0028.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2022.

CICOGNA, Elizelaine de Chico; NASCIMENTO, Lucila Castanheira; LIMA, Regina Aparecida Garcia de. Crianças e adolescentes com câncer: experiências com a quimioterapia. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 5, p. 1-9, 2010.

- COSTA, Jaqueline Mendes; ROLIM, Carmem Lucia Artioli. Classe hospitalar na região Norte do Brasil: construção de direito. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Recife, v. 12, n. 29, p. 247-262, 2019.
- CRUZ, Elaine Freire *et al.* *Orientações de enfermagem junto às crianças em idade escolar em tratamento quimioterápico antineoplásico*. [S. l.: s. n.], 2013.
- DAMIANI, Suzana *et al.* *Pluralidade cultural: conflitos no ambiente escolar e o espaço para a cultura de paz*. Caxias do Sul: Educus, 2020.
- DARRIGO JÚNIOR, Luiz Guilherme *et al.* High-throughput microRNA profile in adult and pediatric primary glioblastomas: the role of miR-10b-5p and miR-630 in the tumor aggressiveness. *Molecular Biology Reports*, [online], v. 47, n. 9, p. 6949-6959, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11033-020-05754-3>. Acesso em 5 mai. 2022.
- DUARTE, Manoelle Silveira; PIOVESAN, Juliane Cláudia. Dificuldades de aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo. *Vivências*, Erechim, v. 9, n. 17, p. 21-32, 2013.
- ERDMANN, Friederike *et al.* Childhood cancer: survival, treatment modalities, late effects and improvements over time. *Cancer epidemiology*, [online], v. 71, n. 2, p. 101733, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877782120300679?via%3Dihub>. Acesso em 5 mai. 2022.
- FEITOSA, Jose Antonio da Silva *et al.* Frequency of the TP53 p. R337H mutation in a Brazilian cohort of pediatric patients with solid tumors. *Molecular Biology Reports*, Basel, v. 47, n. 8, p. 6439-6443, 2020.
- FONSECA, Eneida Simões da. Implantação e implementação de espaço escolar para crianças hospitalizadas. *Rev. Bras. Ed. Esp*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 205-222, 2002.
- FREITAS, Brennda Eduarda Costa *et al.* Cuidados paliativos em pacientes pediátricos oncológicos terminais. *Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-Alagoas*, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 177-177, 2020.
- FUNGHETTO, S. S. *A doença, a morte e a escola para a criança com câncer: um estudo através do imaginário social*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.
- GOMES, Isabelle Pimentel *et al.* Do diagnóstico à sobrevivência do câncer infantil: perspectiva de crianças. *Texto & Contexto-Enfermagem*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 671-679, 2013.
- GONÇALVES, Claudia Fontenelle; VALLE, Elizabeth Ranier Martins do. O significado do abandono escolar para a criança com câncer. *Acta oncol. bras*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 273-279, 1999.
- KATTNER, Patricia *et al.* Compare and contrast: pediatric cancer versus adult malignancies. *Cancer and Metastasis Reviews*, Basel, v. 38, n. 4, p. 673-682, 2019.

KILICARSLAN-TORUNER, Ebru; AKGUN-CITAK, Ebru. Information-seeking behaviours and decision-making process of parents of children with cancer. *European Journal of Oncology Nursing*, Hoboken, v. 17, n. 2, p. 176-183, 2013.

KLINGER, Paulo Henrique dos Santos *et al.* Arsenic trioxide exerts cytotoxic and radiosensitizing effects in pediatric medulloblastoma cell lines of SHH subgroup. *Scientific reports*, Basel, v. 10, n. 1, p. 1-6, 2020.

OHLSDORF, Marina. Aspectos psicossociais no câncer pediátrico: estudo sobre literatura brasileira publicada entre 2000 e 2009. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 271-294, 2010.

LEAL, Catiana Nery; SANTOS, Juliana Brito dos; ROCHA, Rúbia Cristina Lima Nóbrega. In/exclusão escolar: um binômio não compreendido no contexto escolar como pensar a pluralidade social?. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA PERTENÇA AFRO-BRASILEIRA, 1., 2020, Vitória da Conquista. *Anais [...]*. Vitória da Conquista: UESB, 2020, p. 24-32.

LINO, Iven Giovanna Trindade *et al.* A vivência da criança com câncer no tratamento quimioterápico/children with cancer experience in chemotherapy treatment. *Revista Paranaense de Enfermagem (REPENF)*, Mandaguari, v. 4, n. 1, p. 1-8, 2021.

LOBO, Tatilla Rangel; CABRAL, Ivone Evangelista. Concepções de professores e alunos sobre acolhimento de adolescente após o tratamento de câncer. *CIAIQ2019*, Corunha, v. 2, n. 1, p. 956-964, 2019.

MABUCHI, Alessandra dos Santos *et al.* O significado dos cuidados paliativos para os pais de criança com câncer. *Saúde Coletiva*, Manguinhos, v. 7, n. 45, p. 270-276, 2010.

MAGALHAES, Taciani de Almeida *et al.* Notch pathway in ependymoma RELA-fused subgroup: upregulation and association with cancer stem cells markers expression. *Cancer gene therapy*, Basel, v. 27, n. 6, p. 509-512, 2020.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

MENEZES, Catarina Nívea Bezerra *et al.* Câncer infantil: organização familiar e doença. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 191-210, 2007.

MODY, Rajen J. *et al.* Precision medicine in pediatric oncology: lessons learned and next steps. *Pediatric blood & cancer*, Hoboken, v. 64, n. 3, p. e26288, 2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

OLIVEIRA, C.; FERNANDES, T.; SOUSA, T. Além da escola: atendimento que inspira cuidados. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 11, n. 41, p. 52-55, 2007.

OLIVEIRA, Leidiane Silva de. Câncer infantil: o impacto do diagnóstico para a criança e familiares. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 7, n. 5, p. 635-644, 2021.

PEREIRA, Débora Maria Bastos; BERTOLDI, Karine; ROESE, Adriana. Percepções dos profissionais de enfermagem na assistência a crianças portadoras de câncer. *Revista de Enfermagem da UFSM*, Santa Maria, v. 5, n. 1, p. 112-120, 2015.

RAMOS, Jeanne Yuriko Shintaku; SILVA, Halline Mariana Santos; OLIVEIRA, José Sílvio de. Pluralidade familiar e educação infantil. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 17, n. 4, p. 1-16, 2021.

REINER-ROSENBERG, S. O papel das associações para crianças hospitalizadas na França e na Europa. In: GILLE-LEITGEL, M. (org.) *Boi da cara preta: crianças no hospital*. Salvador: EDUFBA; Álgama, 2003. p. 16-45.

SILVA, Leticia Nunes da *et al.* Orientações sobre quimioterapia junto à criança com câncer: método criativo sensível. *Online Brazilian Journal of Nursing*, Niterói, v. 14, n. 4, p. 471-480, 2015.

SILVA, Patrick Leonardo Nogueira *et al.* Câncer infantil: vivências de crianças em tratamento oncológico. *Enfermagem em Foco*, Brasília, DF, v. 7, n. 3/4, p. 51-55, 2016.

SOARES, Vanessa Albuquerque *et al.* O uso do brincar pela equipe de enfermagem no cuidado paliativo de crianças com câncer. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 111-116, 2014.

SOUSA, Graziella Ribeiro de *et al.* A coordinated approach for the assessment of molecular subgroups in pediatric ependymomas using low-cost methods. *Journal of Molecular Medicine*, Basel, v. 99, n. 8, p. 1-13, 2021.

SOUZA, Luís Paulo *et al.* Câncer infantil: sentimentos manifestados por crianças em quimioterapia durante sessões de brinquedo terapêutico. *Rev Rene*, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 686-692, 2012.

TONE, Luiz Gonzaga *et al.* Carta ao professor de uma criança com câncer. *Rev. Bras. Saúde esc*, Campinas, v. 1, n. 3-4, p. 6-13, 1990.

TORRE, Lindsey A. *et al.* Global cancer incidence and mortality rates and trends - an update. *Cancer Epidemiology and Prevention Biomarkers*, Philadelphia, v. 25, n. 1, p. 16-27, 2016.

VALLE, Elizabeth Ranier Martins do. Algumas consequências psicossociais em crianças curadas de câncer-visão dos pais. *J Pediatr (Rio J)*, Rio de Janeiro, v. 70, n. 1, p. 21-27, 1994.

VERONEZ, Luciana Chain *et al.* Genética e imunologia do câncer para alunos do ensino básico: relato de uma experiência. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, Chapecó, v. 10, n. 2, p. 63-70, 2019.

VERONEZ, Luciana Chain *et al.* MSI2 expression in adrenocortical carcinoma: association with unfavorable prognosis and correlation with steroid and immune-related pathways. *Journal of cellular biochemistry*, Hoboken, v. 122, n. 12, p. 1925-1935, 2021.

VIERO, Viviani *et al.* Enfrentamentos da criança com câncer frente ao afastamento escolar devido à internação hospitalar. *Revista de Enfermagem da UFSM*, Santa Maria, v. 4, n. 2, p. 368-377, 2014.

ZOMBINI, Edson Vanderlei *et al.* Classe hospitalar: a articulação da saúde e educação como expressão da política de humanização do SUS. *Trabalho, Educação e Saúde*, Manguinhos, v. 10, n. 1, p. 71-86, 2012.

Recebido em: 17 mar. 2022.

Aceito em: 26 abr. 2022.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Monyque Mary Bezerra de Holanda**, *Geórgia Maria Feitosa e Paiva***

RESUMO

Este estudo parte da compreensão de que as adaptações das metodologias de ensino utilizadas com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista podem contribuir, de forma significativa, para o processo de aprendizagem e inclusão escolar desses alunos. O objetivo deste trabalho é discutir o processo de inclusão escolar de estudantes autistas do Ensino Fundamental de uma escola particular do interior do Ceará. Para este estudo, baseamo-nos nos trabalhos desenvolvidos por Sasaki (1998), Redmerski (2018), Rocha e Lemos (2014), Costa *et al.* (2019), Oliveira *et al.* (2020), Camargo e Camargo (2020), além de documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca, a CID-10 e a CID-11. Neste artigo, apresentamos os resultados da primeira etapa de uma pesquisa-ação que estamos realizando com essa escola. Para esta etapa, utilizamos o método qualitativo exploratório com uso de entrevistas semiestruturadas com uma equipe de seis docentes, uma coordenadora pedagógica e uma gestora escolar. Os resultados demonstraram que a escola não passou por nenhum tipo de formação ou treinamento no que se refere à inclusão de alunos autistas e que, atualmente, ela apresenta sete estudantes com essa deficiência, sendo que dois deles não possuem laudo. Embora seja desafiador, o processo inclusivo dos alunos autistas tem sido realizado com acolhimento e intuição da equipe pedagógica.

Palavras-chave: autismo; inclusão escolar; metodologias ativas; ensino fundamental.

* Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos, bacharela em Humanidades, discente da Licenciatura em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica da CAPES: subprojeto Sociologia. Membro do grupo de pesquisa em Preconceito, Polidez e Impolidez Linguística (GEPPIL), certificado pelo CNPQ. ORCID: 0000-0002-4820-7727. Correio eletrônico: monyquemary@hotmail.com

** Docente adjunto do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do grupo de pesquisa em Preconceito, Polidez e Impolidez Linguística (GEPPIL), certificado pelo CNPQ. ORCID: 0000-0002-2915-9416. Correio eletrônico: georgiafeitosa@unilab.edu.br

THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This study starts from the understanding that the adaptations of teaching methodologies used with students diagnosed with Autism Spectrum Disorder can significantly contribute to their learning process and school inclusion. The objective of this work is to discuss the process of school inclusion of autistic students in Elementary School of a private school in the interior of Ceará. For this study, we are based on the studies developed by Sasaki (1998), Redmerski (2018), Rocha and Lemos (2014), Costa et al. (2019), Oliveira et al. (2020), Camargo and Camargo (2020), in addition to official documents such as the Salamanca Declaration, CID-10 and CID-11. In this article, we present the results of the first stage of an action research that we are carrying out with this school. For this stage we used the exploratory qualitative method using semi-structured interviews with a team of six teachers, a pedagogical coordinator and a school manager. The results showed that the school has not undergone any type of education or training regarding the inclusion of autistic students, and that it currently has seven students with this disability, and two of them do not have a report. Although it is challenging, the inclusive process of autistic students has been carried out with the reception and intuition of the pedagogical team.

Keywords: *autism; school inclusion; active methodologies; elementary school.*

LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES AUTISTAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

RESUMEN

Este estudio parte del entendimiento de que las adaptaciones de metodologías de enseñanza utilizadas con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista pueden contribuir significativamente en el proceso de aprendizaje e inclusión escolar de estos alumnos. El objetivo de este trabajo es discutir el proceso de inclusión escolar de alumnos autistas de la Enseñanza Fundamental de una escuela privada del interior de Ceará. Para este estudio, nos basamos en el trabajo desarrollado por Sasaki (1998), Redmerski (2018), Rocha y Lemos (2014), Costa et al. (2019), Oliveira et al. (2020), Camargo y Camargo (2020), además de documentos oficiales como la Declaración de Salamanca, CID-10 y CID-11. En este artículo, presentamos los resultados de la primera etapa de una investigación acción que estamos realizando con esta escuela. Para esta etapa, utilizamos el método cualitativo exploratorio mediante entrevistas semiestructuradas con un equipo de seis maestros, un coordinador pedagógico y un administrador de la escuela. Los resultados mostraron que la escuela no pasó por ningún tipo de formación o capacitación en cuanto a la inclusión de estudiantes autistas, y que, actualmente,

tiene siete estudiantes con esta discapacidad, dos de los cuales no tienen un informe. Aunque es un reto, el proceso inclusivo de los estudiantes autistas se ha llevado a cabo con la acogida e intuición del equipo pedagógico.

Palabras clave: *autismo; inclusión escolar; metodologías activas; enseñanza fundamental.*

1 INTRODUÇÃO

Conforme os dados do censo sobre o Ensino Básico do INEP (BRASIL, 2019, p. 33), o número de crianças com deficiência matriculadas nas escolas vem crescendo: “[...] 157,020 milhões de alunos autistas foram matriculados em diferentes níveis escolares no ano de 2019, no Brasil.” Diante deste cenário educacional, pode-se perceber a alta demanda para uma educação inclusiva, pensada em metodologias de ensino mais contextualizadas, criando mais espaço e mecanismos para adaptação de novos públicos.

Deste modo, esse estudo parte da compreensão de que as adaptações das metodologias de ensino utilizadas com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista podem contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem e inclusão escolar desses alunos. Com base nisso, o objetivo deste trabalho é discutir o processo de inclusão escolar de estudantes autistas do Ensino Fundamental de uma escola particular do interior do Ceará. Este artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa com a equipe pedagógica e gestora de uma escola particular do interior cearense sobre a adaptação curricular e aplicação do plano de ensino individualizado como ferramenta de inclusão escolar.

Sabe-se que, no ambiente escolar, a falta de acessibilidade pode criar barreiras (arquitetônicas, atitudinais, curriculares) e até prejudicar o discente no desenvolvimento de suas competências e habilidades, impedindo-lhe, assim, o pleno acesso desse espaço de partilha de conhecimento, que é a escola.

Embora muitas escolas se esforcem para realizar uma inclusão efetiva, conforme Redmerski (2018), foi constatado que as atividades desenvolvidas por alguns docentes em sala de aula não são suficientes e capazes de criar uma evolução de uma forma pedagógica para os alunos. Os docentes priorizam atividades mais simples, diminuindo o grau de dificuldade para os alunos: “[...] as atividades eram simples, sem exigir um esforço cognitivo dos alunos, o que não contribuía para o desenvolvimento do aluno com autismo.” (REDMERSKI, 2018, p. 21).

O autor comenta que a “[...] desinformação das educadoras em relação ao desenvolvimento do aluno com autismo acabava produzindo expectativas de fracasso escolar do aluno.” (REDMERSKI, 2018, p. 21). Os métodos de ensino e avaliação são fundamentais para aprendizagem desse público, visto que esses mecanismos só terão eficácia com uma boa instrução dos professores. Destarte, é importantíssima a preparação dos educadores com formações que possibilitem uma resposta adequada a estas situações, e não com concepções ou conhecimentos que se baseiam no entendimento do senso comum, como também é relevante o papel desenvolvido pelos pais e pela própria escola.

Algumas das características das crianças autistas, público-alvo deste estudo, têm a ver com comprometimentos no desenvolvimento da comunicação, interação social, comportamentos não verbais, interesse restrito e dificuldade com mudança de rotina. Portanto, há necessidade de explorar novas metodologias e atividades desenvolvidas na sala de aula com e para esse público.

Para a realização desta investigação, optamos por usar a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), sendo a primeira etapa a realização de uma entrevista com as docentes da escola. Este artigo, portanto, apresenta a análise das primeiras entrevistas realizadas com docentes, equipe pedagógica e gestão, tendo como metas: levantar a quantidade de alunos autistas matriculados no Ensino Fundamental e realizar um diagnóstico das ações inclusivas implementadas pela escola.

Este artigo está dividido em 5 tópicos. No primeiro tópico, propomos discutir a inclusão de crianças autistas na escola; no segundo, apresentamos uma revisão da literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA); em seguida, debatemos sobre o processo de inclusão. Depois, apresentamos nosso percurso metodológico e, por fim, demonstramos nossos principais resultados da pesquisa.

2 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA ESCOLA

Mediante a declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994), ficou definido que a inclusão escolar é a quebra de barreiras e o acolhimento de todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, etc. Dessa forma, a inclusão escolar representaria o respeito às diferenças, garantindo a todos os estudantes, com ou sem deficiência, as mesmas oportunidades, dando-lhes acesso ao aprimoramento das suas habilidades. Política essa que deve ser fortemente incentivada, pois só assim podemos trabalhar para uma inclusão efetiva e, conseqüentemente, para a erradicação da segregação na nossa sociedade.

De acordo com Sassaki (1998, p. 8), “[...] a inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade.” Ainda conforme o autor, no processo de inclusão, os estudantes com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes, o que significa que não podem ser segregados só por terem algum tipo de deficiência.

A segregação no ambiente escolar ocorre quando é imposta a separação dos grupos nos espaços físicos da escola, quando é retirada do estudante com deficiência a participação em trabalhos em grupos, dinâmicas, etc. Esses fatores prejudicam o acesso dessa população aos conhecimentos acadêmicos e ao repertório de competências e habilidades desenvolvido no ambiente escolar. Crianças diagnosticadas com TEA podem ter comprometimentos que, por sua vez, afetam o seu desenvolvimento e evolução em diferentes esferas, como a social e a acadêmica. Assim, o laudo é um instrumento legal que pode garantir os direitos desse estudante com TEA, desde tratamentos acompanhados, terapias, até medicações oferecidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) no seu processo de ensino e aprendizagem.

No tocante à educação, o aluno com TEA, através do laudo de comprovação, deve ter o currículo adaptado às suas necessidades. Apresentado o laudo pelos

responsáveis da criança, a escola poderá criar um plano educacional individualizado pautado nos comprometimentos e habilidades desse educando.

Assim, os objetivos escolares são reajustados de forma alternativa e individualizada, conforme as especificidades cognitivas, sensoriais, comunicativas, sociais, físicas e comportamentais desse estudante. O foco da aprendizagem passa a levar em consideração a singularidade do sujeito e as suas potencialidades.

3 O AUTISMO E SUAS CLASSIFICAÇÕES

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) tem por objetivo padronizar a linguagem médica, trazendo definições, critérios, características dos transtornos mentais, dentre eles, o autismo. Em sua quarta edição, o manual retrata o autismo dentro de uma classificação intitulada Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID).

Além dele, outro importante instrumento de classificação sobre as nuances do autismo são as CIDs. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Classificação Internacional de Doenças (CID) aparece como ferramenta fundamental para estabelecer políticas públicas alinhadas com as necessidades sociais. Elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a CID-10 situa o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Nessa classificação da CID-10, o autismo é dividido por suas manifestações sintomáticas.

A partir de 2014, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) lança a quinta edição do DSM com novas classificações. O autismo passa a ser um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento com classificação pelos níveis de prejuízos, a saber: a) nível 1 - autismo leve (nessa classificação a pessoa com TEA precisa de pouco suporte); b) nível 2 - autismo moderado (nesse nível necessita de suporte substancial); c) nível 3 - autismo severo (nesse nível exige apoio muito substancial).

