

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 54

Ano 20

Volume 5 – Educação

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)**

2024

2024

2024

2024

Niterói – RJ

Revista Querubim 2024 – Ano 20 nº54 – vol. 5 – Educação – 70p. (outubro – 2024)
Rio de Janeiro: Querubim, 2024 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Adonias Nelson da Luz – Formação e tecnologia: uma análise da BNCC para o ensino médio à luz da teoria crítica da sociedade	04
02	Adriani da Silva Gomes et al – A história da mulher: desconstruindo a cultura do machismo no ensino de história	12
03	Adriani Gomes da Silva et al – A influência das políticas públicas do BRICS no processo de ensino – aprendizagem no Brasil	20
04	Amélia Aparecida Pereira Piola e Madalena Pereira da Silva – Abordagem <i>steam</i> na educação básica: um olhar para a robótica educacional	28
05	Douglas Vasconcelos Barbosa – <i>Aí</i> você chega no primeiro dia de aula e pergunta: o que é pesquisa?	36
06	Ernandes Nascimento da Silva – Educação e Ciências: Uma abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento do conhecimento	42
07	Isaías dos Santos Ildebrand et al – Mentoria pedagógica e evidências de aprendizagem: percursos formativos e práticas situadas	49
08	José Luis Goffi Cardoso et al – Aplicações das Teorias de Winnicott e Lacan na Psicologia da Aprendizagem: Uma Análise Observacional em Contexto Escolar	57
09	Julia Janete Pereira de Avila Plá e Cristhianny Bento Barreiro – Entre caminhos e histórias: narrativas que contam sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente de professoras que trabalham em uma escola do campo	64

FORMAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Adonias Nelson da Luz¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar filosoficamente a BNCC do Ensino Médio, à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, expressos em obras de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e seus intérpretes e foi baseado em uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com dados obtidos por meio de levantamento bibliográfico exploratório e análise documental.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Competências. Tecnologia.

Abstract

This article aims to philosophically analyze the High School National Curriculum Base (BNCC) in light of the foundations of Critical Theory of Society, as expressed in the works of Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, and their interpreters. The research is based on a study affiliated with the Postgraduation Program in Education at the Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. It is a qualitative research study, with data obtained through exploratory bibliographic research and documental analysis.

Keywords: Philosophy of Education. Competencies. Technology.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Formação, Cultura e Tecnologia; e do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR do Centro Oeste do Paraná.

Introdução

Esta pesquisa foi fruto de uma dissertação de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (PPGE/UNICENTRO), na Linha de Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

O objeto analisado, à luz da época, era a recém iniciada Reforma do Ensino Médio, a partir da promulgação da Medida Provisória 746/16 (Brasil, 2016), convertida na Lei 13.415/17 (Brasil, 2017) e que originou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nosso problema de pesquisa, em forma de indagação, era como a BNCC do Ensino Médio expressa o engodo da formação?

Esse questionamento foi respondido por meio de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com ênfase na análise filosófica, na qual tomamos por fundamento a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e seus intérpretes, a fim de analisar filosoficamente a BNCC do Ensino Médio, à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, especificamente em Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse. Como objetivos específicos, propusemos: 1) discutir a concepção de semiformação e formação na perspectiva adorniana; 2) refletir acerca sobre o processo de instrumentalização da Razão, via tecnologia, e 3) analisar a Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para o processo de (semi)formação.

Com base nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, analisamos a BNCC para o Ensino Médio, no contexto da Reforma do Ensino, bem como os documentos que circunscrevem e relacionam ambos, como o Guia para Implementação da BNCC (BRASIL, 2020a), Guia para Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2020c), o documento de Exemplos de Boas Práticas (BRASIL, 2020b), Referenciais de Elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018b). Nosso esforço teórico compreendeu a historicização e a contextualização da BNCC, as quais revelam o conformismo, o utilitarismo e o realismo característicos da semiformação.

Formação e Semiformação

Adorno (2010) argumenta que a noção de formação (*Bildung*) deve ser entendida a partir de seu oposto, a semiformação, uma vez que esta última é um fenômeno generalizado na vida moderna. A semiformação representa uma crise no processo formativo, pois “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (p. 9).

A semiformação emerge como uma forma peculiar de regressão do pensamento e dos sentidos, influenciada pelas estruturas de subjetividade moldadas pelo meio técnico e pelo sistema capitalista. O “espírito alienado”, ou semiformado, substitui o espírito que deveria ser dotado de formação, imanente a uma Razão pré-tecnológica, embora a sua forma regressiva já estivesse presente de forma prototípica nas narrativas gregas (Adorno; Horkheimer, 1985).

O pensamento semiformado não apenas obscurece as relações sociais inerentes à sociabilidade do capital, mas também provoca uma regressão do pensamento, chegando ao ponto de minar a paz entre os sujeitos. A consciência social que se desenvolve sob a influência exacerbada da semiformação muitas vezes assume características de uma ode à violência primitiva.

Em outras palavras, a semiformação não é sinônimo de falta de consciência ou ignorância, uma vez que Adorno (2010) percebe que mesmo os indivíduos com alto grau de formação científica e consumidores de uma arte altamente crítica poderiam ser acometidos da falta de sensibilidade com relação ao outro.

Destarte, o pensamento semiformado não representa apenas a capacidade de velar as relações sociais da sociabilidade do capital que as origina e difunde, mas faz com que o pensamento regrida ao ponto de contrariar a paz entre os sujeitos. A consciência social que se desenvolve com o aspecto exaltado na semiformação, é sempre uma ode à violência primitiva.

Por conseguinte, a semiformação é “símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” (Adorno, 2010, p. 9). A dependência de elementos aprovados e socialmente legitimados, não é representativa de uma formação, porque se deixa seduzir pelo sucedâneo do prazer, na forma da cultura de massas. Sequer a formação tem um sentido de mercadoria, pois “apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (Adorno, 2010, p. 9).

Na concepção de Adorno (2010), a formação necessita da atenção e da memória, as quais permitem a elaboração do passado e a apropriação subjetiva da cultura. As características e a constituição do processo formativo se assemelham à arte, portanto, promovem a relação entre a razão e a sensibilidade. A sociedade da sensação, conforme Türcke (2010) explicita, promove uma intensificação dos estímulos, que ao não se arrefecerem, promovem o esquecimento. O arrefecimento dos estímulos é importante, pois segundo o autor, permite que as sensações se cristalizem e se fixem, o que é essencial para a constituição das ideias e a formação de conceitos.

Tais características se somam a outro aspecto constitutivo da formação na perspectiva adorniana, que é a continuidade. Assim, os conteúdos culturais demandam pela contextualização e pela continuidade, no lugar de um estado informativo e pontual, comum à experiência formativa, de acordo com Adorno (2010). O aspecto da continuidade nos termos da BNCC, ao definir uma parte comum e a outra diversificada, pode promover uma visão dualista, compartimentada e unilateral dos conteúdos.

A educação não pode tender para a heteronomia, pois o modelo autoritário sempre acaba usurpando a formação (Adorno, 2020). Sequer pode ser uma modelagem de pessoas. Para o autor, a educação é uma forma de se produzir a consciência verdadeira, *conditio sine qua non* da democracia. Defender algo contra a emancipação e produção da consciência verdadeira, é ir contra a própria democracia.

A problemática da tecnologia

A técnica e a tecnologia, ao se tornarem forças produtivas, articulam-se em torno da potencialização e aumento da produção, reduzindo a necessidade do trabalho humano, ou seja, do trabalhador concreto. No entanto, essa transformação também prejudica cada vez mais as relações entre os sujeitos, criando uma contradição. A tecnologia oferece possibilidades de aumentar a racionalidade e a produção de bens que poderiam satisfazer as necessidades humanas, mas, ao mesmo tempo, serve à produção destrutiva do capital (Marcuse, 1973). Para fins de análise, seguimos a conceituação de Crochik (2003, p. 108) acerca de técnica e tecnologia:

(...) a técnica, como um conjunto de habilidades e regras especiais para realizar determinada atividade, faz parte do agir humano, e, assim como a disciplina, é indispensável. O artista, o cientista, o cirurgião não executam bem suas atividades sem um bom domínio da técnica. Já a tecnologia implica um conjunto de princípios científicos que se aplicam à técnica e, de certa maneira, tornam-na formal.