Com base nessa compreensão, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lança a CID-11. Desta vez, classifica o autismo a partir da presença de prejuízo, estabelecendo um único código (6A02) e relatando que as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual.

Deve-se salientar que as novas mudanças de codificações necessitam de tempo para efetivar-se, e, segundo a OMS, a transição da CID-10 para a CID-11 deve durar de 2 a 3 anos, podendo levar um tempo ainda maior em localidades com déficit tecnológico ou de logística, além de demandar um repertório científico necessário para a capacitação dos profissionais responsáveis por acompanhar os autistas, inclusive no ambiente escolar. Deste modo, a CID-11 apresenta 8 distinções para o autismo, a saber:

Quadro 1 – Autismo na CID-11

6A02	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
6A02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional

(continuação Quadro1)

6A02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
6A02.3	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
6A02.4	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
6A02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado
6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo não especificado

Fonte: Paiva Júnior (2018).

Em sua nova versão, a CID 11 reuniu todos os transtornos que estavam dentro do Espectro do Autismo em um só diagnóstico: TEA. Usam-se diferentes codificações para classificar os tipos de autismo na CID 10. O F84 é o código referente aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), dentro desse código geral existem os códigos específicos para cada diagnóstico. Temos como exemplos: F84.0 - autismo infantil, F84.5 - Síndrome de Asperger.

Com as alterações da CID 11, novos códigos surgem, como o novo código 6A02 - Transtorno do Espectro do Autismo, 6A02.0 - Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional, 6A02.2 - Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada. As subdivisões passam a ser relacionadas ao prejuízo na linguagem funcional e Deficiência Intelectual (DI).

No âmbito escolar, essas codificações tendem a dificultar a efetiva inclusão, pois nem sempre os docentes possuem formação para identificação, compreensão, apoio e criatividade para implementar estratégias de adaptação curricular realmente inclusivas. Os desafios da inclusão exigem do professor uma demanda maior de atenção ao aluno com deficiência, frente a uma sala numerosa com carência de materiais didáticos acessíveis e estruturas inadequadas. Espera-se do professor uma formação voltada à inclusão, o que muitas vezes não corresponde à realidade docente. Considerando o cenário da inclusão escolar, a formação e a aquisição dos conhecimentos sobre as especificidades do TEA (público-alvo) são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica.

4 AUTISMO: DO DIAGNÓSTICO À EFETIVA INCLUSÃO ESCOLAR

Com o aporte teórico e profissional alicerçando a prática docente, os estudantes autistas certamente terão mais oportunidades de serem incluídos com êxito em suas escolas, por isso o laudo figura como um instrumento importante de sinalização das necessidades que estes estudantes precisam satisfazer para alcançar os objetivos acadêmicos.

O documento elaborado pela Universidade do Estado da Bahia (2019) mostra a importância dos laudos médicos que possam detalhar as especificidades e o grau de autismo que o indivíduo apresenta.

O parecer médico ou laudo médico é o pronunciamento, por escrito, de uma avaliação técnica emitida por profissionais da saúde. O laudo médico deve descrever os aspectos apresentados a seguir e outros considerados importantes pelos profissionais que o produzirem: a) o grau ou o nível do transtorno do desenvolvimento que acomete o(a) candidato(a), com expressa referência ao código correspondente à Classificação Internacional de Doenças (CID-10) da Organização Mundial de Saúde (OMS) e/ou Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V) da Associação Americana de Psiquiatria (APA); b) a existência de necessidades específicas, limitações e potencialidades; c) recomendações em relação às demandas de acessibilidade necessárias à inclusão; d) recomendações em relação às demandas de profissionais necessárias à inclusão. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2019, p. 1).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em vigor, o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), o TEA varia de nível de intensidade, peculiaridade e habilidade em cada indivíduo acometido. Essas condições podem se apresentar como leves, moderadas e severas. Conforme aumenta a ansiedade, aumentam também os desafios de inclusão devido à gravidade do transtorno que afeta o autista. O manual indica que as primeiras manifestações do TEA podem ser percebidas em crianças com problemas no desenvolvimento entre 12 e 24 meses. Assim, é essencial a intervenção precoce para melhorar o desenvolvimento desse sujeito na sua fase adulta. Crianças e adultos com TEA podem ter dificuldades de adaptação do comportamento para se adequar a diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, cada sujeito com TEA apresenta níveis de habilidades ou dificuldades variáveis, e, embora se apresente de forma diversa, as pessoas com TEA tendem a apresentar características em comum, tais como: padrões de comportamentos estereotipados, prejuízos na comunicação, contrariedade com as mudanças de rotinas, interesses restritos, dificuldade na interação social, sensibilidade sensorial (ruídos, texturas, luminosidade), que levam o sujeito a ter dificuldades em processar estímulos do ambiente e dos sentidos.

A maioria dos autistas apresenta o Transtorno de Processamento Sensorial, visto que as alterações sensoriais fazem parte dos critérios diagnósticos do DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). Esse transtorno se caracteriza por uma alteração na forma como o cérebro recebe e organiza as informações que chegam dos sentidos, influenciando a resposta dada pelo indivíduo. Sons, gostos e cheiros são interpretados erroneamente pelo sistema nervoso de quem apresenta a condição. Dessa forma, autistas apresentam dificuldades em processar estímulos, o que acaba causando hiper ou hipossensibilidade a sons, imagens e texturas. Também podem manifestar problemas na capacidade motora e fácil distração. (MENDONÇA; SILVA, 2022, p. 61).

A percepção sensorial da pessoa com TEA pode comprometer atividades de aprendizagem individuais e em grupo, em lugares fechados ou abertos. Por isso, manter-se em ambientes como a escola, que normalmente costuma ter barulho e muita iluminação, pode gerar irritação e instabilidade emocional, mas isso não significa que essas crianças não podem superar estas dificuldades no decorrer do tempo.

As crianças com o primeiro nível de autismo, anteriormente conhecido como Síndrome de Asperger, detêm desempenhos importantes na escola e algumas dificuldades que os diferenciam de crianças superdotadas típicas. Para além das altas habilidades demonstradas por esse público, habitualmente são observadas dificuldades motoras, gráficas (ortografia fora do padrão), com mudanças de rotina, dificuldades de socialização, no desenvolvimento da comunicação, etc. Aspectos estes que às vezes dificultam a vida desse estudante no contexto escolar.

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) caracterizam-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas das atividades humanas, incluindo as acadêmicas, demonstradas desde a infância. Tais áreas incluem, entre outras, as áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 126).

Devido a seus altos níveis de inteligência, criatividade, desempenho acadêmico e tendo em vista a precariedade do nosso sistema educacional, muitas vezes esses discentes são reprimidos pelo universo educacional, que não os desafia ou desenvolve seus potenciais. Neste sentido, surge o Plano Educacional Individualizado (PEI) como marco agregador desse processo de inclusão. Novas ações pedagógicas e práticas educacionais efetivas são propostas pelo PEI, dialogando com a realidade escolar e o contexto do discente autista e suas especificidades (habilidades e dificuldades), proporcionando a devida atenção para a flexibilização pedagógica e curricular dos discentes que apresentam níveis e perfis de aprendizagem distintos e auxiliando o discente a alcançar as exigências do currículo tradicional.

Segundo Fish (2006 *apud* COSTA, 2016, p. 11), “[...] a efetiva comunicação entre os membros do PEI é essencial para fornecer o melhor programa possível para os estudantes que recebem os serviços de Educação Especial.” Dessa forma, é de suma importância a relação entre a família, a equipe multidisciplinar e toda a estrutura escolar para reduzir as barreiras que cercam esse discente no seu processo de aprendizagem.

Com base nisso, “[...] a adaptação de recursos e estratégias poderia favorecer a aprendizagem dos conteúdos escolares dos alunos com deficiência.” (GUADAGNINI; DUARTE, 2016, p. 438). Segundo os autores, estes discentes precisam de maior tempo para assimilar e só depois ter condições para a realização das tarefas, sendo necessárias adequações na forma de transmitir os conteúdos e de avaliar o aproveitamento destes indivíduos no decorrer do tempo, o que requer mais atenção do docente, a fim de acompanhar os possíveis avanços.

Um dos instrumentos que podem viabilizar uma inclusão mais efetiva é o Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual procura atender as demandas educacionais envolvendo metas em curto, médio e longo prazo. A ferramenta PEI produz registros com a finalidade de promover e garantir ao estudante o desen-

volvimento das suas habilidades, tendo como sujeitos, nesse processo, a família, os médicos, os terapeutas, a equipe pedagógica, dentre outros, ou seja, todos que participam, de modo direto ou indireto, do processo de escolarização do educando autista. O modelo de avaliação formal e informal é válido nesse processo, e, se necessário, são criados ou modificados suportes ou serviços.

No currículo escolar, a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) norteia os conteúdos a serem ministrados para o desenvolvimento das habilidades que constam no referido documento. Esses conteúdos exigem que a escola, ao ter estudantes com TEA em sala de aula, busquem alcançar os propósitos da BNCC (2018), trabalhando o conhecimento de forma transversal e socioafetiva, à medida que promove diferentes oportunidades de aprendizagem para a diversidade discente.

Neste contexto, torna-se bastante produtivo para o processo de inclusão do estudante autista o uso de metodologias ativas de aprendizagem, pois elas atuam como procedimentos interativos de ensino que estimulam o pensamento autônomo a partir da resolução de problemas pedagógicos e da problematização da realidade próxima. A aprendizagem é baseada no desenvolvimento do discente, sendo este “[...] protagonista de seu saber [...]” (ROCHA; LEMOS, 2014). Ele torna-se produtor de seu conhecimento. De certa forma, a metodologia ativa quebra as barreiras das abordagens tradicionais daquilo que consideramos educar.

De acordo com Rocha e Lemos (2014), nas metodologias ativas, tendo o professor como agente facilitador do processo de aprendizagem e os discentes participativos, o ensino é encaminhado conforme as necessidades, interesses, preferências e ritmo dos envolvidos. Dessa forma, a prática da metodologia ativa em sala de aula tende a contribuir para a formação do aluno com TEA, melhorando sua capacidade psicossocial, polindo aspectos como sua interação social no âmbito escolar, social e outros lugares que podem proporcionar um ambiente similar, contribuindo para que esse indivíduo tenha maior qualidade de vida.

Desta maneira,

[...] a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto estudado - ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Assim, o professor poderá fazer uso de algumas metodologias ativas que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que muitos autistas são detalhistas, uma característica importante para a implementação de uma proposta de metodologia baseada na investigação dos problemas através da elaboração de soluções, por exemplo.

As metodologias ativas de aprendizagem também podem contribuir para desenvolver habilidades comunicativas, auxiliando os autistas a trabalhar e melhorar sua capacidade de comunicação e interação com grupos, além de incentivar a autonomia desses estudantes na busca por informações e meios para propor uma solução no final do processo.

A inclusão escolar tem, em seus sistemas, mecanismos de inclusão, como técnicas de comunicação e de mobilidade alternativas, dispositivos alternativos para interagir com conteúdos digitais, readequação da transmissão do conteúdo ministrado, ocasionando a compreensão unânime por todos os alunos, com ou sem deficiência.

Cabe ressaltar que o uso de metodologias ativas de aprendizagem, assim como o PEI, deve considerar o contexto de aplicação. Estas não devem ser usadas de modo indiscriminado, sendo necessário, muitas vezes, fazer o uso de tecnologias assistivas, como apontam Melo, Pupo e Pérez Ferrés (2008 apud ABREU et al., 2017). Assim, os docentes precisam avaliar o nível de complexidade das metodologias que pretendem adotar, verificar as particularidades dos discentes e adaptar as atividades conforme os níveis de comprometimento motor, cognitivo, comunicativo e social do estudante.

Estas técnicas, somadas ao uso das tecnologias e a outras ferramentas que o docente pode ter à sua disposição, são fundamentais para a percepção e a resolução de problemas, permitindo assim traçar um plano de ensino adequado a cada discente (tendo já conhecido as habilidades e dificuldades de cada um), com o objetivo de construir uma aprendizagem que procura ir ao encontro das necessidades reais do discente e, conseqüentemente, uma educação inclusiva mais efetiva.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA¹

Este artigo resulta de uma pesquisa-ação. Optamos por este tipo de investigação, pois se trata de uma pesquisa social de base empírica, associada com uma ação ou resolução de um problema coletivo (THIOLLENT, 2009). De modo cooperativo, pesquisadoras e informantes, baseados na observação realizada na própria realidade, são capazes de transformar a realidade.

Aqui, apresentamos os resultados iniciais fornecidos pela etapa da entrevista. Nela, realizamos uma escuta dos relatos de experiência dos profissionais que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes autistas de uma escola de Ensino Fundamental no interior do Ceará. Participaram da entrevista professores do Fundamental I e II, diretora da escola, e coordenadora pedagógica, que integram a equipe multidisciplinar da instituição.

As entrevistas ocorreram de forma virtual na plataforma *Google Meet* com os professores, coordenadores pedagógicos e diretora, uma vez que eles fazem o acompanhamento do aluno dentro do processo de aprendizagem no ambiente escolar.

A partir dos relatos, conseguimos levantar o seguinte: a) a quantidade de discentes autistas matriculados no quinto, sexto, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental; b) as impressões dos docentes a respeito do diagnóstico; e, a partir disso, distribuimos os achados em três categorias de análise: a) a participação da família no processo de inclusão escolar; b) desafios para a inclusão no contexto pandêmico; e c) estratégias de inclusão bem-sucedidas.

¹ Este artigo apresenta os resultados iniciais da pesquisa *Plano educacional individualizado como instrumento de inclusão para estudantes autistas do ensino fundamental*, submetida, no segundo semestre de 2021, ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNILAB. A pesquisa foi aprovada pelo comitê e pode ser consultada pelo CAAE: 52910121.0.0000.5576 na Plataforma Brasil.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na escola pesquisada, segundo a gestora, a inclusão do estudante autista no ensino regular conta com o conhecimento docente. De acordo com ela, não houve por parte da escola ou da Secretaria de Educação um treinamento formal para a inclusão. Portanto, a inclusão é realizada de acordo com a demanda que vai surgindo desse aluno.

Quando matriculada na escola, a equipe pedagógica busca realizar uma sondagem que inclui averiguar se essa criança tem ou não laudo. No entanto, percebe-se que muitas crianças chegam à escola, iniciam o período letivo e não são acompanhadas por profissionais especializados, o que pode comprometer significativamente o processo de inclusão escolar.

Atualmente, na escola pesquisada, estão matriculados 7 alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, sendo 5 crianças que possuem o laudo para TEA, e duas crianças com características do TEA, mas que não possuem diagnóstico fechado.

Como foi ressaltado pelo documento elaborado pela Universidade do Estado da Bahia (2019), os laudos médicos, para além da identificação da deficiência, também apresentam um detalhamento das especificidades do autismo que o indivíduo tem. Deste modo, considerando a CID-11, é possível já fornecer para a escola informações sobre o nível de apoio que o estudante demanda.

A gestora da escola mencionou que todos os alunos autistas matriculados já fazem parte da escola há alguns anos. A escola, até o exato momento, não possui novos alunos dentro do espectro.

6.1 A participação da família no processo de inclusão escolar

A família é parte indissociável no processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista. “É, então, no encontro da escola, do aluno e da família, que a educação atual tem se centrado para construir uma relação de troca, de complementaridade que possibilite a todos educar e serem educados.” (PAIVA, 2002 *apud* BARBOSA, 2011, p. 18).

Essa relação se intensificou ainda mais no período de pandemia que estamos enfrentando nos últimos anos. O momento pandêmico trouxe novos desafios ao processo escolar. Pais, alunos e escola tiveram de se readequar a uma nova realidade - distanciamento social, novas adequações das escolas aos modelos de aulas virtuais, a fim de amenizar os impactos da suspensão das aulas presenciais. Todavia, questões socioemocionais escoam nas questões educacionais.

A falta de aparatos tecnológicos, prática no manuseio de plataformas utilizadas para realização das aulas e suporte familiar são alguns dos empecilhos que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem. A fim de reorganizar o modelo escolar, são formulados novos arranjos, em especial, para a área inclusiva. Para uma escola efetivar -se como inclusiva, é preciso que, dentro da sua missão e visão, estejam questões norteadoras, como a equidade de seus alunos.

Toda criança é capaz de aprender levando em conta suas habilidades, competências individuais, superação das suas limitações. A condição imposta no mo-

delo de aula *on-line* gera insegurança ao corpo docente e equipe pedagógica no que diz respeito àquilo que é proposto pela professora e compreendido pelo aluno.

Outra problemática surgida durante o momento pandêmico é a falta de acesso à rede de profissionais especializados no suporte ao aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, repercutindo diretamente na evolução do seu desenvolvimento. A escola precisa atentar para as necessidades reais desse aluno e da sua família. Devemos salientar que a família passa a ser o mediador dos conteúdos, substituindo a professora na sala de aula presencial.

Segundo os relatos das professoras quando comentaram a experiência com os discentes nos anos de 2020 e 2021, a evolução desses alunos no modelo de aula remota com o acompanhamento dos pais superou as expectativas: “[...] foram brilhantes, seus ganhos foram inúmeros.” (PROFESSORA A, 1.º ano do Ensino Fundamental).

A professora A do primeiro ano do Ensino Fundamental revela que seu aluno passou a ser mais participativo na sala de aula, interagia com os colegas e participava das atividades propostas em sala de aula. Situação também vivenciada pela professora B do quarto ano do Ensino Fundamental, a qual relata ter obtido ganhos positivos com essa efetiva participação da família no acompanhamento direto de seu aluno, pois este, antes da pandemia, no modelo de aula presencial, tinha grandes dificuldades para aprender a ler. No entanto, no modelo de aula *on-line*, e com o auxílio da mãe, a criança desenvolveu o hábito da leitura. A família consegue alinhar uma rotina, acompanhar o desenvolvimento dessa criança e ajudar a sanar suas dificuldades.

Nos relatos das docentes, alguns fatores são bem importantes no que diz respeito ao comprometimento do processo de desenvolvimento e efetiva inclusão do estudante com TEA. As professoras reforçam que, quanto menor é a participação da família nesse processo, menores são as chances de o aluno com TEA se sentir incluído. As docentes especulam que a não aceitação de um diagnóstico, a falta de conhecimento das características do TEA e impeditivos religiosos são os maiores impasses na busca de um diagnóstico - o que acarreta uma menor participação dos pais no processo escolar dessa criança.

As conclusões trazidas pelas docentes corroboram os estudos de Kaloustian (1988 *apud* BARBOSA, 2011), o qual indica que a família tem função social e socializadora; tem-se a clara consciência de que o contexto familiar exerce grande influência no sucesso ou fracasso escolar das crianças.

O estigma da deficiência que ainda domina a sociedade também se torna um impeditivo para, inclusive, iniciar um diálogo sobre um possível indicio de TEA.

Em seu relato, a professora C, do terceiro ano do Ensino Fundamental, comenta que

Essa questão da aceitação tem que partir primeiro da família em aceitar. Muitas vezes nós vamos percebendo e dando esse alerta aos pais, eles até percebem, mas não têm essa aceitação imediata. A família passa pelo momento do luto, mas que muitas vezes centraliza na mãe; na maioria dos casos, os pais abandonam as mães.

Progredindo na sua explanação, a professora ainda relata que

Muitas vezes os pais escondem, a própria sociedade tem preconceito, a gente tem casos de crianças que não socializam, a única socialização é na escola. Tem crianças que não sai nem em uma pizzaria, que não vem aos eventos da escola (dia da criança, etc.), a não ser em sala de aula, por medo de como a criança vai se comportar, a vergonha, e isso dificulta bastante o processo de socialização dessa criança.

As participantes da pesquisa ressaltam a dificuldade da equipe pedagógica na abordagem da família para informar traços do TEA observados em sala de aula e sugerir a busca de um diagnóstico ainda na Educação Infantil. No período de alfabetização, período esse que, em sua essência, impõe as metas a serem alcançadas, é que os pais tendem a perceber os défices apresentados pelos filhos, sendo esse um período de maior procura por diagnósticos e laudos médicos. É geralmente nesse período que as docentes se sentem mais à vontade para sugerir aos responsáveis que procurem orientação médica.