Essa racionalidade tecnológica se converteu em uma racionalidade política. Segundo Marcuse (1999), a tecnologia é caracterizada como a totalidade dos instrumentos que definem a era das máquinas, mas também como um meio de moldar as pessoas. Isso ocorre por meio da padronização de pensamentos e comportamentos, de forma a alinhá-los com o modelo de sociedade promulgado por uma organização específica. Relacionando isso ao nosso objeto de estudo, essa racionalidade política e tecnológica está presente nos novos instrumentos normativos da educação. Por exemplo, quando uma Base Nacional busca homogeneizar a formação, rejeitando alternativas, enquanto alega promover a diversidade e oferecer opções.

A tecnologia, segundo Crochík (2003), incorpora parte da racionalidade – e, portanto, a intencionalidade – das técnicas das quais se origina. Mesmo que represente uma potencialidade benéfica para a humanidade, ela permanece predisposta a servir como força produtiva. Não se trata de negar a utilização das tecnologias, mas sim de observar seu entrelaçamento social e seu funcionamento como um meio de dominação. A própria decisão de utilizá-las já implica uma tomada de posição, uma vez que a ciência em si não é neutra.

Herbert Marcuse (1999), em suas reflexões sobre o desenvolvimento tecnológico, destaca que a tecnologia não é apenas um conjunto de ferramentas e técnicas, mas também um processo social. Ele argumenta que a racionalidade tecnológica e a ideologia que a sustenta organizam a realidade contemporânea, afetando não apenas a maneira como pensamos, mas também os padrões de comportamento humano. Marcuse observa que os grupos sociais desempenham um papel crucial na direção da utilização da maquinaria, tanto quanto na sua manutenção. Essa relação contraditória e totalitária entre tecnologia e sociedade influencia profundamente o desenvolvimento tecnológico e suas implicações sociais.

A tecnologia como modo de produção tem a característica de organizar as relações sociais, desenvolvendo e orientando padrões comportamentais que são afins a uma lógica dominante. Nesse sentido, “a técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (Marcuse, 1999, p. 74).

Mas, na evolução da técnica em que atualmente se encontra a sociedade em seu estágio de desenvolvimento, faz com que o “princípio da eficiência competitiva” (Marcuse, 1999, p. 76) contradiga a liberdade individual que a classe burguesa propunha como ideal. Aquelas ideias, advindas de outras formas de racionalidade, tiveram que sucumbir à eficiência esmagadora da racionalidade dominante na era industrial, promovendo igualmente uma transformação nas relações sociais. Portanto, o sistema de produção de mercadorias, junto ao poder tecnológico, levou cada vez mais ao monopólio, à concentração do poder da técnica e capital econômico.

O mesmo aparato que possibilitou um elevado padrão de vida também exige uma coordenação rigorosa do indivíduo. A factualidade coordena a racionalidade, mas com uma diferença crucial: a máquina se torna a personificação do fato à qual a Razão individual deve se relacionar. Normas mecânicas são prescritas, já calculadas de antemão. Considerando que a indústria cultural retira o esquematismo do sujeito e o transpõe para a indústria, não é mais o sujeito que categoriza os fatos; a indústria já os categorizou e antecipou as reações possíveis. Assim, na sociedade, há uma forma eficiente de controle e gestão dos sentidos e pensamentos, mantendo-se altamente racionalizada.

A racionalidade tecnológica, portanto, gera uma cisão em termos de experiências. As vivências são direcionadas à interação com a maquinaria, ocorrendo de forma mecânica e com a intenção de submissão e renúncia das liberdades.

A ideia subjacente é que apenas ao se submeter ao sistema já racionalizado é possível alcançar os resultados desejados. As máquinas, embora possam ser utilizadas para diferentes projetos sociais, não vão além do que foram projetadas para fazer. O indivíduo racional, adaptado ao aparato, torna-se eficiente e eficaz, mas seu intelecto não se volta para o desenvolvimento individual; em vez disso, concentra-se no treinamento e na eficiência padronizada da indústria. A Razão técnica empobrece a experiência e substitui a formação autêntica, esvaziando o potencial da memória. Esse excesso de informações veiculadas prejudica a capacidade narrativa, pois não há tempo suficiente para processamento – e o tempo é um imperativo para a formação autêntica (Maia, 2018).

A tecnologia, ao estabelecer-se como ordenadora dos estímulos e necessidades, revela uma congruência com a racionalidade dominante. Ela confere uma forma singular ao mundo simbólico, que também é ético, moral e cultural, preparando os sujeitos para receber as inovações. No entanto, mesmo quando as necessidades humanas estão voltadas para o aparato técnico, a adoção da tecnologia ocorre de maneira mais fluida à medida que se aproxima da lógica da sociedade.

As tecnologias desempenham um papel educativo, mas frequentemente moldam padrões comportamentais que se naturalizam. Isso ocorre por meio de sucessivos choques estéticos, repetições, exaltação dos sentidos virtualizados e, principalmente, pela predominância da vivência sobre a experiência.

Mais do que isso, a estética da indústria cultural arrefece ainda mais a porosidade temporal, em nome de eficiência e eficácia, que se torna um imperativo para afirmação na sociedade. O choque estético supracitado decorre da dessignificação da Arte autêntica, enquanto produz uma superprodução semiótica (Durão, 2008), cria uma forma falsificada de arte mediada pela técnica, que arrefece as experiências.

Compreendo a importância de questionar o uso da tecnologia no processo formativo. Apenas inserir tecnologia sem reflexão pode transformá-la em um fetiche. Para além do aspecto operacional, é fundamental proporcionar subsídios para uma crítica dos conteúdos informacionais veiculados pelas mídias digitais. No contexto do capitalismo tardio, essa utilização acrítica torna-se um imperativo para a produção de bens e a reprodução da sociabilidade do capital. É essencial promover uma abordagem reflexiva e crítica ao incorporar tecnologias na educação.

A BNCC para o Ensino Médio e o engodo da Formação

Tendo em vista o exposto acerca da problemática da tecnologia e da semiformação, enquanto uma crise generalizada da formação cultural, passamos à problemática da BNCC, reconhecidamente amparada pela tecnologia para sua consubstanciação em currículo. Ademais, a BNCC também faz uso da noção de competências e habilidades em seu bojo (Luz, 2020).

Rememoramos, então, com base no descrito na Resolução 3/18 do Conselho Nacional de Educação, Silva (2008, p. 89) afirma que “a noção de competências envolve, portanto, os dois processos mencionados: a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos”. A competência não é o próprio conhecimento, mas a ação de mobilizá-los, para determinados fins, decididos aprioristicamente pelo meio social, nesse caso, a noção de trabalho, no contexto da acumulação flexível e precarização das relações de trabalho, pela reestruturação das forças produtivas.

Em sua dimensão subjetiva, as competências são uma forma de “aprender a aprender” (Silva, 2008, p. 92), construindo esquemas de ação aplicáveis a diversas situações de vivência, mas que depende de o sujeito ter a capacidade de mobilizar os recursos para resolvê-los.

Disso, se compreende que a educação tem por finalidade principal aprisionar o sujeito no realismo e pragmatismo, onerando-o pela adaptação e integração às exigências do mercado.

Em consequência, “percebe-se o aprofundamento do discurso das habilidades, competências, empreendedorismo, empregabilidade e adequações as exigências dos organismos internacionais com sua pedagogia das competências” (Lima, 2019, p. 41).

Segundo Lima (2019, p. 42)

Para entendermos as “reformas” educacionais no Brasil, sobretudo a BNCC, é preciso entender a realidade como síntese de múltiplas determinações. Determinações essas que perpassam elementos da economia, da política, da cultura, das questões jurídicas e das transformações sociais locais e globais, ou seja, ela está dentro de uma complexa conjuntura histórica e social e possui determinadas intencionalidades.

Uma dessas determinações, que demarca um dos compromissos da BNCC, é a performance em testes de larga escala, das quais mencionamos o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*PISA*, no inglês), usada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para gerar marcadores que são utilizados para mensurar a qualidade do ensino e comparar entre países que participam da OCDE.

Destarte, para além do compromisso com a performatividade em testes de larga escala, a BNCC se ampara na tecnologia como fio condutor dos processos educativos. Em Luz (2020) analisamos de forma mais aprofundada a organização dos itinerários formativos e seus eixos estruturantes, bem como as problemáticas acerca da divisão nas áreas do conhecimento.