6.2 Desafios para a inclusão no contexto pandêmico

Embora a relação com as famílias de alunos autistas, como foi apontado anteriormente, apresente-se com certa resistência, uma mudança ocorreu no período em que as escolas tiveram que operar de modo exclusivamente remoto como medida sanitária de enfrentamento à pandemia do coronavírus. Em 2020, segundo as docentes, houve um estreitamento dos laços entre escola e família, de modo que a participação mais ativa dos responsáveis da criança fez com que eles aprendessem mais, participassem mais e se sentissem mais acolhidos.

De acordo com as professoras A e B, que ensinam respectivamente as salas de primeiro e quarto ano do Ensino Fundamental, o modelo de aula remota trouxe a família para dentro do universo escolar, seus alunos assistiam às aulas na companhia do pai ou da mãe.

Segundo a professora, foi perceptível a mudança de comportamento desse aluno em relação à sala de aula. A professora B relata os ganhos no desempenho escolar. Na época, a escola precisou se adaptar à nova situação e necessitar, de modo mais efetivo, do envolvimento da família. Na mesma época, a escola buscou encontrar uma abordagem que atendesse às necessidades sociais e emocionais de aprendizagem desses alunos principalmente no estado pandêmico.

6.3 Estratégias de inclusão bem-sucedidas

O impacto do ensino remoto ensejou mudanças nas estratégias pedagógicas adotadas pelas docentes da escola. A necessidade de adaptação curricular e o uso de novas tecnologias para mediar as aulas apresentaram-se como grandes estratégias de inclusão, como relata a professora B, que leciona no quarto ano do Ensino Fundamental. Ela comentou que o formato virtual das aulas resultou na evolução do seu aluno de forma surpreendente, especialmente no processo de alfabetização.

O aluno não era alfabetizado, a professora tinha grandes dificuldades em manter sua atenção com a postura didática dela em sala de aula, mas, com o uso da tecnologia a favor da aprendizagem, ele começou a se sentir motivado “[...]”

com o modelo de aula virtual, o aluno despertou o interesse pelas aulas virtuais [...] o aluno voltou às aulas presenciais dominando a escrita e a leitura.” Com o retorno à presencialidade, e a observação do interesse do discente por tecnologia, a professora passou a buscar inserir mais artefatos tecnológicos, o que impactou no seu desempenho e o manteve com mais atenção em sala de aula.

Seguindo os relatos das docentes sobre o processo inclusivo dos alunos com TEA, conforme informado pelo núcleo pedagógico, as estratégias de inclusão adotadas pela escola são pensadas de forma a acolher esse aluno de maneira empática tanto por parte da própria escola quanto por parte de seus colegas.

Outro relato que aponta uma estratégia bem-sucedida foi citado pela professora A do primeiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com a docente, seu aluno não verbalizava, não socializava com os demais alunos, não realizava as tarefas propostas em sala de aula, sua participação na aula era quase nula. Certo dia, ao usar um microfone em sala de aula, ela o entregou ao estudante, que, por sua vez, passou a mostrar-se motivado a falar e a socializar com os demais alunos, sendo esse um momento de descoberta de uma nova estratégia de inclusão.

Com base nisso, podemos observar que o artefato se tornou um gatilho para um processo de desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, antes ignoradas pela docente. A estratégia, descoberta ao acaso, passou a ser usada em vários momentos, o que facilitou ainda mais o processo inclusivo.

Além da tecnologia inserida de modo mais efetivo no contexto da sala de aula presencial, estratégia mencionada tanto pela docente A como pela docente B, outro fator importante, apontado pela docente A, para o processo de inclusão durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e após a retomada das aulas presenciais, foi o acolhimento dos *feedbacks* das famílias, o que resultou no desenvolvimento das competências comunicativas, cognitivas e socioemocionais. Segundo a professora A, o estudante “[...] teve maior desenvoltura na fala e passou a participar mais das atividades em grupo.”

Com base nisso, podemos concluir que a observação contínua do desenvolvimento do discente, a identificação de seus interesses, a implementação de diferentes artefatos tecnológicos em sala de aula e o acolhimento dos *feedbacks* são estratégias importantes para o processo de inclusão do estudante autista.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste artigo discutir sobre o processo de inclusão escolar de estudantes autistas do Ensino Fundamental de uma escola particular do interior do Ceará. Trata-se da apresentação e reflexão dos primeiros relatos coletados com a equipe pedagógica daquela escola.

Com base nos dados coletados, observamos que, para incluir os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, é essencial o conhecimento prévio das especificidades de cada aluno, suas habilidades e quais as áreas que necessitam de maior acompanhamento, para assim desenvolver ações pedagógicas que sejam desafiadoras, capazes de propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades.

Os resultados demonstraram que, na escola pesquisada, atualmente estão matriculados sete alunos autistas, sendo que dois deles não têm laudo e, portanto,

contam apenas com a família e a escola para lhes auxiliar no processo de adaptação escolar.

Entre os anos de 2020 e 2021, a escola precisou se adaptar às nuances do ensino remoto, o que reverberou, de forma positiva, nesse processo, estreitando os laços familiares e proporcionando um processo inclusivo mais acolhedor e focado nas necessidades do discente. Embora não tenham ficado claras, nas entrevistas, as metodologias ativas que certamente fizeram parte desse período, estas devem ter contribuído para essa experiência bem-sucedida.

A escola acolhe seus alunos e, de forma fraterna, tece meios para realizar a inclusão desse aluno no meio escolar. Existe carência na efetivação de práticas pedagógicas acessíveis, adaptação dos objetivos educacionais, dos recursos utilizados, sendo imprescindível uma avaliação prévia das necessidades desse aluno para implementar ações pedagógicas mais assertivas.

Com essa pesquisa, pretendemos auxiliar no processo de formação do corpo docente e equipe pedagógica na elaboração de um currículo mais inclusivo e assertivo, contribuindo para que os alunos TEA consigam progredir dentro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a construção do Plano Educacional Individualizado, com uso de metodologias ativas adaptadas às especificidades do aluno autista e da instituição, será de suma importância para o alcance do objetivo pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F. B. P. *et al.* Metodologias ativas: tecnologias assistivas com um novo olhar para a inclusão. *Ciência Atual*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 4, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/152.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- BARBOSA, J. S. B. *A importância da participação familiar para a inclusão escolar*. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. Censo Escolar. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- AMARGO, L. N.; CAMARGO, S. C. L. S. A inclusão escolar do autista por meio das metodologias ativas. *Caderno Intersaberes*, [S. l.], v. 9, n. 18, 2020. Disponível

em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/download/1374/1150>. Acesso em: 22 maio 2021.

COSTA, D. S. *Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/64824197-Plano-educacional-individualizado-implicacoes-no-trabalho-colaborativo-para-inclusao-de-alunos-com-autismo.html>. Acesso em: 22 maio 2021.

COSTA, Luana Ribeiro Oliveira da; BRANDÃO, Luciane Resende Silveira; GOMES, Silvane da Silva; VIERA, Miriam Lucia. Os desafios do docente frente a educação inclusiva: autismo. *Revista Interdisciplinar Pensamento Científico*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2019. Disponível em: <http://reinpeconline.com.br/index.php/reinpec/article/view/288>. Acesso em: 21 dez. 2020.

GUADAGNINI, L.; DUARTE, M. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 8, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.437452>. Acesso em: 18 mar. 2021.

MENDONÇA, S.; SILVA, S. S. *Diversos diálogos: autismo(s), meios e mediações*. Belo Horizonte: UFMG, 2022. Disponível em: <https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/wp-content/uploads/2022/03/Diversos-Dialogos-Selo-PPGCOM-UFMG.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. P. *et al.* Altas habilidades/superdotação: intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 126, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

PAIVA JUNIOR, F. Nova classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02. *Tismoo*, São Paulo, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

REDMERSKI, Monalisa de Oliveira Miranda. *Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_6bff961614996f9126fd5e07c44ac4ad. Acesso em: 22 jan. 2022.

ROCHA, Henrique; LEMOS, Washington. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. *In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO*, 9., 2014, [S. l.]. *Anais [...]*. [S. l.]: [s. n.],

2014. p. 1-12. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SASSAKI, Romeo Kazumi. Inclusão, o paradigma da próxima década. *Mensagem*, Brasília, DF, v. 34, n. 83, p. 29, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/35852350/Sasaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21>. Acesso em: 22 jan. 2022.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Laudo de avaliação do transtorno do espectro do autista*. Salvador, 2019. Disponível em: <http://vestibular2019.uneb.br/wp-content/uploads/2019/01/Laudo-avaliac%CC%A7a%CC%83o-do-TEA-Candidato-com-Transtorno-do-Espectro-Autista.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

Recebido em: 19 mar. 2022.

Aceito em: 14 abr. 2022.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE ASPECTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

*Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho**, *Jean Mac Cole Tavares Santos***

RESUMO

Com a homologação do texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio em dezembro de 2018, estamos ante os primeiros movimentos do processo de implantação. Diante de uma política educacional que será responsável por balizar a reelaboração dos currículos em todo o país e que apresentou, em sua trajetória de consolidação, diversas disputas por sentidos entre grupos ligados à educação, propõe-se neste artigo investigar as percepções de professores de Física acerca da temática, contribuindo para o debate sobre a Base, delineando aspectos do processo de implementação e destacando posicionamentos dos professores. O estudo, de cunho exploratório e base qualitativa, teve seus dados produzidos por meio do uso de questionários fechados com perguntas no formato de escala de Likert, aplicados a um grupo de professores que lecionam a disciplina de Física em instituições de ensino públicas, no município de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte. Concebemos a Base dentro do estudo como uma política analisada por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas, com ênfase nos contextos da prática e dos resultados/efeitos. A partir da análise dos dados produzidos, foi possível inferir, dentre outros apontamentos, que as ações de formação continuada sobre a temática ainda se apresentam incipientes e que os docentes não estão certos quanto a uma possível equidade no processo de ensino-aprendizagem vinda da implementação da Base.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; abordagem do ciclo de políticas; professores de Física; concepções de professores.

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN, UFERSA, IFRN). Especialista em Metodologia do Ensino de Física pela Faculdade Internacional Signorelli (FIS). Licenciado em Física pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professor da rede privada de ensino no estado do Rio Grande do Norte. ORCID: 0000-0002-1832-0438. Correio eletrônico: dxdual@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio doutoral na Universidade de Valência (UV – Valência, Espanha). Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Teoria e Metodologia da História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Curso de Pedagogia e do Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenador do Grupo de Estudo Contexto e Educação (UERN). ORCID: 0000-0001-7800-8350. Correio eletrônico: maccolle@hotmail.com

PHYSICS TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF A NATIONAL CURRICULUM

ABSTRACT

With the approval of the final version of the National Common Curricular Base (BNCC) for the High School stage in December 2018, we face the first steps of the implementation process. Faced with an educational policy that will be responsible for guiding the re-elaboration of the curriculum throughout the country and which has presented in its trajectory of consolidation several disputes for meanings between groups linked to education, this article proposes to investigate the Physics teacher's perceptions about the theme, contributing to the curriculum debate, outlining aspects of the implementation process and highlighting the positions of the teachers. The study follows qualitative and exploratory approaches and had its data produced through the use of closed questionnaires with questions in the Likert scale format, applied to a group of teachers who teach the discipline of Physics in public educational institutions in the city of Mossoró, state of Rio Grande do Norte. We conceived the Base as a policy analyzed through the Policy Cycle Approach, with an emphasis on the context of practice and the context of outcomes. From the data analysis, it was possible to infer that the actions of continued education are still not fully developed and teachers are not certain about a possible equality in the teaching/learning process proposed by the base.

Keywords: National Common Curricular Base; policy cycle approach; physics teachers; teachers' conceptions.

PERCEPCIONES DE PROFESORES DE FÍSICA SOBRE ASPECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR

RESUMEN

Tras la homologación del texto final de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la enseñanza secundaria en Brasil, en diciembre de 2018, nos pusimos frente a los primeros movimientos del proceso de su implementación. Ante esta política educacional que será responsable por orientar la reelaboración de los planes de estudio en todo el país y que ha presentado en su trayectoria de consolidación diversas disputas por sentidos entre grupos vinculados a la educación, se propone, en este artículo, investigar las percepciones de profesores de Física acerca de la temática y, así, contribuir para el debate sobre la BNCC, delineando aspectos del proceso de su implementación y resaltando los posicionamientos de los profesores. El estudio, de carácter exploratorio y base cualitativa, tuvo sus datos producidos por medio del uso de cuestionarios cerrados con preguntas en el formato de escala de Likert, aplicados a un grupo de profesores que imparten clases de Física en instituciones públicas, en el municipio de Mossoró, estado de Rio Grande do Norte. Utilizamos cuatro categorías para el análisis de las concepciones de estos profesores sobre la BNCC: el conocimiento sobre la BNCC, la BNCC y la práctica docente, la

BNCC y las evaluaciones y, por fin, posibles efectos de la implementación de la BNCC. Concebimos la BNCC dentro del estudio como una política analizada por medio del Abordaje del Ciclo de Política con énfasis en los contextos de la práctica y de los resultados/efectos. A partir del análisis de los datos producidos, se puede inferir, entre otras conclusiones, que las acciones de formación continuada sobre la temática aún se presentan incipientes y que los docentes no están seguros de la existencia de una posible equidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje proveniente de la implementación de la BNCC.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; abordaje del ciclo de políticas; profesores de física; concepciones de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Dada a homologação do texto final para a etapa do Ensino Médio, em dezembro do ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se como uma temática que demanda exploração de seus contornos, devido à sua amplitude e efeitos na educação do país. Com a Base, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2018).

De acordo com a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, o período de implementação da Base se estende por dois anos, a partir de sua homologação, sendo o prazo final o ano de 2020.

Grandes instituições articuladoras da implementação da BNCC, como a Fundação Lemann e a Nova Escola, acreditam que o fato de os novos currículos serem criados a partir da Base trará a elevação da qualidade do ensino no país, uma vez que haverá uma equidade no tratamento dos objetos de conhecimento, que nada mais são do que os conteúdos e conceitos a serem abordados com a finalidade de os estudantes desenvolverem as habilidades previstas no texto da BNCC.

A Base, de forma centralizadora, pretende que os currículos sejam organizados levando em consideração o ensino baseado em competências e habilidades, que deverão ser desenvolvidos ao longo da vida estudantil. Dentro da Base, o componente curricular de Física compõe a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, esta última integrada também pelos componentes de Biologia e Química.

Na medida em que compreendemos o currículo a partir de um conceito amplo, a proposta da Base se torna complexa e controversa, já que indica um projeto educacional para um pretendido modelo de sociedade (CÓSSIO, 2014). Cossio (2014) também aponta que um currículo único poderá ter o efeito inverso ao tentar promover a inclusão: tornará visíveis as desigualdades.

Propõe-se neste artigo investigar as percepções de uma amostra de professores de Física atuantes em escolas de ensino médio, públicas, no município de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte (RN), acerca de aspectos da implementação da Base. A pertinência desta pesquisa reside na sua proposta de discutir a BNCC em seus primeiros movimentos de efetivação, dada a sua recente homologação.

Entendemos a Base sob a perspectiva do Ciclo de Políticas, uma abordagem apresentada por Bowe, Ball e Gold (1992 *apud* MAINARDES, 2006) no livro *Reforming*

education & changing schools: case studies in policy sociology. O sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006) acrescenta outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

2 CONTEXTO SOBRE A BASE CURRICULAR E PERSPECTIVA DE ABORDAGEM

O MEC iniciou o debate nacional sobre a BNCC para a Educação Básica em julho de 2014, quando a Secretaria de Educação Básica (SEB) recebeu o documento elaborado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, o qual desencadeou a discussão acerca do currículo nacional (CÓSSIO, 2014).

Foram lançadas três versões da Base: a primeira, datada de setembro de 2015; a segunda, de maio de 2016; e a terceira versão, a aprovada, de abril de 2017. O texto final da Base se apresenta como sendo fruto de um trabalho de quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no país (BRASIL, 2018).

Todavia, de acordo com nota emitida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o processo de debate foi prejudicado, tendo diversos percursos relacionados à composição do currículo menosprezados. Outro ponto merecedor de destaque, considerado pela Associação um fato simbólico, foi a aprovação em separado da Base para o Ensino Infantil e Fundamental, e somente posteriormente a aprovação do texto para o Ensino Médio.

A Base se dispõe a definir os objetos de conhecimento necessários em cada ano e segmento da Educação Básica, com os fins de desenvolver, nos estudantes que concluem a escolaridade básica, as competências e habilidades esperadas. Dessa forma, a Base se torna norteadora das propostas pedagógicas e currículos das redes de ensino públicas e privadas do país. A noção de competências e habilidades não é nova. Conforme destacam Silva e Lopes (2007), em 1997 foi publicada a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNem) já com a concepção de competências e habilidades incorporada à proposta de organização curricular (SILVA; LOPES, 2007).

O documento final traz dez competências gerais a partir das quais descendem as competências específicas das cinco áreas do conhecimento que integram o Ensino Médio: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Por sua vez, cada área possui habilidades específicas que dizem respeito às aprendizagens essenciais esperadas do estudante.

O conceito de competência adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países

na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13).

Até o ano de 2022, a carga horária do novo ensino médio deverá ser ampliada para 3.000 horas, das quais 1.800 horas (60%) contemplam a formação geral básica, restrita aos conhecimentos em língua portuguesa, matemática, artes, língua inglesa e educação física, esta última não obrigatória. As 1.200 horas restantes (40%) serão atingidas por meio dos itinerários formativos, os quais substituem as disciplinas convencionais, em tese, não as eliminando, mas dialogando com estas. Os itinerários formativos ficaram divididos nas cinco áreas de conhecimento já citadas e se organizam a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

A oferta de itinerários, a princípio, trará uma maior liberdade de formação aos estudantes, embora as redes de ensino tenham de ofertar aqueles baseados na relevância local e na possibilidade dos sistemas de ensino. Em uma palestra sobre a reforma do ensino médio, Lopes (PALESTRA..., 2017) aponta uma contradição entre o argumento e o diagnóstico que constituíram os itinerários e sua oferta: a necessidade destes eram as demandas dos jovens, mas para a oferta, na prática, saem as demandas e entram a relevância e a possibilidade. Lopes ainda aponta grandes riscos de que estes itinerários sejam pouco significativos e tragam poucas escolhas e ainda sejam calcados somente na separação das áreas.

Diante do nosso objetivo de analisar as percepções dos professores de Física, concebemos a Base como uma política pública e, para tal, recorreremos à Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, pois, a partir desse referencial, tornamos possível “[...] a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos [...]” (MAINARDES, 2006, p. 48). Conforme ressalta Gonçalves (2021, p. 16),

A proposta dos autores é de um ciclo contínuo, composto a princípio por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Neles, não existe linearidade, temporalidade ou sequência. De acordo com os autores, as políticas não devem ser simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e, portanto, emergem nesse Ciclo de Políticas mais dois contextos que são: os resultados/efeitos e a estratégia política.

Conforme Mainardes (2006), é no primeiro contexto, o de influência, no qual as políticas são geralmente iniciadas, e, nesse âmbito, temos grupos de interesses que disputam sentidos na tentativa de influenciar seus rumos. “Atuam nele as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Também é nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso que fundamenta a política educacional” (DURAU, 2021, p. 32).

No segundo contexto, o da produção do texto, temos os textos políticos representando a política educacional nas mais variadas formas, dentre as quais citamos as seguintes: textos oficiais (leis, decretos), comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, materiais de divulgação e apoio. “As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 53).

É no terceiro contexto, o da prática, neste espaço-tempo, que nossa pesquisa reside. Nesse ambiente, temos que a política passará por processos de interpretação, reinterpretação e recriação, podendo sofrer transformações e mudanças relevantes, dado que os professores e outros profissionais possuem papéis preponderantes no processo de colocar em ação os textos políticos, não apenas os implementando verticalmente.

O quarto contexto, o dos resultados ou efeitos, está simbioticamente ligado ao anterior, pois “[...] as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes [...]” (MAINARDES, 2006, p. 31). Segundo Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006), os efeitos podem ser divididos em duas categorias e a análise da política deve ser feita mediante o exame de várias facetas, dimensões e implicações.

O quinto contexto, o da estratégia política, é o último e possui uma simbiose com o primeiro. Dentro deste contexto, “[...] as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas, ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Dentre os cinco contextos, a pesquisa concentra-se nos da prática e dos resultados. Afastamo-nos da ideia de que as políticas são simplesmente postas em prática. Dessa forma, interessa-nos conhecer como a política em questão, a Base, foi recebida pelos professores. É relevante conhecer como eles darão sentido ao texto da lei a partir das suas leituras e vivências, de maneira que

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nestas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Passemos ao delineamento da metodologia da pesquisa com os fins de contemplar seu objetivo e conhecer os sujeitos envolvidos.