Neste manuscrito sintetizamos algumas das características encontradas à luz da época. Primeiro, com relação aos itinerários formativos, que reforçam as disparidades sociais, ao se ampararem fortemente na tecnologia para sua consecução e que vinculam uma parte do processo educativo ao extenso uso de mídias.

Essa disparidade se manifesta no documento de Boas Práticas (Brasil, 2020b) que demonstra a multiplicidade de arranjos curriculares permitidos pela BNCC que distancia ainda mais a educação pública e privada. Enquanto algumas instituições privadas possuíam uma organização mais enriquecida nos conteúdos, os alunos das escolas públicas se utilizavam de aulas remotas por meio do Centro de Mídias, o que arrefece o potencial dialógico dessa última.

Com relação ao segundo aspecto, sintetizamos que o arranjo curricular por meio áreas do conhecimento levam a uma despotencialização dos conceitos, característico do processo semiformativo. Com exceção da área de Matemática e suas Tecnologias, que fica responsável pela formação científica geral dos estudantes, as demais áreas são acometidas de um achatamento da função de áreas como Ciências Humanas e da Natureza, responsáveis, primariamente, pelas concepções relacionadas à coleta de dados (Luz, 2020).

Tendo essa perspectiva em vista, o enredamento tecnológico no interior das competências da BNCC assume um aspecto da racionalidade instrumental, a da dependência dessa tecnologia como forma de interação entre os indivíduos, e direciona-se preponderantemente como uma formação voltada ao mercado de trabalho e para performance em avaliações de larga escala.

Considerações finais

Entendemos que, ao tentar elaborar uma norma abrangente, ela foi enfraquecida por não considerar os apelos da sociedade por uma educação alinhada a um diferente projeto de sociedade. Como Marcuse afirma, a mesma tecnologia usada para a guerra poderia ser empregada para alcançar uma paz duradoura. No entanto, prevaleceu a primeira opção, pois não existe uma maneira de eliminar completamente as características bárbaras dos indivíduos, resultando na ampla socialização da miséria subjetiva.

O documento de Boas Práticas também revela uma variedade de interpretações e implementações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dependendo da estratificação social. Nas escolas privadas e mais abastadas, onde a tecnologia já é comum no processo de ensino-aprendizagem, há um foco maior no protagonismo do estudante. Eles podem escolher entre disciplinas, itinerários e contar com apoio especializado para decidir sua trajetória acadêmica. Por outro lado, nas escolas menos favorecidas, o ensino é ainda mais empobrecido, com a produção das aulas centralizada em um Centro de Mídias que oferece conteúdos mínimos de aprendizagem por meio de mediação técnica.

A norma baseia-se na separação entre teoria e prática, preparando os alunos para o mundo do trabalho por meio de racionalização e antecipação de todo o espectro de aprendizagem, com ênfase nas dimensões cognitivas. No entanto, essa abordagem retira a espontaneidade necessária para a formação e administra o tempo de forma a alienar o currículo de uma visão não tecnocrática dos processos de ensino-aprendizagem.

Referências

- ADORNO, T. W. Educação ---- para quê. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTORIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências**. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em 25 set 2019.
- BRASIL. **GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**: Orientações para o processo de implementação da BNCC [2020a]. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf>. Acesso em 31 Out 2020.
- BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**: Exemplos de Boas Práticas [2020b]. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/ginem_boas%20praticas.pdf>. Acesso em 31 Out 2020.
- BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio** [2020c]. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>>. Acesso em 31 Out 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, 2017c.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Para A Elaboração De Itinerários Formativos**. 2018b. Disponível em <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>>. Acesso em 10 ago 2019.

CROCHÍK, J. L. Teoria Crítica e novas tecnologias da educação. In: PUCCI, B., LASTÓRIA, L. A. C. N., COSTA, B. C. G., **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003.