3 O PERCURSO DA PESQUISA

Nossa pesquisa tem caráter exploratório, pois “[...] visa prover o pesquisador de um maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva [...]” (MATTAR, 1994, p. 84). Optamos pelo uso de uma abordagem de natureza qualitativa, dado que “[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 1999, p. 80).

Tendo em vista esses contornos da pesquisa e a profundidade que desejávamos alcançar, nosso estudo se concentrou em um grupo de professores para o qual estabelecemos critérios de participação: ter concluído o curso de Licenciatura em Física, atuar em escola pública no município de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte, e ter no mínimo três anos de experiência docente lecionando a disciplina de Física.

Como instrumento de produção de dados, foi utilizado um questionário fechado contendo dez questões elaboradas no formato de Escala de Likert, que requer dos entrevistados a indicação de seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida (BAKER, 2005). O questionário foi aplicado de forma remota por meio da plataforma *Formulários Google*.

Conforme Feijó, Vicente e Petri (2020), escalas de atitude como a de Likert são conhecidas por serem simples e de fácil entendimento, sendo amplamente utilizadas em questões de gostos, preferências e percepções, pontos bastantes caros à nossa pesquisa. Questões com essa escala nos permitem fugir de possíveis ambiguidades dos questionários abertos, que muitas vezes geram dificuldade, quando não, a impossibilidade de uma análise criteriosa dos dados, corroborando, dessa forma, para o aprofundamento do nosso tema.

De posse dos dados produzidos, passamos a uma análise de conteúdo que desenvolvemos sobre o eixo formal: as percepções docentes, uma sistematização de atributos qualitativos, os aspectos do processo de efetivação. Segundo Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003, p. 5), a “[...] análise de conteúdo leva a métodos estatísticos multivariados [...]” que ajudam “[...] o pesquisador, [...] a identificar a significação do texto que está se analisando”.

Contactamos um total de oito professores que atenderam aos critérios da pesquisa, dos quais quatro se dispuseram a responder o questionário. Dado que o período no qual buscamos a adesão dos professores corresponde às duas primeiras semanas do mês de julho do ano de 2019, lapso que coincidiu com o recesso das escolas estaduais, julgamos ser este o principal motivo do número de adesões alcançado.

Buscamos categorizar, a partir das respostas, as percepções desses professores sobre aspectos relevantes da Base Nacional e o processo de implantação dela, com o panorama dos efeitos na prática do processo de ensino-aprendizagem.

4 UM OLHAR NAS PERCEPÇÕES

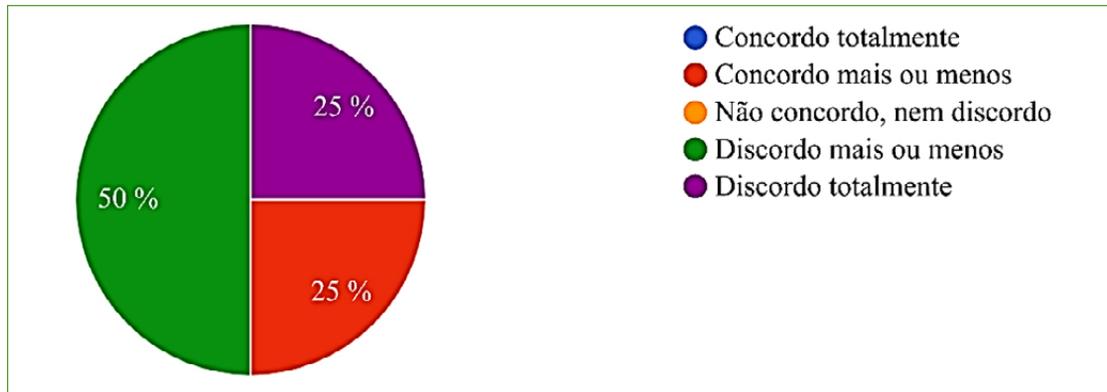
O corpo de professores pesquisado está restrito a professores de Física com vínculo público, atuantes em instituições de ensino públicas no município de Mossoró (RN), exclusivamente do Ensino Médio. De um total de oito professores contactados, conseguimos a adesão de quatro para responderem ao questionário. Os contatos foram realizados por telefone.

Dispomos de quatro categorias quanto à análise das percepções desses professores em relação à temática, que são as seguintes: Conhecimento sobre a Base; A Base e a prática docente; A Base e as avaliações; e, por fim, Possíveis efeitos da implementação da Base.

Na categoria *Conhecimento sobre a Base*, dispomos de três perguntas. Seguem os resultados e a análise.

Com relação à pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘O Estado/União está promovendo cursos de formação continuada voltados à BNCC e sua implementação’”, 25% responderam que discordam totalmente, 50% responderam que discordam mais ou menos, e 25% responderam que concordam mais ou menos.

Figura 1 – Gráfico com os percentuais das respostas à primeira pergunta

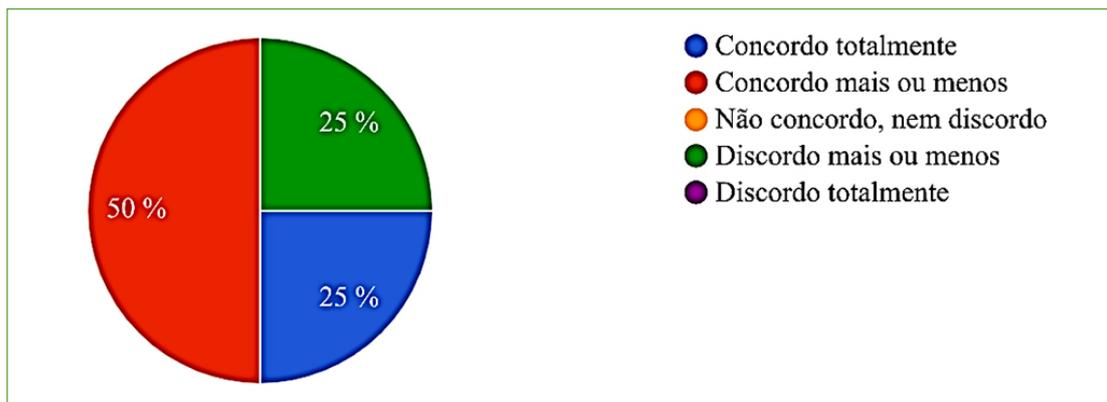


Fonte: elaborada pelos autores.

Uma vez que a Base já se encontra em implantação, a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (BRASIL, 2018). Embora, neste trecho, cite-se explicitamente a União, outros trechos do texto da Base salientam que as ações ocorrerão simultaneamente em âmbito federal, estadual e municipal. Pelo resultado, é possível inferir que as ações de formação continuada ainda se apresentem incipientes.

Com relação à pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘Possuo conhecimento satisfatório sobre a BNCC para debatê-la?’”, 25% responderam que concordam totalmente, 50% responderam que concordam mais ou menos, e 25% responderam que discordam mais ou menos.

Figura 2 – Gráfico com os percentuais das respostas à segunda pergunta



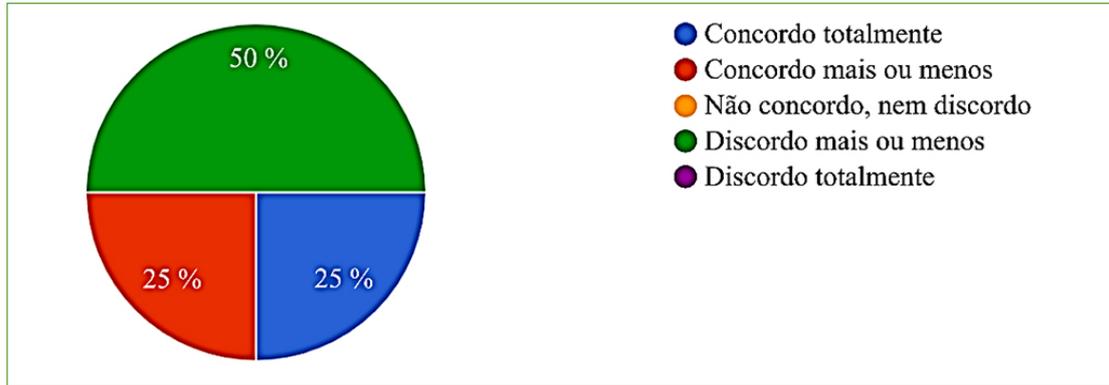
Fonte: elaborada pelos autores.

Atentando para uma conexão entre as duas questões, o resultado da pesquisa pode indicar que os professores estão buscando conhecimento sobre a Base por meios próprios sem esperar por políticas de formação continuada providas

pelo Estado, visto que a política educacional trará importantes mudanças à educação brasileira.

Relacionados à última pergunta da categoria, “Você concorda com a afirmação: A BNCC trará avanços à Educação Brasileira?”, obtivemos os seguintes percentuais: 25% concordam totalmente, 25% concordam mais ou menos, e 50% discordam mais ou menos.

Figura 3 – Gráfico com os percentuais das respostas à última pergunta da primeira categoria



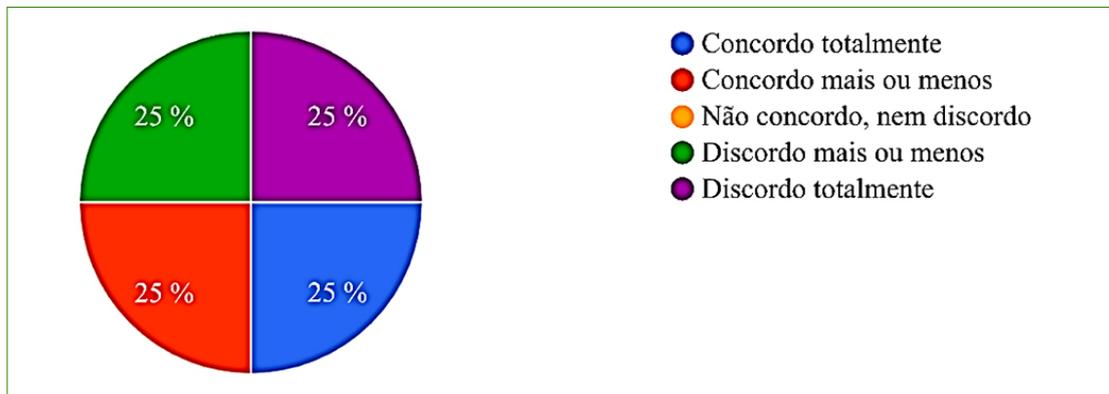
Fonte: elaborada pelos autores.

É notório que existe uma aparente desconfiança de que a Base por si só tenha o poder de melhorar a educação ao balizar os futuros currículos. Segundo Matheus (2013), o discurso de que a qualidade da educação está atrelada ao currículo é antigo e hegemônico desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, seguido pelos governos de Lula e Dilma, o que poderia reforçar uma descrença dos professores na BNCC.

Dentro da categoria *A Base e a prática docente*, dispomos de duas perguntas. A seguir, os resultados e a análise.

Na questão “Você concorda com a afirmação: ‘Os livros didáticos utilizados em sala já possuem alinhamento com a proposta da BNCC?’”, obtivemos um resultado bastante heterogêneo: 25% concordam totalmente, 25% concordam mais ou menos, 25% discordam mais ou menos, e 25% discordam totalmente.

Figura 4 – Gráfico com os percentuais das respostas à primeira pergunta da segunda categoria

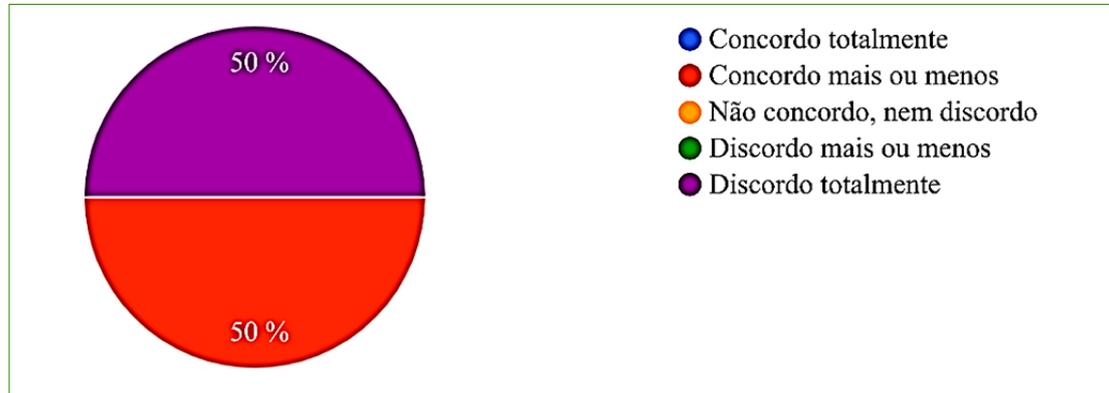


Fonte: elaborada pelos autores.

Entendemos que o material de Física em grande parte está ligado aos itinerários formativos que ainda estão sendo elaborados; portanto, não causa estranheza o presente não alinhamento à proposta da BNCC, uma vez que os currículos destes ainda estão em fase de elaboração.

Com relação à pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC trará menos liberdade aos professores na preparação das suas aulas?’”, os resultados foram os seguintes: 50% concordam mais ou menos, e 50% discordam totalmente.

Figura 5 – Gráfico com os percentuais das respostas à última pergunta da segunda categoria



Fonte: elaborada pelos autores.

Pelos graus da escala adotada, pode-se inferir, de forma mais abrangente, que os professores participantes acreditam que a BNCC não trará prejuízos consideráveis para a liberdade do professor na preparação das suas aulas.

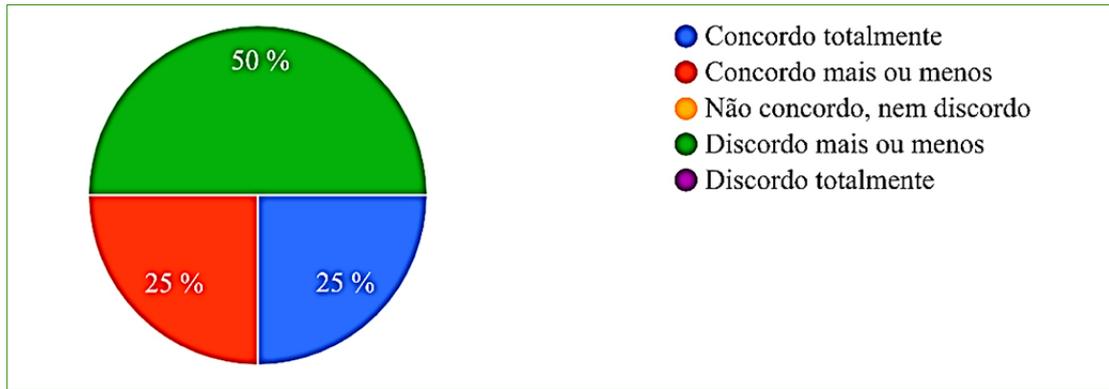
Em notícias mapeadas nos anos de 2015 e 2016, o então Ministro Aloízio Mercadante enfatiza que “A base vai significar que qualquer aluno, em qualquer estado, qualquer município, qualquer escola tenha o mesmo direito de aprendizagem, e se mudar de um estado para outro ele tenha o mesmo currículo” e também que “Nós vamos ter que, junto da base e logo após a base, lançar um programa de formação de professores [...] senão nós vamos fazer um excelente currículo e no dia seguinte o professor vai dar aula do jeito que sempre deu”. (MELLO; RORATO; SILVA, 2018, p. 6).

Para que o professor não dê sua aula “do jeito que sempre deu”, mas garanta o mesmo direito de aprendizagem em qualquer lugar, é de se esperar que a política educacional promova alguma forma de homogeneização no “jeito que o professor dá aula”, limitando sua liberdade.

Na terceira categoria, *A Base e as avaliações*, temos somente duas perguntas. Dispõe-se dos resultados e análises a seguir.

Com relação à pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC trará melhorias ao sistema avaliativo escolar?’”, temos que 25% concordam totalmente, 25% concordam mais ou menos, e 50% discordam mais ou menos. Já com relação à pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC trará mudanças no modelo de provas adotado pelo ENEM?’”, 25% concordam totalmente, 25% não concordam nem discordam, 25% discordam mais ou menos, e 25% discordam totalmente.

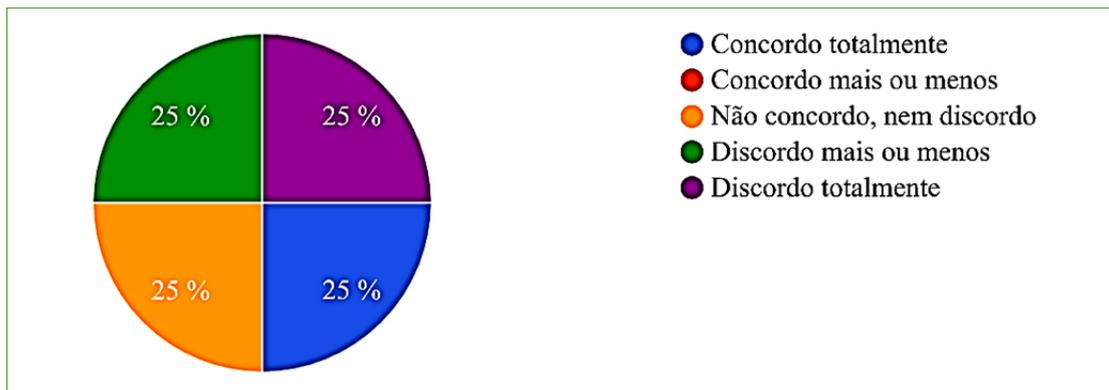
Figura 6 – Gráfico com os percentuais das respostas à primeira pergunta da terceira categoria



Fonte: elaborada pelos autores.

Percebe-se que os professores não esperam que a política educacional em questão promova uma melhora no sistema avaliativo, uma vez que teremos a oferta de itinerários formativos, e estes podem ser os mais variados; ademais, mudanças no formato das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são prováveis e imprevisíveis.

Figura 7 – Gráfico com os percentuais das respostas à pergunta dois da categoria três

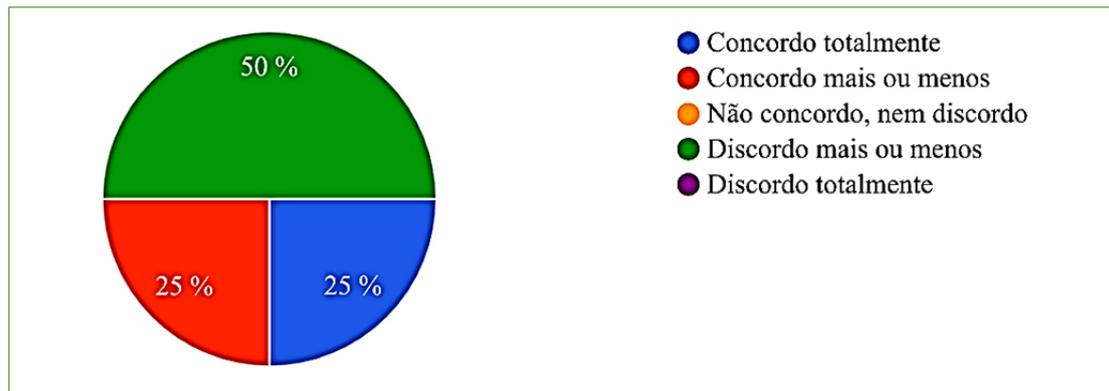


Fonte: elaborada pelos autores.

Seguem os resultados da última categoria, *Possíveis efeitos da implementação da Base*, à qual se relacionam três perguntas.

A primeira pergunta, “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC trará equidade ao processo de ensino-aprendizagem?’”, revelou os seguintes resultados: 25% concordam totalmente, 25% concordam mais ou menos, e 50% discordam mais ou menos.

Figura 8 – Gráfico com os percentuais das respostas à primeira pergunta da categoria quatro

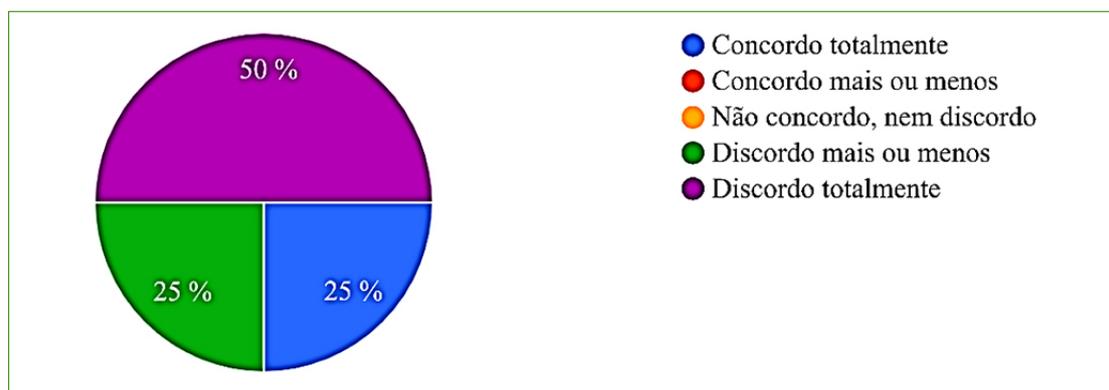


Fonte: elaborada pelos autores.

Entendemos que os professores não estão certos da pretensa equidade que a Base traria com sua implantação, dado que conectá-la com educação e garantia de igualdade é uma simplificação desejosa de excluir do processo educativo o que não se pode controlar ou enclausurar, não se pode sequer saber (CUNHA; LOPES, 2017). Dada a multiplicidade de demandas às quais os jovens estão sujeitos e que carregam para as salas de aula, concordamos com Cunha e Lopes (2017) que a hipotética equidade não será alcançada.

Na segunda pergunta, “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC trará facilidades ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?’”, os resultados foram que 25% concordam totalmente, 25% discordam mais ou menos, e 50% discordam totalmente.

Figura 9 – Gráfico com os percentuais das respostas à segunda pergunta da quarta categoria

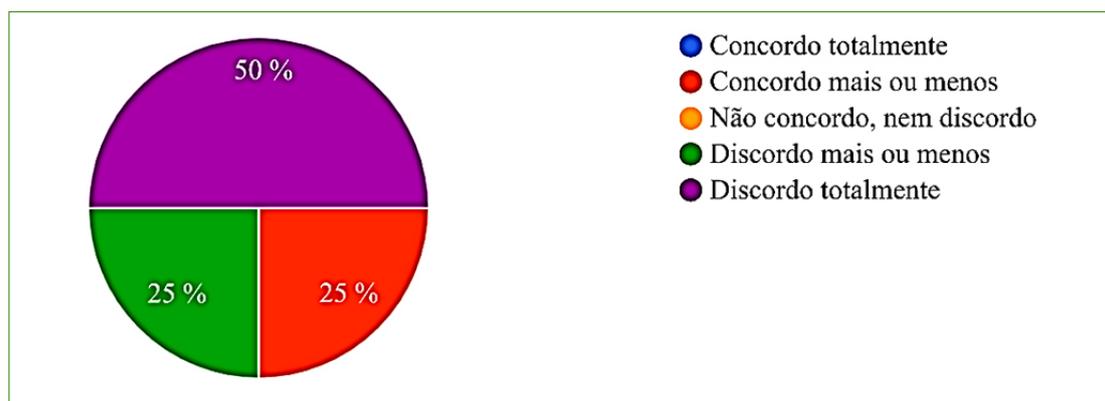


Fonte: elaborada pelos autores.

A BNCC não traz em seu texto nada explícito sobre uma educação inclusiva, apenas cita legislações já existentes e reitera que a educação é direito de todos; desta forma, não traz avanços na inclusão de alunos com necessidades especiais, deixando que o debate em torno do tema seja feito na elaboração dos currículos.

Por último, a pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC irá melhorar a oferta de postos de trabalho aos professores de Física?’” apresenta os seguintes percentuais: 25% concordam mais ou menos, 25% discordam mais ou menos, e 50% discordam totalmente.

Figura 10 – Gráfico com os percentuais das respostas à última pergunta



Fonte: elaborada pelos autores.

Nesta última análise, é possível deduzir que os professores não esperam uma maior oferta de trabalho com a implementação da Base.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a Base Nacional Comum Curricular aprovada e em fase de implementação sob a lente da abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores (1994 *apud* MAINARDES, 2006), encontramos-nos no contexto da prática, na qual os primeiros resultados/efeitos dessa política poderão ser sentidos pelos docentes. Sabendo que os professores são importantes atores nesse contexto e concordando com Lopes e Macedo (2011) que o currículo é, em si, uma prática discursiva dada a ressignificações movidas por demandas e experiências, torna-se importante conhecer as percepções que os professores têm sobre a BNCC, a fim de apontar pontos relevantes destas que ensejem debates sobre o tema.

A partir de perguntas reunidas em um questionário aplicado a um grupo de professores de Física, exploramos o percebimento voltado ao conhecimento da Base, prática docente, avaliações e possíveis efeitos da BNCC. Os professores não demonstraram esperança de que a política seja a redentora da qualidade da educação brasileira, carecendo de atenção especial nessa fase de implantação. As percepções dos professores nos permitem ter consciência de que as ações de formação continuada ainda são tímidas.

Diante do futuro da educação básica brasileira e dada a impossibilidade de uma conclusão pacífica sobre o tema, o fechamento deste trabalho se dá de forma não definitiva, mas sim na forma de um afluente que deságua no grande rio dos debates sobre a educação.

Reconhecemos que a pesquisa pode ter uma abrangência maior e que uma coleta de dados usando mais de um instrumento para tal pode gerar uma base qualitativa mais ampla, promovendo uma análise bem mais detalhada do objeto de estudo. Estas constatações ficam para uma posterior reelaboração do trabalho.

Esperamos que, evidenciada a importância do debate em torno do tema abordado, sigam-se a este diversos outros trabalhos que nos levem a problematizar uma Base Nacional Comum Curricular.

REFERÊNCIAS

- BAKER, M. J. *Administração de marketing*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: versão final. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1.º jun. 2019.
- CÓSSIO, M. F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.570-1.590, out./dez. 2014.
- CUNHA, E.; LOPES, A. C. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, v. 2, p. 23-35, 2017.
- DURAU, K. *Programa mais alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2021.
- FEIJÓ, A. M.; VICENTE, E. F. R.; PETRI, S. M. O Uso das Escalas Likert nas pesquisas de contabilidade. *Revista Gestão Organizacional*, Chapecó, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2020.
- GONCALVES, S. C. *Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói: disputas de sentido entre educação e ensino*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MATHEUS, D. S. *O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 1994.
- MELLO, E. M. B.; RORATO, A.; SILVA, L. G. da. BNCC pra que(m)?: disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED-SUL), 12., 2018, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1609-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.
- OLIVEIRA, E.; ENS, R.; ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, ago. 2003.

PALESTRA Reforma do Ensino Médio e BNCC. Palestrante: Alice Casimiro Lopes. Rio de Janeiro: [s. n.], 2017. 1 vídeo (1h42min26min). Publicado pelo canal Kaíza Martins Porto de Hollanda Cavalcanti. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sjRz22g5OxM>. Acesso em: 1.º jun. 2019.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, D. B. R. da; LOPES, A. C. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de Física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2007.

Recebido em: 7 set. 2022.

Aceito em: 10 out. 2022.

PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL

Geize Kelle Ribeiro*, Wender Faleiro**

RESUMO

Nesse estudo objetivamos discutir o Protagonismo dos Movimentos Sociais na formação de professores do Campo. Para a construção dos dados utilizamos as técnicas da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza de cinco regiões geográficas do Brasil. Como resultado, obteve-se que as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) estão na luta pela construção de uma Educação do Campo enquanto Movimento, buscando rupturas de modelos hegemônicos de formação. A maioria dos cursos defendem uma formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade: a) *crítica/reflexiva*; específica para a realidade do Campo e de seus sujeitos; b) *por área*, como forma de superar o modelo de disciplinarização, fragmentação e padronização do conhecimento; c) *plural*, em função da realização de uma escola do Campo articulada aos processos produtivos, de trabalho e de lutas do Campo, bem como a vinculação de diferentes conhecimentos e saberes. Foi marcante o protagonismo dos Movimentos Sociais em duas Instituições de Ensino Superior (IES) que explicitam envolvimento e participação, seja na elaboração da proposta do Projeto Político-Pedagógico (PPP), seja na implantação da Universidade. O protagonismo dos Movimentos Sociais nos documentos é de grande importância para a compreensão da implementação das políticas públicas da Educação do Campo dentro da Universidade, bem como na formação do/a futuro/a educador/a como agente político, críticos/as da educação, da sociedade,

* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Ensino de Ciências e Matemática e licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGO). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPEEC-UFCAT/CNPq). ORCID: 0000-0003-4053-7788. Correio eletrônico: geize.ribeiro1@gmail.com

** Pós-doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais pela UFU. Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas; licenciado em Pedagogia pela UFU. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Líder e fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPEEC-UFCAT/CNPq). ORCID: 0000-0001-6419-296X. Correio eletrônico: wender.faleiro@gmail.com

e construtores de práticas transformadoras e contra-hegemônicas. Essa dialogicidade histórica presente nesse processo de implantação das LEdoCs remete ao compromisso político-pedagógico dos cursos.

Palavras-chave: formação de professores; formação por área; movimentos sociais.

PROTAGONISM OF SOCIAL MOVEMENTS IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS OF RURAL EDUCATION, SCIENCES OF NATURE IN BRAZIL

ABSTRACT

In this study we aim to discuss the Protagonism of Social Movements in the training of rural teachers. For data construction we used techniques of documentary analysis of the Political-Pedagogical Projects (PPP) of bachelor's in education from rural areas with qualification in Nature Sciences of five geographic regions of Brazil. The results show that the LEdoCs are in struggle for the construction of an Education of the Countryside as a Movement, looking for ruptures of hegemonic models of formation, most of the courses defend a formation for the construction of a project of Countryside and society: a) critical / reflective; specific to the reality of the rural area and its subjects; b) by area, as a way to overcome the model of disciplinarization, fragmentation and standardization of knowledge; c) diverse, due to the realization of a school in the countryside linked to the productive processes, work and struggles of the countryside, as well as the connection of different knowledge and knowledge. The Social Movements' prominence in two universities was remarkable, which spell out involvement and participation, either in the preparation of the PPP proposal, or in the implantation of the University. The role of Social Movements in the documents is of great importance for understanding the implementation of public policies for Rural Education within the University, as well as in the formation of the future educator as a political agent, critics of education, of society, and builders of transformative and counter-hegemonic practices, this historical dialogicity present in this process of implementing LEdoCs, refers to the political-pedagogical commitment of the courses.

Keywords: teacher training; training by area; social movements.

PROTAGONISMO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN PROYECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE EDUCACIÓN EN EL CAMPO, CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN BRASIL

RESUMEN

En este estudio se discute el protagonismo de los movimientos sociales en la formación de docentes rurales. Para la construcción de los datos se utilizaron las técnicas de análisis documental de los Proyectos Político-Pedagógicos de las

Licenciaturas en Educación Rural con titulación en Ciencias Naturales de cinco regiones geográficas de Brasil. Como resultado, se obtuvo que las Licenciaturas en Educación Rural (LEdoCs) están en la lucha por la construcción de la Educación Rural como Movimiento, buscando rupturas en los modelos hegemónicos de formación. La mayoría de los cursos abogan por la formación para la construcción de un proyecto de Campo y sociedad: a) crítico / reflexivo; específico a la realidad del Campo y sus sujetos; b) por área, como vía para superar el modelo de disciplinarización, fragmentación y estandarización del conocimiento; c) plural, por la realización de una escuela rural vinculada a los procesos productivos, el trabajo y las luchas del campo, así como la conexión de diferentes saberes y saberes. Se destacó el protagonismo de los Movimientos Sociales en dos Instituciones de Educación Superior (IES), lo que hizo explícito su involucramiento y participación, ya sea en la elaboración de la propuesta del Proyecto Político-Pedagógico (PPP), como en la implementación de la Universidad. El papel de los Movimientos Sociales en los documentos es de gran importancia para comprender la implementación de las políticas públicas para la Educación Rural dentro de la Universidad, así como en la formación del futuro educador como agente político, crítico de la educación, de la sociedad y constructor de prácticas transformadoras y contrahegemónicas. Esta dialogicidad histórica presente en este proceso de implementación de las LEdoC, se refiere al compromiso político-pedagógico de los cursos.

Palabras clave: *formación docente; formación por área; movimientos sociales.*

1 INTRODUÇÃO

Farias e Faleiro (2019, p. 197) enfatizam que “[...] os Movimentos Sociais são a força histórica e contínua de criação da Educação do Campo [...]”, o que os coloca como protagonistas na construção de todos os processos educacionais, políticos, sociais e culturais. Logo, contemplamos os aspectos filosóficos e alguns pedagógicos que embasam os PPPs¹ das licenciaturas em Educação do Campo, o que nos possibilita perceber a ação educativa e pedagógica desenvolvida pela Universidade a partir da compreensão de suas finalidades e objetivos. Veiga (2013, p. 23) menciona que “[...] as finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados [...]”, o que concorda com a ideia de Freire (2001, p. 21), ao afirmar que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica.” Dessa forma, decidimos articular as contribuições de Arroyo (2012a), que aborda os principais aspectos para entendermos a formação de educadores/professores do Campo, com as de Farias e Faleiro (2019), que discutem a formação de professores do Campo entrelaçada aos princípios do Movimento da Educação do Campo, conforme apresentado no Quadro 1. Vale ressaltar que as categorias levantadas no trabalho de Arroyo (2012a) não estão explícitas no texto, foram elaboradas de acordo com o estudo dos apontamentos do autor. Já em Farias e Faleiro (2019), as categorias estão explícitas.

¹ Neste estudo utilizaremos PPP em vez de PPC, haja vista representar melhor o documento, independentemente do nível de ensino.

Quadro 1 – Articulação entre as noções de formação de professores do Campo segundo Arroyo (2012a) e Farias e Faleiro (2019)

Aspectos da formação de educadores do Campo propostos por Arroyo (2012a)	Categorias de análise para a formação de professores do Campo (FARIAS; FALEIRO, 2019)
Superar a formação de protótipo único, genérico de docente-educador para a Educação Básica	Formação crítica/conscientizadora e superação dos modelos hegemônicos
Formar professores com capacidade crítica, reflexiva para transformar a realidade	
Superar a fragmentação do conhecimento	
Repensar e redefinir a relação entre o Estado, as instituições e os Movimentos Sociais	Protagonismo dos Movimentos Sociais
Superar visões inferiorizantes de outras formas de pensar, de outras culturas e seus coletivos e avançar para posturas de reconhecimento e diálogo entre modos de pensar	Vinculação com a cultura, trabalho e conhecimentos do Campo
Reconhecer/incorporar a riqueza de saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas e sociais dos povos do Campo	
Incorporar a história de produção das desigualdades e das relações políticas de dominação/subordinação da agricultura, dos povos do Campo e seus trabalhadores à lógica do capital	Formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade
Incorporar uma formação plural para funções plurais (educativa, diretiva e organizativa)	
-	Formação por Alternância

Fonte: elaborado pelos autores.

Reconhecemos que as discussões propostas por Farias e Faleiro (2019) abordam a formação de professores do Campo com mais complexidade e abrangência, haja vista que Arroyo (2012a) se prende à discussão sobre a concepção e definição de formação de educadores do Campo, isto é, à discussão do que se espera para a formação desse profissional. No entanto, sempre que necessário, recorreremos ao autor para fundamentarmos a nossa discussão. Ressaltamos que o autor ainda destaca em sua abordagem que “A concepção e a política de formação de professores do Campo vão se construindo na conformação da Educação do Campo [...]” (ARROYO, 2012a, p. 359), o que também valida a nossa escolha.

Assim sendo, neste estudo nos debruçamos sobre a discussão do Protagonismo dos Movimentos Sociais na formação de professores do Campo em Ciências da Natureza nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação em Ciências da Natureza no Brasil.

2 METODOLOGIA

Para a construção dos dados utilizamos as técnicas da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com habilitação em Ciências da Natureza no Brasil. A escolha desses documentos deve-se ao fato de entendermos os PPPs como essenciais para a institucionalização e consolidação dos cursos em análise. Concordamos ainda com Farias e Faleiro (2019, p. 129) ao afirmarem que

O PPP surge enquanto alternativa para se vislumbrar possibilidades, formas e estratégias para resolver, debater e materializar questões que

se caracterizam como problemáticas no processo educativo. Vai além de uma lista de planos e atividades, é um processo vivenciado nos diversos momentos da instituição, na busca por uma direção. É uma ação com intencionalidade, de um processo coletivo na corresponsabilização dos diversos sujeitos que compõem a dinâmica educativa, levando em consideração tensões locais, nacionais e globais (VEIGA, 2007). Fagundes (2009) discorre sobre o PPP enquanto instrumento de mediação entre as produções sociais e pedagógicas.

Sobre o universo da nossa pesquisa, dos quarenta e dois cursos de Licenciaturas em Educação do Campo que oferecem habilitação em quatro áreas de conhecimento: a) Artes; b) Literatura e Linguagens; c) Ciências da Natureza e Matemática; d) Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2012), optamos por trabalhar apenas com as Instituições de Ensino Superior que ofertam os cursos com habilitação em Ciências da Natureza por ser uma recomendação, preferência, do Edital n.º 02/2012 (Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial), a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais (BRASIL, 2012).

Logo, dos 42 cursos, 18 cursos oferecem habilitação em Ciências da Natureza, destes analisamos cinco PPPs, sendo um de cada IES referente a uma região geográfica do país. Os critérios de seleção das IES no ano de 2018 foram os seguintes: a) serem cursos ofertados em Universidades, considerando apenas um modelo de trabalho institucional (13 cursos); b) possuírem o PPP disponível no *site* oficial das Universidades (nove cursos).

Como a amostragem ainda era grande, foram adotados alguns parâmetros específicos para a escolha de uma IES por região geográfica do Brasil. Para as regiões Norte, Nordeste e Sudeste foi levada em consideração a página do curso que apresentava melhor estruturação e informações disponíveis. Para a região Centro-Oeste, os pesquisadores não possuírem nenhum vínculo com a instituição. E para a região Sul, escolhemos a instituição que está inserida em um assentamento, o que não é a realidade das demais LEdoCs. O Quadro 2 apresenta as LEdoCs selecionadas para este estudo e indica como os PPPs foram identificados: letra “P” seguida de um número.

Quadro 2 – Identificação das cinco universidades selecionadas para análise do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza

Região geográfica	Universidade	Estado	Identificação
Norte	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Rondônia	P-1
Nordeste	Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	Rio Grande do Norte	P-2
Centro-Oeste	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mato Grosso do Sul	P-3
Sudeste	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Minas Gerais	P-4
Sul	Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)	Santa Catarina	P-5

Fonte: elaborado pelos autores.

Com a definição das cinco IES e com a coleta do PPP de suas licenciaturas em Educação do Campo habilitação em Ciências da Natureza, fizemos uso da Análise de Conteúdo para tratarmos os nossos dados. Apesar de esse método ser marcado pelos “[...] postulados positivistas para os quais o rigor científico invocado é o da medida, objetividade, neutralidade e quantificação.” (FRANCO, 2018, p. 9), destacamos que a referida autora traz a perspectiva de realizar uma Análise de Conteúdo baseado em “[...] uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.” (FRANCO, 2018, p. 10).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para termos uma visão mais geral sobre as políticas públicas para a Educação Rural e para a Educação Campo, o Quadro 3 apresenta os principais marcos históricos do processo de construção dessa luta.