DURÃO, F. A. Da superprodução semiótica: caracterização e implicações estéticas. In: DURÃO, F. A., ZUIN, A. A. S., FERNANDEZ, A. (Org.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

LUZ, A. N. **A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio: o engodo da Formação**. 2020. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1973.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H.; KELLNER, D. (ed.), **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 71-104.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

A HISTÓRIA DA MULHER: DESCONSTRUINDO A CULTURA DO MACHISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Adriani da Silva Gomes²
Anastácia Cynthia E. de S. L. Ribeiro³
Gilmara Barros da Silva⁴
Marcos Ribeiro Costa⁵

Resumo

A temática sobre as relações de gênero sobressaiu significativamente nos debates historiográficos e na escrita da História traçando inúmeras possibilidades de serem abordadas para a formação educacional em sala de aula. Assim, este artigo tem como objetivo discutir as contribuições do ensino de História para a transformação de atitudes e as implicações sociais, por meio de uma abordagem que promove a desconstrução da cultura do machismo. O diálogo apresenta uma reflexão sobre invisibilidade da mulher nas narrativas históricas. Metodologicamente, este trabalho se caracteriza por uma abordagem qualitativa, de natureza básica, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica exploratória e descritiva.

Palavras-chaves: História. Gênero. Ensino. Mulher. Machismo.

Abstract

The theme of gender relations stood out significantly in historiographical debates and in the writing of History, outlining countless possibilities to be addressed for educational training in the classroom. Thus, this article aims to discuss the contributions of education in transforming attitudes and social implications, especially in relation to male domination and how teaching Women's History can help in this process, in this focus, questioning how to deconstruct culture of machismo in the classroom from the teaching of History. The text is structured in two parts. Firstly, a reflection is presented on women as active subjects, albeit with invisibility in historical narratives. Methodologically, this work is characterized by a qualitative approach, of a basic nature, configuring itself as an exploratory and descriptive bibliographical research.

Keywords: History. Gender. Teaching. Women. Male chauvinism.

² Mestranda em Ciências da Educação pela WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-WEU; Professora efetiva da Escola Estadual Quintino Bocaiúva /7º DIREC, Santa Cruz-RN, Brasil

³ Mestranda em Ciências da Educação pela WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-WEU; Professora efetiva da Escola Municipal Professora Francisca Lucas da Silva, Sítio Novo/RN e da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques /7º DIREC, Santa Cruz-RN, Brasil.

⁴ Doutoranda em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora no curso técnico de nível médio em Guia de Turismo da Escola Estadual José Bezerra Cavalcanti, 7ºDIREC, Santa Cruz-RN, Brasil.

⁵ Mestrando em Ciências da Educação pela WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-WEU. Professor efetivo da Rede Estadual de ensino/7ª DIREC, Santa Cruz-RN, Brasil.

Introdução

Nas últimas décadas do século XX, a história apresentou significativas transformações metodológicas e teóricas que conduziram os olhares dos historiadores e outros pesquisadores para estudos de temas e de grupos sociais, antes vistos sem importância nas análises da historiografia, como os negros, idosos, mulheres e indígenas. É sob contexto de reflexões e inovações que emerge a História das Mulheres, tornando-se um campo de grande destaque na área científica, pois a temática conduz a novos horizontes, no sentido de favorecer a formação das identidades sobre as relações de gênero na sociedade contemporânea.

Historicamente, as mulheres foram por um bom tempo silenciadas e sujeitos invisíveis. Assim, apresentar fatos pertinentes às mulheres é buscar refletir uma sociedade que contemple a História, valorizando a atuação dos indivíduos em suas respectivas especificidades.

Nesse contexto, o termo gênero torna-se necessário por deixar de lado a distinção biológica e assumir uma definição a partir da construção social, sendo importante para prováveis discussões acerca da igualdade de gênero. Desse modo, o objetivo principal foi discutir as contribuições do ensino de História para a transformação de atitudes e as implicações sociais, por meio de uma abordagem que promove a desconstrução da cultura do machismo. Para auferir este objetivo, utilizou-se as pesquisas: bibliográfica, exploratória, descritiva com abordagem qualitativa.

Diante disso, este estudo se dedica a responder a seguinte questão problema: como desconstruir a cultura do machismo em sala de aula a partir do ensino da História das Mulheres?

O presente artigo organiza-se a partir desta introdução, a fundamentação teórica em que se apresenta e discute: a invisibilidade das mulheres nas narrativas históricas; possibilidades da prática didática no ensino de história; os resultados da experiência; as considerações finais; e as referências. A seguir apresenta-se a fundamentação teoria deste artigo.