Quadro 3 – Principais políticas públicas voltadas para a Educação Rural e para a Educação do Campo

Período	Marco	
1934	Promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.	
1937	Criação da Sociedade Brasileira da Educação Rural, que “[...] procurou garantir a preservação do sistema produtivo e o desenvolvimento da sociedade civil e política brasileira.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 146), a partir da redução dos iletrados no país com uma prática de caráter essencialmente pragmática.	
1946	Promulgação do Decreto-Lei n.º 9.613, que “[...] estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores.” (BRASIL, 1946).	
	Estabelecimento de um “[...] acordo de cooperação e assessoria técnica com o governo e organizações norte-americanas para a formulação e implementação de projetos educativos para o Campo, resultando na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (Cbar).” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 146).	
1950	Atividades desenvolvidas pelas Missões Rurais de Educação “[...] para difundir as formas de pensamento, conhecimento, valor e costume característicos do meio urbano-industrial, destinadas a promover a melhoria das condições de vida e de trabalho das comunidades rurais.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 147).	
1961	Promulgação da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, a situação da educação para o meio rural se manteve inalterada.	
1964	Intensificação da Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) nas comunidades camponesas com a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra) e do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda).	Comentário Início da Ditadura Cívico-Militar (1964-1985), tendo como objetivo difundir sua fundamentação ideológica através da prestação “[...] de assistência técnica integral aos projetos de reforma agrária.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 149), a fim de “[...] promover o desenvolvimento rural nos setores de colonização, da extensão e do cooperativismo.” (BRASIL, 1964).
1967	Outorga da Constituição da República Federativa do Brasil.	Comentário Os textos constitucionais dessa Constituição estiveram bem próximos do que foi outorgado em 1934, 1937 e 1946, sendo que “[...] boa parte das especificações sobre a educação foi reeditada, ficando muito mais alinhada com os dispositivos expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 do que com a legislação autoritária e coercitiva do estado de exceção.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 149).

(continuação Quadro 3)

1968	Promulgação da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que “[...] fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média.” (BRASIL, 1968).	Comentário Medida não voltada especificadamente para a Educação no Campo, mas foi uma das principais para a reforma da educação, tendo os técnicos da USAID como orientadores e supervisores.
	Publicação do Decreto n.º 62.455, de 22 de março de 1968, que instituiu a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização	
1970	Criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) pelo Decreto n.º 1110/1970, substituindo o Ibra e o Inda.	
1971	Promulgação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “[...] fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.” (BRASIL, 1971).	Comentário Outra medida voltada para a reforma educacional, mas que indica no decorrer dos seus artigos sobre a Educação Rural que poderia organizar seu ano letivo observando as épocas de plantio e colheita para ser no período de férias (art. 11) e a responsabilização dos proprietários rurais sobre o oferecimento de educação para os empregados e seus filhos (art. 49) (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016).
1974	“Promulgação da Lei n.º 6.126/1974 (BRASIL, 1974), que autorizou a Ditadura Civil-Militar a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater), vinculada ao Ministério da Agricultura.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 150).	Comentário Como o Incra teve dificuldades para gerir a extensão rural em nosso país, produziu-se a estatização do Sistema Brasileiro de Extensão Rural, que passou a ser coordenado pela Embrater e com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).
1976	Criação do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar) por meio do Decreto n.º 77.354/1976, a fim de “[...] organizar e administrar, diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou particulares, programas de formação profissional rural, estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional rural.” (BRASIL, 1976).	
1980	Criação do Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec), “[...] com a finalidade de promover a atuação conjunta das Instituições de Educação e cultura vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), aos estados e municípios e à iniciativa privada, tendo em vista desenvolver ações que viessem a beneficiar as populações rurais carentes [...]”, bem como integrar “Instituições de Educação e Cultura com os programas sociais.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 151-152). ¹	
	Publicação do Decreto n.º 85.287/1980, que criou o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural). “O objetivo oficial do Edurural era o de promover a alfabetização das populações camponesas no Nordeste do Brasil, para ampliar as relações de produção, valorizando a escola e as comunidades locais sem perder de vista o atendimento às demandas do mercado capitalista.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 152).	Comentário Na prática, Cunha (1975 <i>apud</i> SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 152) afirma que “[...] a alfabetização da massa trabalhadora brasileira tinha a função de unificar economicamente a formação escolar e a oferta da força de trabalho, objetivando incorporar ao mercado urbano as massas rurais e as que forem expulsas do Campo.”
1988	Outorga da Constituição da República Federativa do Brasil.	
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996).	
1997	Realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, em parceria com a UnB, o Unicef, a Unesco e a CNBB, “[...] caracterizando a luta em direção à elaboração de políticas públicas de educação para os trabalhadores do e no Campo em sua mais ampla diversidade.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 156).	
1998	Realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Cnec), que garantiu “[...] a inclusão e a manutenção da Educação do Campo na agenda política brasileira.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 156).	
Outros encontros, conferências e programas foram realizados de forma a garantir direitos para a Educação do Campo. Contudo, a luta continua, permanece: “[...] há a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no Campo e pela construção de uma escola que esteja no Campo, mas que também seja do Campo: uma escola política e, pedagogicamente, vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do Campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade.” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13).		

Fonte: elaborado pelos autores baseados em Santos e Bezerra Neto (2016).

Vimos, no Quadro 3, que a finalidade principal da Educação para os povos do Campo, por muitos anos, esteve/está (a luta é constante, ainda não acabou!) intencionada a fixar e a manter o homem e a mulher do e no Campo, impedindo o expansionismo e invisibilizando os Movimentos Rurais e as lutas camponesas. A oferta de educação para os camponeses era fornecer conhecimentos relacionados à agricultura e à pecuária e/ou “[...] unificar economicamente a formação escolar e a oferta da força de trabalho, objetivando incorporar ao mercado urbano as massas rurais e as que forem expulsas do Campo.” (CUNHA, 1975, p. 286).

Vale destacar que, no período da Ditadura Cívico-Militar, não tivemos programas educacionais voltados para o Campo; em vez disso, reiteraram-se medidas com características paliativas e compensatórias que só ocorreram em decorrência das pressões externas (referentes ao capital internacional) e das internas (relativas à movimentação social). Assim, o Campo brasileiro seguiu carente de bens e serviços que deveriam ser disponibilizados pelo Estado. Cury (2000, p. 16) declara que

O rural era encarado como a periferia espacial precária da cidade, dela dependendo política, econômica e socialmente. Reafirmamos que essas políticas procuraram ocultar as tensões sociais e a existência da luta de classes, “para que o projeto das camadas dominantes fosse tomado como projeto de sociedade em geral. Portanto, a homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista” pretendeu (pretende) mesmo contrariar e, nesse movimento, negar a própria realidade.

Ainda salientamos que, apenas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a oferta de Educação Básica para as populações do Campo foi assegurada através de reivindicações dos Movimentos Sociais e de estudiosos ligados à educação popular.

As reivindicações para o campo educacional se concentraram na oferta de ensino público gratuito, laico, universal e de boa qualidade; os Movimentos Sociais e os intelectuais ligados à educação popular requisitaram a inclusão da educação para os povos do Campo na pauta dos temas estratégicos da elaboração da nova Carta Magna (1988). (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 153).

Entretanto, com a outorga da nova Carta Magna, nada foi posto especificadamente para educação dos povos do Campo. Entretanto, a legislação educacional brasileira avançou ao

[...] estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, garantindo a sua oferta “para todos aos que a ela não tiveram acesso na idade própria”, a progressiva universalização do Ensino Médio também gratuitamente e o acesso aos níveis mais elevados do ensino de acordo com as capacidades e competências de cada um. (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), algumas conquistas para as populações camponesas foram apresentadas no artigo 28, incisos I, II e III. Contudo, a estrutura organizacional do Currículo seguiu o que era ofertado nas escolas da cidade, obedecendo às demandas urbano-industriais. Ribeiro (2000, p. 2 *apud* SANTOS; BEZERRA

NETO, 2016, p. 155) destaca que “[...] as políticas públicas para a Educação Rural têm se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade à lida dos pais nem os qualifica para os empregos urbanos.”

Mas qual a relação dos Movimentos Sociais com os marcos históricos apresentados? Santos e Bezerra Neto (2016) enfatizam que foi a articulação e a atuação desses Movimentos no Brasil que garantiu a construção de uma proposta pedagógica que expressasse as reais necessidades educacionais dos acampados e assentados da reforma agrária:

Reiteramos a importância da articulação e atuação dos Movimentos Sociais no Brasil na década de 1990, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, desde a sua criação, expressa grande preocupação com a educação dos acampados e assentados da reforma agrária, construindo uma proposta pedagógica para o movimento, na medida em que compreendeu que a prioridade da terra não era suficiente, visto que, “se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta que exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para o sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no movimento.” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016, p. 155).

Desse modo, podemos perceber o protagonismo dos Movimentos Sociais nos documentos quando apresentados seus aspectos históricos, ou seja, a história da implantação do curso, pois, a partir daí, vemos se houve uma construção conjunta entre o Estado, as Instituições e os Movimentos Sociais. Entendemos que esse aspecto é de grande importância para a compreensão da implementação dessas políticas públicas da Educação do Campo dentro da Universidade, bem como na formação do/a futuro/a educador/a como agente político, crítico/a da educação, da sociedade, e construtores de práticas transformadoras e contra-hegemônicas.

Diante do exposto, trazendo essa discussão para a análise dos PPPs, P-1 e P-2 apontam para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao assunto. Por exemplo, P-1 assinala que o egresso deve ter como competências e habilidades: “Inserção no **debate sobre as questões atuais a respeito da Educação** no âmbito nacional, regional e local, quer sejam de **ordem política**, econômica, social, cultural e ambiental.” (2014, p. 22, grifo nosso) e “Compreensão de seu **papel político** como educador” (2014, p. 22, grifo da autora). Sobre o perfil do profissional em P-2, essas competências e habilidades são descritas em três itens; contudo, designam o mesmo sentido apresentado em P-1, como expresso a seguir:

[...]

- 1) Inserção no debate sobre as **questões atuais** a respeito da Educação em geral e da Educação do Campo, em especial.
- 2) Inserção no debate sobre as questões nacionais, regionais e locais, quer **políticas**, econômicas, sociais, culturais ou ambientais.
- 3) Compreensão de seu **papel político** como educador/a. (2013, p. 26, grifo nosso).

Além disso, o protagonismo dos Movimentos Sociais pode ser percebido nos aspectos históricos apresentados nos PPPs. Farias e Faleiro (2019, p. 204) argumentam que

[...] trazer os Movimentos Sociais para afirmar a construção histórica da Educação do Campo no PPP, afirma que há uma compreensão da origem desse movimento sociopolítico educacional, para basear as intencionalidades dispostas nesse documento, apontando para um resgate histórico para pensar movimentos/direções/intenções transformadoras. Então, o PPP que pauta questões históricas em sua construção pode indicar sua valoração pedagógica e política em direcionar para uma identidade de curso pautada nessa consciência histórica.

P-1 não expõe envolvimento dos Movimentos Sociais na elaboração do PPP. Porém, contextualiza a realidade econômica e social da região como forma de justificar o porquê do curso de LEdoC na instituição. Tanto que está explícito que os/as egressos/as do curso terão um campo vasto de atuação frente a um número significativo da população do Campo (cerca de 40% da população do estado), mesmo diante das ações educacionais realizadas pelo Governo do Estado, porque não são suficientes para abarcar as necessidades das famílias do Campo. Além disso, P-1 (2014, p. 20) evidencia o envolvimento da instituição com os/as camponeses/as, conforme o trecho abaixo:

A UNIR, por sua vez, acompanhou atentamente todas as experiências da Pedagogia da Terra, curso iniciado em 2004, no qual foram matriculados 60 acadêmicos, destes 52 se formaram pedagogos da terra ao final de 2007 para atender as escolas das séries iniciais nas áreas de reforma agrária desse estado.

P-2 (2013, p. 7-8, grifo nosso) segue o mesmo raciocínio de P-1, relata as experiências e envolvimento com os povos camponeses, sem mencionar nenhuma participação dos Movimentos Sociais:

Sendo a UFERSA uma Universidade que surge [2005] a partir do processo de expansão e democratização do Ensino Superior, mas que, em sua origem, como Escola Superior de Agricultura de Mossoró - ESAM, já mantinha um **intenso diálogo com as questões do Campo e o compromisso com o desenvolvimento da região semiárida brasileira**, a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC representa a possibilidade de ampliação do acesso, com a expansão de matrículas, e de reorientação da formação profissional em suas áreas de formação.

P-2 (2013, p. 10) ainda continua relatando suas experiências com a educação destinada às populações do Campo:

Em 2010 o Campus de Angicos teve sua primeira experiência na pós-graduação com a aprovação da especialização *lato sensu* em Sustentabilidade para o Semiárido - CESSA. O referido curso de especialização atendeu, prioritariamente, pessoas identificadas com populações do

Campo e/ou vinculadas a Movimentos Sociais e lideranças comunitárias da região.

Ainda podemos citar mais uma experiência dessa instituição:

A Especialização em Educação do Campo: PROJovem Campo Saberes da Terra atende cerca de 200 matriculados/as, entre professores/as e técnicos/as agrícolas que atuam no Programa Projovem Saberes da Terra. Os/as alunos/as são da região do Mato Grande e do Sertão do Apodi e no referido curso são preparados/as para conciliar os conhecimentos adequados na Universidade com as práticas e experiências presentes nas comunidades agrícolas, tendo como foco principal a agricultura familiar. (P-2, 2013, p. 12).

Podemos perceber que a instituição tem iniciativas educacionais que atendem o Campo, até buscam a envoltura dos Movimentos Sociais com a Universidade, mas fica implícita a forma de aceitação (ou não) desses conhecimentos, ou seja, não podemos afirmar que essa troca de conhecimentos e saberes é de via dupla. Apesar de a instituição reconhecer a atuação dos Movimentos Sociais na luta pela proposta da LEdoC no ano de 2012, não indica parceria no planejamento desse projeto. P-2 (2013, p. 16, grifo nosso) explicita que,

Em dados de 2006, o IBGE apontou 486.000 analfabetos nestas áreas [rurais], sendo 6,75% na faixa etária de 15-24 anos e 38,50% na faixa de 18-29 anos. Em consonância com esta situação e manifestando interesse em resolvê-la, a **Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte (FETARN), o Movimento de Liberdade dos Sem Terras (MLST), o Movimento dos Sem Terras (MST-RN) e a Federação na Agricultura Familiar do Estado do Rio Grande do Norte**, mediante documento intitulado Movimentos Sociais, 2008, e encaminhado à Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, apontam que o número de analfabetos no Campo é expressivo, de modo que só na faixa etária de 18-29 anos de idade há 3.185 jovens agricultores analfabetos.

Contudo, esse relato é importante para entendermos a dialogicidade histórica presente nesse processo de implantação da LEdoC, o que remete ao compromisso político-pedagógico do curso.

P-3 (2017, p. 12) relata toda uma trajetória da Universidade referente à Educação do Campo: “No que se refere à Educação do Campo, a UFGD tem uma trajetória nessa área, a qual nasceu junto com a própria implantação da universidade, tendo encaminhado três cursos destinados a atenderem pessoas do Campo, mais especificamente de assentamentos de reforma agrária.”: 1) Licenciatura em Ciências Sociais (2008), “[...] fomentado pelo PRONERA/MDA, em parceria com o INCRA/MS e os Movimentos Sociais de Mato Grosso do Sul [...]” (P-3, 2017, p. 12); 2) Especialização Projovem Saberes da Terra, “[...] numa parceria entre a UFGD, Secretaria Estadual de Educação e SECADI/MEC” (P-3, 2017, p. 13); 3) Estudos de Gênero e Interculturalidade. É evidenciado que a finalidade da UFGD com a oferta desses cursos vai além da formação de educadores/as para atuação nos assenta-

mentos rurais da região, a instituição propõe “[...] a convivência e a troca de experiências entre as pessoas de assentamentos de Mato Grosso do Sul e a comunidade universitária da região da Grande Dourados [...]” (P-3, 2017, p. 12). Além disso,

O que se pretende é envolver aspectos da vida cotidiana e da construção de sujeitos sociais no Campo, cujo conhecimento se pretende aprofundar, de modo sistemático, num trabalho coletivo interdisciplinar, englobando os complexos aspectos dos processos de desenvolvimento sociorural, da produção ecológica, das relações de gêneros, de gerações e etnias distintas que convivem no Campo. (P-3, 2017, p. 13).

O documento P-3 (2017, p. 13-14) ainda destaca que

[...] parte dos/as docentes envolvidos/as com a construção desta proposta [o PPP] possuem uma trajetória com atividades relacionadas à Educação do Campo, especialmente no oferecimento do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/PRONERA. Além disso, o corpo docente da UFGD possui uma trajetória de pesquisas e de extensão com as comunidades de assentamentos rurais de Mato Grosso Sul, o que facilitará o diálogo com os grupos envolvidos, criando condições propícias para que ocorra a troca de conhecimentos, com respeito às particularidades inerentes ao Campo.

Logo, não é mencionada a participação dos Movimentos Sociais na elaboração do P-3, apenas as experiências vivenciadas pelo corpo docente da instituição, relacionadas à Educação do Campo, especialmente aos povos assentados. Além disso, P-3 (2017, p. 14) fundamenta seu contexto educacional indicando que,

Orientando-se pelo acúmulo de experiências anteriores de Educação do Campo, na UFGD (Pronera - Licenciatura e especialização e Projovem Campo-Saberes da Terra), o PPP toma como princípios a dinâmica da Alternância, a relação de organicidade com os Movimentos Sociais e o contexto local [...].

P-4 (2014, p. 31, grifo nosso) traz explícito na “Apresentação do Projeto Pedagógico” a participação dos Movimentos Sociais na elaboração da proposta da LEdoC:

O desenvolvimento da proposta de Licenciatura em Educação do Campo contou com a **colaboração do Movimento Terra, Trabalho e Liberdade**, de diversos professores das redes municipais e estaduais que exercem funções em escolas do Campo, ou urbanas que têm alunos provenientes de assentamentos.

P-5 (2013, p. 10, grifo nosso) elenca fortemente a participação dos Movimentos Sociais até na história da instituição:

[...] a história da Universidade Federal da Fronteira Sul começa a ser forjada nas lutas dos Movimentos Sociais populares da região. Lugar denso tecido de organizações sociais e berço de alguns dos mais importantes movimentos populares do Campo do país, tais características contribuíram para a formulação de um projeto de universidade e

para sua concretização. Entre os diversos movimentos que somaram forças para conquistar uma universidade pública e popular para a região, destacam-se a **Via Campesina** e **Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul)**, que assumiram a liderança do **Movimento Pró-Universidade**.

Esse trecho nos faz entender que, sem as ações dos Movimentos Sociais naquela região, nem a Universidade pública e gratuita existiria, uma vez que as demais instituições da região eram privadas ou comunitárias, sustentadas na cobrança de mensalidades. A busca, então, foi por uma instituição diferenciada,

[...] era preciso mais do que uma universidade pública, era necessária a construção de uma universidade pública e popular. Esse projeto de universidade aposta na presença das classes populares na universidade e na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para a região, tendo como seu eixo estruturador a agricultura familiar e camponesa. Busca, portanto, servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região. (P-5, 2013, p. 10).

É clara no documento a participação do Movimento Pró-Universidade, tanto no processo de construção da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), quanto na elaboração do projeto. Um dos pontos fundamentais do projeto foi proposto pelo movimento (P-5, 2013, p. 11):

O Movimento Pró-Universidade propõe uma Universidade Pública e Popular, com excelência na qualidade de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos na identificação, compreensão, reconstrução e produção de conhecimento para a promoção do desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País, tendo na agricultura familiar e camponesa um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2008, p. 9 *apud* P-5, 2013, p. 11).

P-5 (2013, p. 12) ainda destaca que a elaboração do projeto teve “[...] a participação de pessoas indicadas pelo Movimento Pró-Universidade Federal e por pessoas ligadas ao Ministério da Educação [...]” e que, “[...] durante todo o processo de institucionalização da proposta da Universidade, o papel dos Movimentos Sociais foi decisivo.”

Tanto P-4 quanto P-5 enfatizam o envolvimento dos Movimentos Sociais, mas o segundo enfatiza propositalmente o processo histórico de institucionalização da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), suas tomadas de decisões, lutas e tensões para alcançarem o almejado. É como se o documento estivesse dizendo o seguinte: “- Olha, não teríamos nada sem o protagonismo dos Movimentos Sociais. O crédito é deles!” E isso é manifesto também nos aspectos político-pedagógicos e curriculares, que estão discutidos no decorrer desse artigo. Podemos ressaltar também que os saberes do Campo e dos Movimentos Sociais foram, de certa forma, negados pela Academia; mas vêm ganhando espaço à força, na marra, através de luta, com o passar dos anos e dos avanços conquistados. Logo, temos outro exemplo

de movimento contra-hegemônico, resultado da pressão e das demandas dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo, dos Movimentos Sindicais e Sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As LEdoCs com habilitação em Ciências da Natureza estão na luta pela construção de uma Educação do Campo enquanto Movimento, buscando rupturas de modelos hegemônicos de formação, o que não é fácil mediante os desafios de formar um/a professor/a para atuar no Campo. Esses cursos defendem uma formação para a construção de um projeto de Campo e sociedade; crítica/reflexiva; específica para a realidade do Campo e de seus sujeitos (com exceção de P-5); por área, como forma de superar o modelo de disciplinarização, fragmentação e padronização do conhecimento; plural, em função da realização de uma escola do Campo articulada aos processos produtivos, de trabalho e de lutas do Campo, bem com a vinculação de diferentes conhecimentos e saberes.

Outro aspecto relevante foi a identificação do protagonismo dos Movimentos Sociais em P-4 e P-5, que explicitam envolvimento e participação, seja na elaboração da proposta do PPP, seja na implantação da Universidade. Entretanto, historicamente, os outros documentos também relatam experiências com os povos do Campo e com a Educação do Campo.

A luta por uma educação gratuita e de qualidade para os povos do Campo, não só para eles, mas, de modo geral, para a classe trabalhadora, é constante e necessária, tendo em vista a importância desse grupo de indivíduos se apropriarem da cultura, do saber sistematizado/elaborado historicamente, para fazerem valer seus interesses, de se afirmarem presentes na sociedade como sujeitos políticos e sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 359-365.

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

BRASIL. Decreto nº 77.354, de 31 de março de 1976. Dispõe sobre a criação, no Ministério do Trabalho, do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar), assegurando-lhe assessoria técnica, administrativa e financeira e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 abr. 1976. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77354-31-marco-1976-426006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, 23 ago. 1946. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. *Edital nº 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012.*

Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.126, de 6 de novembro de 1974. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater) e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 nov. 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6126-6-novembro-1974-357673-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. *Princípios do movimento de Educação do Campo: análise dos projetos político-pedagógicos das LEdoCs do Centro-Oeste brasileiro*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do conteúdo*. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios/Paulo Freire*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, José Willington. Clientelismo, assistencialismo, neoliberalismo: uma solidariedade comunitária. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS DE HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 4., 1997, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario4/trabalhos/trab039.rtf. Acesso em: 20 dez. 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/por-uma-educacao-do-campo-educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas-vol.-iv/view>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da educação do campo*, 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

SANTOS, Flávio Reis dos; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas para a educação rural: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: SANTOS, Flávio Reis dos; ROTHEN, José Carlos. *Políticas públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos*. São Paulo: Pixel, 2016. p. 143-162.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA DO SUL. *Projeto político-pedagógico*. Laranjeiras do Sul: UFFS, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. *Projeto político-pedagógico*. Dourados: UFGD, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. *Projeto político-pedagógico*. Rolim de Moura: UNIR, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Projeto político-pedagógico*. Uberaba: UFTM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO. *Projeto político-pedagógico*. Mossoró: UFERSA, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Recebido em: 26 out. 2020.

Aceito em: 22 set. 2021.

REVISÃO INTEGRATIVA: MAPEAMENTO HEURÍSTICO SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR NA CULTURA DIGITAL

*Maria Jeane Souza de Jesus Silva**, *Úrsula Cunha Anecleto***

RESUMO

Este estudo apresenta resultado da Revisão Integrativa da Literatura (RIL), uma das etapas de pesquisa já concluída sobre letramento digital crítico, realizada em um mestrado profissional na área de Educação. Tem como objetivo apresentar mapeamento de produções acadêmicas primárias, de forma abrangente, sobre a formação do leitor na cultura digital, a partir de pesquisas realizadas nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), inicialmente no período de 2014 a 2018. Para tanto, foi realizado um levantamento de dissertações e teses a partir da seguinte questão: quais perspectivas e posicionamentos são apresentados, na área da Educação, em relação à formação do leitor na cultura digital? Essa pesquisa foi ampliada em 2021, a partir da busca de artigos publicados na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). O propósito é identificar como o gênero discursivo memes, categoria revisitada, contribui para a formação do ciberleitor crítico e amplia os multiletramentos na esfera digital. A partir dos critérios de inclusão e de exclusão, foram selecionadas sete pesquisas no âmbito da pós-graduação para compor o *corpus* analisado, no recorte temporal de 2014 a 2018, e, outrossim, quatro publicações de artigos, em 2021. Os resultados apontam a relação entre letramento digital dos estudantes da Educação Básica e o trabalho com gêneros discursivos digitais como forma para ampliar os letramentos críticos e os multiletramentos. Por fim, os memes são apresentados como objeto cultural nas práticas de comunicação, considerando a nova linguagem narrativa que emerge da cibercultura, que, também, refletem tensões e relações de poder.

Palavras-chave: revisão integrativa de literatura; formação do leitor; letramento digital crítico; memes de internet.

* Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Identidades (PPED/UNEB) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq). Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, Monte Santo, Bahia. ORCID: 0000-0002-4976-738X. Correio eletrônico: jeanymped@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora Adjunta no Departamento de Educação (DEDU/UEFS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Universitária (NEPPU/CNPq). ORCID: 0000-0002-3027-9474. Correio eletrônico: ucanecleto@uefs.br

INTEGRATIVE REVIEW: HEURISTIC MAPPING ABOUT TRAINING OF THE READER IN THE DIGITAL CULTURE

ABSTRACT

This study provides the outcome of the Integrative Literature Review (IIR), one of the steps of a survey already completed about critical digital literacy, accomplished in a professional master program in the field of education. This article aims to present an mapping primary academic productions, in a comprehensive manner, about training of the reader in the digital culture, from research conducted in the Institutional Repositories of Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT), initially on the period of 2014 to 2018. For this purpose, a survey of dissertations and thesis was made from the following question: What are the prospects and positioning presented, in the area of Education, in relation to training of the reader in the digital culture? This research was expanded in 2021 from the articles published in Scientific Electronic Library Online (SciELO). The purpose is to identify how discursive gender memes, category revisited, contributes to the formation of the critical Cyber Reader and expand the multiliteracies in the digital field. Based on inclusion or exclusion criteria, seven researches were selected within the scope of the Post-graduate course to form the analysed corpus, in a temporal cut from 2014 to 2018, and as well, four scientific articles publications in 2021. The results reveal at the relationship between digital literacy of Basic Education students and working with digital discursive genders as a means to expand the critical digital literacy and the multiliteracies. Finally, memes are presented as an cultural object in communication practices, considering the new narrative language that emerges of cyberculture that, also, reflects tensions and power relations.

Keywords: *critical digital literacy; internet memes; integrative literature review; training of the reader.*

REVISIÓN INTEGRATIVA: MAPEO HEURÍSTICO SOBRE LA EDUCACIÓN LECTORA EN LA CULTURA DIGITAL

RESUMEN

Este estudio presenta el resultado de la Revisión Integrativa de Literatura (RIL), una de las etapas de investigación ya concluidas sobre alfabetización digital crítica, realizada en una maestría profesional en el área de Educación. Su objetivo es presentar un mapeo integral de las producciones académicas primarias, de forma exhaustiva, sobre la formación del lector en la cultura digital, a partir de investigaciones realizadas en los repositorios de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y el Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT), inicialmente en el periodo del 2014 al 2018. Para ello, fue realizado un análisis de disertaciones y tesis a partir de la siguiente

pregunta: ¿qué perspectivas y posiciones se presentan, en el área de Educación, en relación a la formación del lector en la cultura digital? Esta investigación fue ampliada en el 2021, a partir de la búsqueda de artículos publicados en Scientific Electronic Library Online (SciELO). El propósito es identificar cómo el género discursivo memes, una categoría revisitada, contribuye a la formación del ciberlector crítico y amplía las multialfabetizaciones en el ámbito digital. Con base en los criterios de inclusión y exclusión, fueron seleccionados siete estudios en el ámbito de los estudios de posgrado para componer el corpus analizado, en el periodo de tiempo de 2014 a 2018, y, además, cuatro publicaciones de artículos en 2021. Los resultados apuntan a la relación entre la alfabetización digital de los estudiantes de Educación Básica y el trabajo con géneros discursivos digitales como forma de ampliar alfabetizaciones críticas y multialfabetizaciones. Finalmente, los memes se presentan como un objeto cultural en las prácticas de comunicación, considerando el nuevo lenguaje narrativo que emerge de la cibercultura, que también refleja tensiones y relaciones de poder.

Palabras clave: *revisión integrativa de la literatura; formación del lector; alfabetización digital crítica; memes de internet.*

1 INTRODUÇÃO

O fio de Ariadne deste estudo, fazendo analogia ao conto mitológico grego¹, é o fio condutor que nos faz pensar a pesquisa como um compromisso social, escavando o possível para expandir, colaborativamente, novos agenciamentos teórico-práticos no contexto da formação do leitor na cultura digital. Tal concepção não nos leva a desconsiderar as formas canônicas de ciência, mas sim ao entendimento de que práticas outras de conhecimento podem figurar como contribuições importantes para novos *loci* de enunciação com aqueles que vivem e refletem a partir de revisões de sentido e de saberes (TAKAKI, 2016).

Este estudo retoma e amplia a pesquisa de mestrado de Maria Jeane Souza de Jesus Silva, realizada em um Programa de Pós-graduação na Bahia, em que a autora apresenta os memes de internet como meios para a formação do ciberleitor pela perspectiva dos multiletramentos e dos letramentos digitais numa vertente crítica. O levantamento do *corpus* da pesquisa foi realizado a partir da elaboração de uma questão norteadora que nos ajudou a tecer algumas considerações circunstanciais a partir das publicações e contribuiu para ampliar as concepções investigativas em relação à questão que nos move. Desta feita, alinhado ao rigor da revisão integrativa de literatura, este estudo partiu da seguinte pergunta: quais perspectivas e posicionamentos são apresentados, na área da Educação, em relação à formação do leitor na cultura digital?

Para compreender a quantidade de produções acadêmicas que respondem à questão norteadora da Revisão Integrativa da Literatura (RIL), foi realizada, de ja-

¹ A expressão da mitologia grega serve, neste constructo, como um fio para refletir sobre as diversas abordagens metodológicas existentes para se pensar as pesquisas no campo da educação e em outras áreas do conhecimento.

neiro a fevereiro de 2019, uma consulta à base de dados de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², com pesquisas concluídas de 2014 a 2018, considerando, inicialmente, a área de conhecimento Educação³. Fizemos esse recorte temporal, primeiramente, por entendermos que o período nos é salutar para compreender a formação do leitor na virada digital; e, em relação à área de conhecimento, por se tratar de um programa de concentração em Educação.

A partir da pergunta, foram encontradas 10.346 pesquisas (6.972 dissertações e 3.374 teses) no período delimitado para este estudo. Em relação ao descritor “ciberleitor”, não encontramos pesquisa no banco de dados da CAPES que se aproximasse ao nosso estudo, talvez pelo fato de ser uma categoria recente, que ainda não esteja muito em evidência. Em nossas lentes de busca, observamos que uma única pesquisa foi publicada anteriormente à Plataforma Sucupira, especificamente em 2008; apenas cinco trabalhos foram publicados entre os anos 2000 e 2017, considerando outros programas, como Linguística Aplicada, Ciências da Computação e Comunicação.

Após selecionado o *corpus* na área de Educação, enveredamos, também, pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ligado à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD⁴), tendo em vista não termos encontrado pesquisas a partir da categoria “ciberleitor” que se aproximasse de nosso estudo no banco de dados da CAPES. Vale pontuar que, nessa nova busca, exploramos outras áreas, como Letras, Linguística etc., e encontramos apenas dois estudos com essa categoria, uma dissertação, do ano de 2017, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, e apenas uma tese de doutorado, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas.

Este estudo também amplia suas lentes de busca no ano de 2021, na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), considerando artigos publicados sobre a categoria “memes de internet” ou simplesmente “memes” nos últimos três anos – 2019 a 2021, considerando até o mês de outubro. Foi utilizado o item “todos os índices” para não limitar a busca por estudos. A pesquisa não restringiu a área de conhecimento, nem por programa, nem por periódicos, a partir desse descritor. O recorte dessas publicações sobre memes de internet pode servir de solo para desvelar como opressão, negacionismo, invisibilidade etc. estão imbricados diariamente na esfera digital, necessitando de um olhar crítico reflexivo do ciberleitor, o que respinga diretamente no papel da escola como espaço formativo para os multiletramentos.

A revisão de literatura (RL), conforme apresenta Creswell (2010), permite aos pesquisadores perceber lacunas já preenchidas teoricamente sobre uma problemática específica de estudo; compartilhar com o leitor resultados de estudos que

² A CAPES é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição.

³ Pontua-se então que existem inúmeras pesquisas nos Programas de Pós-graduação em Letras, Linguística e Língua Portuguesa, considerando o material catalogado no Repositório; por esse motivo, não se esgotam as possibilidades de buscas dentro dos descritores e estudos publicados.

⁴ A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras e por brasileiros no exterior.

estão relacionados a aspectos teórico-metodológicos com o que se pretende realizar; mapear pesquisas que fazem parte de determinados campos de estudos na academia. Por essa perspectiva, podemos engendrar dois movimentos retóricos para a realização da RIL: revisões seletivas (organização descritiva dos textos primários sobre a problemática) e revisões abrangentes (síntese dos estudos que permeiam um campo, de forma mais ampla).

A partir dessas considerações iniciais, este artigo tem como objetivo apresentar mapeamento de produções acadêmicas primárias, de forma abrangente, sobre a formação do leitor na cultura digital, tendo como metodologia a Revisão Integrativa de Literatura (RIL). Escolhemos a RIL como base metodológica para este estudo por ela contribuir para o entendimento, de forma mais ampla, de estudos já publicados sobre ações pedagógicas na Educação Básica, em que as Tecnologias Digitais (TD) constituem-se em espaços agentivos para a leitura de textos multiletrados.

2 ARQUITETURA METODOLÓGICA

Oriunda da integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas neste método, a palavra “integrativa” tem origem conceitual em práticas de agregação/proximidades na RIL. Conforme Souza, Silva e Carvalho (2010), a metodologia apresentada é a mais ampla referente às revisões de literatura existentes, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado, além de combinar, também, dados da literatura teórica e empírica. Outrossim, as autoras apresentam seis fases que podem ser seguidas para o processo de elaboração da revisão integrativa, a saber:

- a) 1.^a fase - elaboração da pergunta norteadora. Consideramos a questão proposta para este estudo como condição *sine qua non* para trazer à baila o entrelaçamento das categorias, das mensurações espaço/tempo, das intervenções teórico-metodológicas e aproximações do enredamento ontoepistemológico, em virtude dos diversos propósitos/contextos a que este se propôs;
- b) 2.^a fase - busca ou amostragem na literatura. Para correlacionar os estudos acerca dos “descritores da pesquisa”, filtramos as buscas, inicialmente pelos títulos, resumos e palavras-chave; porém, em alguns momentos, foi necessário aprofundar a leitura dos textos para maior compreensão das informações contidas, a partir de outras praxiologias (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) teórico-pedagógicas;
- c) 3.^a fase - coleta de dados. Após organizar o *corpus* no *Google Drive* e realizar a leitura flutuante do material (BARDIN, 2016) para submeter à análise, fizemos *upload* dos textos na plataforma *Voyant Tools*, que foi utilizada como um dispositivo para achados de informações; o ambiente possibilita a análise, a leitura e a visualização de textos. Essa é uma plataforma de código aberto desenvolvida pelos pesquisadores canadenses Stéfan Sinclair (McGill University) e Geoffrey Rockwell (University of Alberta). Permite a extração rápida das características de determinado

fenômeno de comunicação, recriação coletiva e paródica; artefato da cultura digital etc.;

- f) 6.^a fase – apresentação da revisão integrativa. Nesse recorte, destacam-se apenas sete publicações que foram eleitas pela sequência de categorias que dialoga com a proposta deste artigo. Foram excluídas as pesquisas que, após a leitura e a análise criteriosa, não faziam menção, de forma específica, à temática realizada na proposta de revisão. As fontes foram esquematizadas em um quadro através dos resultados e dos interesses elencados e que compõem a discussão deste estudo, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Consolidação de alguns trabalhos pré-selecionados para o *corpus*, defendidos entre 2014 e 2018

TÍTULO DA PESQUISA	TIPO DE ESTUDO / AUTORIA / ANO	INSTITUIÇÃO	RESULTADOS E INTERESSE PARA ESTA REVISÃO
Novos letramentos na escola: uma análise da integração do <i>tablet</i> às práticas pedagógicas no Ensino Fundamental	Dissertação KNAUL, Ana Paula 2015	Universidade Federal de Santa Catarina	A pesquisa considera como desafios diante da integração das tecnologias móveis na escola a fluência digital por parte dos professores; a flexibilidade dos currículos para se adequar aos ritmos e os tempos das crianças ao ensino e à aprendizagem.
<i>O software Publisher</i> como ferramenta pedagógica: uma proposta para viabilização do letramento digital	Dissertação / mestrado profissional NASCIMENTO, Iara Costa 2015	Universidade Estadual da Paraíba	A defesa de que a escola deve contribuir para o desenvolvimento do letramento em sua prática pedagógica cotidiana, levando em consideração as necessidades educativas da contemporaneidade, imersa em uma cultura digital.
Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo	Tese CAVALCANTE, Andrea Pinheiro Paiva 2014	Universidade Federal do Ceará	Evidencia-se que o uso do computador na sala de aula precisa ser encarado mais como prática social do que como tecnologia. Também é necessário superar a crença de que as crianças possuem uma competência inata para lidar com os artefatos tecnológicos.
Miradas no caleidoscópio: oficinas de multiletramentos com dispositivos móveis na criação de narrativas digitais na educação básica	Dissertação LUZ, Sandra Dias 2017	Universidade Federal de Santa Catarina	A mediação pedagógica, quando ocorre de maneira compartilhada e ubíqua, contribui para o processo de ensino e aprendizagem.
Ensino de língua portuguesa em projeto de letramento: ler e escrever por meio da colaboração, agência e interdisciplinaridade	Tese BRANDÃO, Lucília Carvalho Leite 2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	O papel que a escola precisa desempenhar no trabalho com a linguagem, em especial, na ampliação do letramento para a vida do estudante.
Escola da depressão: imaginário coletivo sobre a educação escolar em memes nas redes sociais digitais	Dissertação SILVA, Rafael Alves 2018	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Como os criadores de memes fazem uso do humor e da crítica possibilitando a propagação de vozes carregadas de discursos e ideologias.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira 2019.

Conforme o recorte temporal, selecionamos a categoria teórica “Letramentos sociais e letramento digital crítico” a partir dos estudos mapeados, tendo em vista a pergunta para a revisão, e identificamos algumas pesquisas que se aproximam desta proposta. Dessa forma, escolhemos a dissertação de mestrado *Novos letramentos na escola: uma análise da integração do tablet às práticas pedagógicas no ensino fundamental* (KNAUL, 2015). A pesquisa analisou a integração do *tablet* às práticas pedagógicas com duas turmas do 1.º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na perspectiva dos novos letramentos. Por meio da observação participante e de um mapeamento sobre usos e consumos de tecnologias móveis pelas crianças fora do espaço escolar, orientaram-se o planejamento e a realização das intervenções pautadas na perspectiva da mídia-educação. Como resultados, a autora salienta que é necessário conhecimento crítico e domínio técnico com relação aos conteúdos digitais e às formas de acesso à tecnologia móvel, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos, porque não é possível produzir conhecimentos por meio deles se os sujeitos não souberem como utilizar e compreender o que está por trás dos discursos midiáticos.

Outra aproximação importante foi a pesquisa *O software Publisher como ferramenta pedagógica: uma proposta para viabilização do letramento digital* (NASCIMENTO, 2015). O texto buscou examinar a linguagem como processo de interação e de letramentos contextualizados que compreendem práticas sociais. Nesse ínterim, o estudo considerou a questão da responsabilidade outorgada à escola quanto à promoção do processo de letramento digital, levando em consideração as necessidades educativas da contemporaneidade, imersa em uma cultura digital. A pesquisa foi realizada com discentes do 5.º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma escola municipal da cidade de Campina Grande (PB). A proposta contribuiu, segundo a autora, para viabilização do letramento digital da turma por meio do *software Publisher*, que foi utilizado como ferramenta pedagógica para confeccionar o folheto informativo digital junto aos alunos. Para compartilhar a experiência com outros educadores, foi criado um Guia Digital, com orientações para os professores que desejassem realizar uma proposta igual ou semelhante para as turmas, adaptando-a ao seu contexto.