Fundamentação Teórica

A invisibilidade das mulheres nas narrativas históricas

O silenciamento das narrativas pertinentes às mulheres foi por décadas classificada como uma predominância de desvalorização e invisibilidade na produção historiográfica. Sendo possível considerar que as mesmas estiveram até recentemente postas em silêncio, pois como afirma Perrot, (2007, p. 16) “destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento”. Portanto, evidenciando que as histórias, experiências e contribuições das mulheres foram frequentemente negligenciadas, apagadas ou sub-representadas na narrativa histórica e literária.

Ao se abordar essa temática, é pertinente entender as razões que geraram uma atitude negativa transmitida a gerações sobre a figura feminina. A invisibilidade de gênero no decurso da humanidade tornou-se algo aparentemente, “comum”, com traços revestidos de normalidades para determinados grupos hegemônicos, que negaram ao outro a valorização das diferenças e o protagonismo de suas histórias. Essa marginalização remete a reflexões sobre a necessidade de estudar os contextos históricos da formação social das mulheres ao longo do tempo, tornando-se necessário transformar os registros a partir de sujeitos antes invisíveis para a sociedade.

Vale destacar que, embora haja muitos trabalhos que apontem o histórico da misoginia, discriminação, desafios e conquistas, ainda há, na contemporaneidade, o desejo de desconstruir um caminho de sofrimentos causados pelas desigualdades. Examinar e explorar de forma crítica essa trajetória permite contribuir para um avanço sobre a participação feminina, no intuito de romper definitivamente com os paradigmas culturais e preconceitos engessados que nos foram impostos.

Nas civilizações clássicas os papéis destinados às mulheres eram apenas como mães, donas de casa, guardiãs do lar, dando-lhes permissão somente para participar de momentos recreativos como, assistir as lutas dos gladiadores, e ir a alguns lugares públicos. Desse modo, não podiam envolver-se em debates políticos, essa subserviência feminina desde os primórdios, teria sustentado a ideia de que apenas os homens seriam capazes de se apresentarem como uma figura predominante nas narrativas historiográficas.

Nesse ponto de discussão, a historiadora Beard (2023, p. 23), dialoga sobre algumas práticas, como o “discurso público” e a “oratória”, cujas características eram consideradas exclusivas da masculinidade como gênero, isso nas sociedades antigas. Logo, a autora declara:

Essa não é uma ideologia peculiar de alguma cultura distante. Talvez distante no tempo. Mas quero sublinhar que essa é uma tradição do discurso associado ao gênero- e a teorização do discurso relacionado ao gênero - da qual, direta ou, com mais frequência, indiretamente, somos ainda herdeiros. Não exageremos. A cultura ocidental não deve tudo aos gregos e aos romanos [...] Há em nós todo tipo de influências, diferentes e antagônicas, e nosso sistema político tem alegremente derrubado muito das certezas de gênero da antiguidade. (Beard, 2023, p. 23)

Assim, esclarece que, o processo de exclusão das mulheres tem sua origem em um passado distante, que ainda não foi superado. Contudo enfatiza-se a gradativa tendência de aniquilar as “certezas de gênero da antiguidade”. Essa fala positiva enxerga as possibilidades de mudanças capazes de romper com padrões estruturais construídos para o conforto e adequações do ser masculino.

Atualmente as mulheres possuem alguns direitos adquiridos como, a conquista do voto feminino no Brasil em 1932, a pílula anticoncepcional em 1961, criação da Rede Afro: rede de Mulheres Afro/latino-americana e Afro caribenha em 1992, a existência de uma delegacia especializada no atendimento às mulheres, a lei de nº 13 718/18, que trata da importunação sexual feminina, e a lei de nº 13 104/2015 que torna o feminicídio como um homicídio qualificado e o coloca na lista de crimes hediondos⁶. Estes são alguns exemplos de conquistas a serem celebradas, embora se tenha um longo caminho a percorrer.

Outra contribuição significativa, encontra-se na constituição brasileira de 1988, a qual destaca a democratização das relações de gênero. No primeiro inciso, do artigo quinto, trata dos direitos e deveres individuais e coletivos, que de acordo com a seguinte afirmação: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. Por conseguinte, significa dizer que, independentemente de seu gênero, todas as pessoas devem ter as mesmas oportunidades com a premissa da igualdade. A partir de então, considera-se um marco histórico na concepção de equidade entre homens e mulheres.