Ao mapearmos o segundo descritor, “multiletramentos”, também elegemos alguns estudos que mais dialogaram com a temática proposta na pesquisa, dentre esses, uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado. A tese *Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo* (CAVALCANTE, 2014) tomou como ponto de partida o uso do *laptop* na sala de aula, a partir do Projeto Um Computador por Aluno, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Flor de Maravilha, em Fortaleza. Mediante uma abordagem etnográfica, com caráter multirreferencial, procurou investigar as experiências que se constituíram como “eventos de multiletramentos”. Destarte, foram tomados como unidades de análise eventos envolvendo situações de leitura, escrita e produção fotográfica nas turmas do 6.º ano do Ensino Fundamental, anos finais, a fim de saber como o uso do *laptop*, no contexto da escola, favorecia as experiências de multiletramentos dos jovens. A pesquisa apontou que novas formas de aprender são possibilitadas pelo uso do computador na sala de aula, com suporte das dimensões da “aprendizagem contextualizada” e da “prática transformadora” propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos.

A dissertação *Miradas no caleidoscópio: oficinas de multiletramentos com dispositivos móveis na criação de narrativas digitais na educação básica* (LUZ, 2017) verificou como a distribuição de *tablets* em todas as escolas municipais de Ensino Fundamental de Florianópolis (SC) fez emergir a discussão da inserção das tecnologias móveis à prática educativa e as possíveis contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a produção de narrativas digitais de estudantes do Ensino Fundamental. Segundo relatos da pesquisa, uma investigação foi feita, por meio de pesquisa-ação, em 17 oficinas de produção de vídeo na disciplina de Português, com 72 estudantes do 9.º Ano do Ensino Fundamental. Nas oficinas, os estudantes desenvolveram narrativas digitais “com, sobre e através” dos dispositivos móveis na produção de videocontos psicológicos. O estudo constatou que, apesar de se constituírem como desafio para a Educação que ainda tem dificuldades em construir um currículo aderente à Cultura Digital, as narrativas de aprendizagem, realizadas no grupo do *Whatsapp*, mostraram que a mediação pedagógica entre pares, quando ocorre de maneira compartilhada e ubíqua, contribui para o processo de ensino e de aprendizagem.

Observando o descritor “gêneros discursivos”, o estudo *Ensino de língua portuguesa em projeto de letramento: ler e escrever por meio da colaboração, agência e interdisciplinaridade* (BRANDÃO, 2018) investigou como se desenvolve o ensino de Língua Portuguesa em um projeto de letramento, a partir do trabalho com a leitura e a escrita, em uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental pertencente a uma escola da rede pública do município de Parnamirim (RN). Por meio de pesquisa-ação, verificou-se a importância de o ensino dos gêneros discursivos se apoiar na filiação com o projeto de letramento, por meio de situação-problema e de metas traçadas. A realização desta pesquisa permitiu a geração de resultados voltados à rede pública de ensino, considerando seu contexto infraestrutural e material e o objetivo de formar alunos críticos acerca de sua realidade, sendo a linguagem um objeto de reflexão e de transformação socioeducativa.

Na investigação *Escola da depressão: imaginário coletivo sobre a educação escolar em memes nas redes sociais digitais* (SILVA, 2018), a partir de uma perspectiva teórica, cujos eixos centrais abordaram as temáticas de Educação, Redes Sociais, Memes e Imaginário Coletivo, o autor debruçou-se em compreender a articulação entre a complexa constituição de um imaginário coletivo sobre a escola e a sua materialização no gênero discursivo “meme”. Tratou-se de um estudo orientado pela etnografia virtual, cuja metodologia foi desenhada com base em material retirado da página do *Facebook* Escola da Depressão, considerada a maior comunidade virtual brasileira que utiliza a escola enquanto unidade temática. É possível compreender, a partir das reflexões tecidas, como os complexos arranjos virtuais estão alterando as relações humanas, promovendo a propagação de diferentes discursos e, de alguma maneira, permitindo que os agentes, ainda silenciados pelos processos históricos, possam expressar o que pensam.

Parafraseando a ideia de *Design* proposto pelo Grupo de Nova Londres (GLN, 1996) nesse horizonte epistemológico, reconhecemos os diferentes *Designs* dispostos em múltiplos contextos culturais das pesquisas, não seguem regras lineares/horizontais, mas uma heurística possível que pode suscitar debates políticos e críticos na sala de aula e, paulatinamente, ultrapassar a visão cartesiana do conhecimento. Para isso, a ação pedagógica precisa fomentar

novos cenários sobre segurança digital, sobre comportamentos e curadoria de conteúdo, sobre direitos e deveres de atuação no ciberespaço, de forma responsável e ética.

A partir do *corpus* analisado, constatamos que a principal preocupação dos pesquisadores tem sido o letramento digital dos estudantes da Educação Básica na perspectiva de multiletramentos. O letramento digital do professor também é contemplado nos estudos, tendo em vista que novos recursos, novas metodologias e novos meios para o ensino e a aprendizagem surgem a cada momento. Em nosso entendimento, o trabalho com os gêneros discursivos digitais, do ponto de vista das pesquisas apresentadas, contribui para ampliar os letramentos críticos e oportunizar a inclusão dos alunos no contexto da cultura digital, mesmo que muitos ainda estejam emergindo. Além disso, trata-se de pensar o letramento digital crítico por uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010) que transcende a arte instrumental/técnica, e isso nos afeta numa realidade multifacetada, desafia nossas atividades a ressignificações, e não apenas a uma transmutação didática.

2.1 Ampliando as lentes de buscas em outras bases de dados, espaços, tempos e arranjos

Para compreender melhor o objeto em questão, ampliamos nossas buscas sobre o descritor “ciberleitor”, considerando outras áreas de conhecimento, além da Educação, e outros programas de pós-graduação, possibilitando outras “evidências” que norteassem a questão da revisão integrativa. Para isso, foi feita uma nova pesquisa no banco de dissertações e de teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ligado à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os achados da pesquisa se assemelham às buscas da base de dados da CAPES. Foram encontrados apenas dois estudos com essa categoria, uma dissertação, do ano de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e apenas uma tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Não houve publicações em 2015, 2016 e 2018 em outros Programas. Como a dissertação não se aproxima de nosso estudo, optamos por apresentar apenas a tese, como está configurada no Quadro 2.

Quadro 2 – Estudo selecionado para o corpus no período de 2014-2018

IES/ PROGRAMA	AUTORIA/ANO TIPO DE ESTUDO	TÍTULO DA PESQUISA	INTERESSE PARA ESTA REVISÃO
Instituto de Estudos da Linguagem Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Tese SCHLINDWEIN, Ana Flora - 2014	You tell stories, we click on them: ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias	A formação de um novo tipo de leitor - o ciberleitor multiletrado.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações (BDTD).

Na pesquisa, *You tell stories, we click on them: ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias* (SCHLINDWEIN, 2014), a autora analisou as dife-

renças existentes entre produções de narrativas digitais e materiais impressos tradicionais, considerando a leitura como uma prática socialmente situada e a formação de leitores reflexivos. Na tese, conceitos como os de hibridização, hipertexto, multiletramentos e narrativa transmídia foram trabalhados através da análise do projeto *We tell stories*, da filial britânica da editora Penguin, visando à promoção dos seus autores e de obras impressas do seu catálogo, de diferentes tipos de mídias e de plataformas para contar histórias que incluíssem diversos níveis de interação com o leitor. A análise do projeto levou à conclusão de que, embora existam pontos de tangência entre as produções impressas e as narrativas ciberliterárias, há novas maneiras de se contar histórias, e essas novas produções demandam a formação de um novo tipo de leitor, o ciberleitor multiletrado.

O banco de teses e de dissertações (CAPES/IBICT) contribuiu para a ampliação quanto à importância do objeto de investigação e em relação à relevância desta pesquisa. Pretendemos, assim, ampliar a discussão trazendo um recorte cujo cerne é a formação leitora crítica e responsiva, em diálogo com os diversos letramentos no contexto da sociedade tecnológica digital, a partir dos memes, categoria revisitada e ampliada através de outras publicações, além da área da Educação, na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), nos últimos três anos (2019-2021).

Embora a SciELO publique produções de artigos de vários países da América Latina, trazemos para este recorte apenas pesquisas publicadas no Brasil. Os critérios de inclusão na primeira fase de levantamento foram estes: o descritor “memes de internet”, ou simplesmente “memes”, presente no título, no resumo e/ou palavras-chave; após a inclusão dos artigos que se enquadraram nesse critério, seguimos para a segunda etapa, que foi caracterizada pela leitura flutuante dos textos à luz da análise de conteúdo de Bardin (2016), a fim de compreender as re/configurações sobre esse gênero discursivo que, para Lankshear e Knobel (2006), seria uma dimensão da produção e da transmissão cultural. Porém, a gênese desse conceito está na biologia e suas ramificações proliferadas na educação com a teoria do biólogo Richard Dawkins (1976), em seu best-seller *The selfish gene*.

Para essa teoria, “meme” é compreendido como uma proliferação de ideias que é transmitida de pessoa para pessoa por meio da repetição/imitação. Assim, o termo “meme” ampliou-se a partir da cibercultura, abrindo-se um páreo para reflexão, pois esse meio proporciona possibilidades de interações, convergências, divergências e, muitas vezes, geram *habitus* interpretativos (MONTE MÓR, 2007). Os memes de internet, compreendidos como textos que se configuram a partir da multimodalidade (KREES, 2006), híbrido (SANTAELLA, 2014) – e que aceleradamente se apresentaram como mobilizadores de práticas sociais e discursivas diversas, envolvendo responsividade (BAKHTIN, 2003) –, têm sido utilizados no ciberespaço como um importante recurso para re/configurar as narrativas em disputa nos ambientes digitais, tendo em vista que as mudanças sociais geram mudanças discursivas e *vice-versa*, como podemos observar no escopo selecionado a partir da SciELO.

Quadro 3 – Artigos publicados no período de 2019-2021, SciELO

AUTORIA/PERIÓDICO/ANO	TÍTULO DO ARTIGO	INTERESSE PARA ESTA REVISÃO
VIKTOR, Chagas <i>Estudos Históricos (Rio de Janeiro)</i> , Abr. 2021	Meu malvado favorito: os memes bolsonaristas de WhatsApp e os acontecimentos políticos no Brasil	Como o humor em memes de internet mobilizam e refletem acontecimentos recentes na vida política do país.
SOUZA, Tássia Aguiar de; PASSOS, Mateus Yuri. <i>Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação</i> , Abr. 2021	Os memes em pauta: uma análise discursiva das apropriações midiáticas do humor	Reflexão sobre o uso dos memes de internet não apenas como mero entretenimento, mas como instrumentos de ativismo político e discurso informativo.
LARA, Marina Totina de Almeida; MENDONÇA, Marina Célia. <i>Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso</i> , Jun. 2020	O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso	Reflexão sobre a presença do gênero <i>meme</i> em materiais didáticos, seja como <i>objeto de ensino</i> , seja como prática de linguagem no espaço escolar.
ZANETTE, Maria Carolina; BLIKSTEIN, Izidoro; VISCONTI, Luca M. <i>Revista de Administração de Empresas</i> , Jun. 2019	Intertextual virality and vernacular repertoires: internet memes as objects connecting different online worlds	A representação dos memes enquanto portadores de significado e as interdependências intertemporais e lógicas entre produção cultural e viralidade.

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO.br).

O objetivo da ampliação dessa discussão é problematizar, numa perspectiva rizomática, através das contribuições filosóficas Deleuze-Guattarianas, outras praxiologias teórico-pedagógicas com vistas à ressignificação de saberes que transcendem o espaço escolar, contestando a ideia de “tronco/árvore” verticalizada, fazendo alusão à metáfora da bananeira que contesta o rizoma de Deleuze e Guattari (1995).

Os memes sintetizam o momento sócio-histórico em que a comunicação passou a ocupar papel decisivo em termos de produção, circulação e recepção dos bens simbólicos. Nesse aspecto, há uma nova dimensão da ação comunicativa - organizadas em redes rizomáticas -, que impõe desafios a diversos setores da sociedade. (CALIXTO, 2017, p. 198).

Devido ao grande número de navegantes interconectados e com a emergência de outras formas de comunicação a partir dos espaços virtuais, as práticas sociais, em destaque para as de ativismo, acontecimentos políticos, decolonialidades e também as escolares, reconfiguram-se para acompanhar essas transformações, fazendo desse espaço interativo um local estratégico para agir des/constituir discursos sociais, heteronormativos, a partir de uma ontoepistemologia crítica, pois os discursos nos atravessam de forma diferente e, no bojo das práticas sociais, podem fazer aflorar reflexividade e consciência de que é possível atuar pela mudança e pela superação de discursos colonizadores que se desvelam e se pulverizam na *web*.

Inserem-se neste campo/temática os estudos de Chagas (2021), nos quais a amálgama do autor versa sobre os principais elementos retóricos nacionalistas presentes nos memes compartilhados pela extrema-direita brasileira, notadamente aqueles que fazem menção direta à figura do atual presidente da República,

Jair Bolsonaro, durante os seis primeiros meses de governo. O autor analisou um *corpus* de exatos 200 memes imagéticos; o estudo mostrou que se torna urgente uma experiência ampliada de letramento midiático, capaz de orientar o cidadão comum sobre os efeitos de ambientes comunicacionais que privilegiam a distribuição de conteúdo viral e a composição de grupos homofóbicos que recusam a diversidade. A partir da pesquisa, conclui-se que as imagens circuladas nesses grupos ajudam a pavimentar o terreno para um humor visual de extrema-direita, com teor fortemente ideológico e radicalizado.

A partir deste itinerário, Souza e Passos (2021) analisam os memes veiculados na agenda midiática e suas apropriações discursivas no contexto de crise política no Brasil, cooperando para além do humor e do entretenimento como um instrumento de ativismo político e discurso informativo. Articuladamente, a viralização de memes políticos de discussão pública na mídia hegemônica é apresentada através da repercussão sobre a prisão do ex-presidente Lula, nos *websites El País* (edição brasileira) e Estadão. Quanto mais um meme sobreviver, mais poderá ser copiado e transmitido a novas mentes, garantindo exponencialmente sua transmissão (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Nesta investigação, considerou-se essencial para a compreensão da ecologia da mídia contemporânea, o alcance dessa produção imensurada no ciberespaço e suas possibilidades de cooptação e influência, consciente ou não, no debate político de um Brasil em crise.

Com essa tônica, os discursos que diferem dos objetivos que englobam outros anseios nas redes sociais - oportunizados e/ou repercutidos no cenário brasileiro - têm possibilitado manifestações, em especial, e inspirado muitos memes de internet para crítica política e social. Um meme estabelece diálogo com diversos produtos culturais (telenovelas, filmes, entrevistas, livros, *shows* musicais), ressignificando enunciados e criando novos sentidos às narrativas que circulam e se prolifera na *web*. Enquanto elemento educativo, torna-se um *design* disponível para o letramento digital crítico na formação discente e pode ser salutar para ampliar as práticas didático-pedagógicas embasadas nos gêneros discursivos da cibercultura.

O estudo de Lara e Mendonça (2020), partindo dos documentos oficiais que norteiam as práticas de ensino e de aprendizagem, discute sobre a presença do gênero meme em materiais didáticos, seja como *objeto de ensino*, seja como prática de linguagem, entrelaçada a uma reflexão sobre estudos discursivos acerca do trabalho com esse gênero no campo escolar. A investigação retoma e amplia a pesquisa de mestrado de Lara (2018), em que a autora apresenta uma análise da presença de memes em práticas de ensino de Língua Portuguesa no *blog* do cursinho pré-vestibular *on-line* denominado *Desconversa*, evidenciando efeitos de sentido produzidos por esse gênero do discurso e sua pertinência para as práticas de ensino e de aprendizagem.

Por fim, Zanette, Blikstein e Visconti (2019) descrevem a trajetória dos memes da internet, suas principais características e suas conexões com os conceitos de viralidade e pesquisa em produção cultural. De forma geral, apresentam os memes como objetos portadores de significados que podem ser preditores de possíveis modas, tendências e linguagens. Segundo os pesquisadores, são como artefatos materiais, como objetos performativos que têm agência em si mesmos e, além da função linguística, refletem tensões e relações de poder.

Como o estudo versou sobre uma publicação em língua inglesa, utilizamos uma leitura mais aprofundada do texto por conta da barreira linguística, seguindo outra recomendação de Bardin (2016, p. 223): “[...] a dinâmica própria de cada produção é analisada e os diferentes indicadores adaptam-se à irredutibilidade de cada locutor.” Com efeito, a partir das pesquisas selecionadas, são apresentados os diferentes episódios experienciados pelos atores-chave de cada pesquisa, bem como as afetações, deslocamentos, rupturas, outros *devires* nas aproximações e nos espaços/tempos ubíquos, ao darem pistas sobre aspectos de natureza ontoepistemológica associados à proposta em intenção.

3 CONSIDERAÇÕES INTEGRATIVAS

A formação leitora dos estudantes do Ensino Fundamental anos finais sempre foi foco de inquietações de educadores/pesquisadores. Nesse constructo da pesquisa, conhecer na ágora do ciberespaço outras publicações que se aproximaram do objeto de investigação nos foi salutar, dadas as mudanças dos novos tempos, contextos, arranjos, necessidades apresentadas nesta revisão integrativa de literatura.

Os memes em pauta, categoria revisitada e ampliada, problematizam acontecimentos recentes na vida política do país, agregando-se aos diversos discursos no ciberespaço, servindo, por vezes, de solo para perpetuar desigualdades sociais. Então, a escola pode utilizar esses espaços midiáticos e tecnológicos para desmistificar discursos sexistas, racistas e heteronormativos; pode, também, propagar os ideais feministas, entre eles, relações mais igualitárias entre mulheres e homens. No momento sociopolítico da conjuntura brasileira, em que temos presenciado as tentativas de cerceamento de direitos, outrora considerados incontestáveis, essa participação é essencial para fazer frente aos discursos hegemônicos e subalternos.

No tear da formação crítica discente, precisamos atentar para qual lado das relações de poder nossa prática fortalece, qual discurso estamos validando e, também, se nossa práxis é meio para manutenção hegemônica ou para a sua fratura. Não se separa o sujeito que aprende de seu contexto nem de sua historicidade. Pensar a agência discente por uma mudança rizomática, visão de perspectivas, coautorias, parcerias, que vislumbrem pequenas ações, ementas de desenhos de currículos, performatividades, necessidades localizadas a partir da cultura digital, foi o que tentamos empreender até aqui, ao dialogarmos com outras pesquisas que compuseram esta RIL.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto 261Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRANDÃO, Lucila Carvalho Leite. *Ensino de língua portuguesa em projeto de letramento: ler e escrever por meio da colaboração, da agência e da interdisciplinaridade*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. *Memes na internet: entrelaçamentos entre educomunicação, cibercultura e a “zoeira” de estudantes nas redes sociais*. 2017. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CAVALCANTE, Andrea Pinheiro Paiva. *Multiletramentos mediados pelo computador em sala de aula: a perspectiva das culturas juvenis em fluxo*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CRESWELL, John Ward. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

GLN. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Harvard, n. 66, p. 60-92, 1996.

KNAUL, Ana Paula. *Novos letramentos na escola: uma análise da integração do tablet às práticas pedagógicas no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Taylor and Francis, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. 2 ed. New York: Open University Press, 2006.

LARA, M. T. A. *A presença de memes em práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: relações entre humor e ensino de língua materna em cursinhos pré-vestibulares*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

LARA, Marina Totina de Almeida; MENDONÇA, Marina Célia. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rtGWGmT4QTYCmnskbpbXMS/?lang=pt>. Acesso 10 out. 2021.

LUZ, Sandra Dias. *Miradas no caleidoscópio: oficinas de multiletramentos com dispositivos móveis na criação de narrativas digitais na educação básica*. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MONTE MÓR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639441>. Acesso em: 10 out. 2021.

n. 3, p. 157-169, jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/97hYgg87WYHzKRtMpFj4mVz/?lang=en>. Acesso em: 10 out. 2021.

Recebido em: 30 mar. 2022.

Aceito em: 17 maio 2022.

Visite nosso site
www.imprensa.ufc.br



Imprensa
Universitária

Versão digital

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br