⁶Conquistas do feminismo no Brasil: uma linha do tempo. “Disponível em> _____. Acesso em 15 de nov. 2023. https://nossacausa.com/conquistas-do-feminismo-no-brasil/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA9dGqBhAqEiwAmRpTCyyqg-SfrU8fnY1RhICdS9TLkXxG_yN7LmH1ET3PP9VasUaetzMY-hoCu0sQAvD_BwE

É importante lembrar mais uma conquista para os estudos historiográficos, trata-se da contribuição da História das Mulheres para a disciplina histórica, pois reflete em conhecer e mostrar a vida dos sujeitos históricos, famílias, sexualidades, cotidiano, e outras variedades temáticas. A historiadora Pinsky, (2009, p. 160), classifica a História das mulheres, como uma produção contendo diversas temáticas, também, “métodos e qualidade intelectual”, ainda sublinha que essa diversificação tem como base as mulheres do passado e que a compreensão da condição feminina é uma construção histórica e social.

A partir dessas ponderações, observa-se que a História tem ofertado mudanças nas leituras e escritas. Diante desse olhar, é pertinente trazer reflexões que permeiam o ensino de História como disciplina numa perspectiva de igualdade e não de superioridade e endeusamento feminino. Quando se fala em desconstruir uma imagem de estereótipo, ou de luta contra o machismo, se pensa o quanto é possível contribuir para a valorização da mulher através de uma aula que dialogue e amplie o conhecimento sobre gênero. Pois, desse modo se contemplará histórias de vidas que por um bom tempo permaneceram emudecidas.

Trazar essas discussões para a escola, especificamente nas aulas de História, é mister, afirmar que haverá uma mudança de compreensões a respeito da mulher, cuja problemática vai além de meras teorias. Trata-se de uma transformação de pensamentos e comportamentos, que outrora, estruturados numa concepção sustentada pelo viés das desigualdades e a manutenção de um discurso machista.

Portanto se faz necessário que o educador seja capacitado para colocar em prática todas as contribuições conquistadas nas narrativas históricas. Reconhecendo que a educação abre espaço para um estudo formal, problematizador, reflexivo, focalizando num projeto democrático que reforcem a incorporação de novos sujeitos históricos, somando-se aos debates sobre a ética, a diversidade, o preconceito e a orientação sexual, mencionados nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). Notadamente, envolvendo os alunos de um modo, lúdico, dinâmico e prático para fortalecer a identidade e participação das mulheres, bem como a equidade entre os educandos.

Possibilidades da prática didática no ensino de história

Entre as temáticas atuais que permeiam o ensino de história, estão as questões que envolvem discussões a respeito de gênero. Logo, pela defesa da inclusão das relações de gênero colocada como essencial inserida na análise da história, Scott (2019) argumenta sobre o surgimento de uma categoria a partir da inclusão das mulheres na construção da História, o que não significa, simplesmente, incluir as mulheres na História, mas no fazer a História, desse modo, assinalando que o estudo sobre as mulheres é essencial para se compreender sobre sociedades.

Nesse sentido, refletiu-se como seria a prática em sala de aula com a abordagem sobre a História das mulheres e o combate à cultura do machismo. Para isso, é preciso desconsiderar uma história que contempla apenas o masculino com o objetivo de valorizar as propriedades constitutivas de todos os sujeitos, dentre eles, povos originários, negros e mulheres. Sob tal prospectiva, Del Priore (2017, p. 7) dialoga sobre a abrangência de saberes que se têm quando se estuda as Mulheres, compreendendo melhor a história geral e do Brasil. Assim, a autora parte da premissa que:

A História das mulheres não é só dela é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história de seu corpo, da sexualidade da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura dos seus amores e de seus sentimentos. (Del Priori, 2017, p.7)

Ter ciência sobre as questões sociais imbricadas com a História da figura feminina favorece para práticas de desconstruções aos estereótipos engessados. Sabe-se que as mulheres foram relegadas ao esquecimento ao ponto de não compor a maioria das narrativas históricas até início do século XX, também não penetravam o espaço público voltado para as relações de poder e nem mesmo atuavam no campo político, cujo cenário as mulheres eram excluídas.

Mediante a ideia de descortinar as possibilidades para se abordar sobre a Mulher no contexto escolar, pautou-se para resultados significativos em formação sociocultural, emocional e política do discente. Considera-se relevante a viabilidade em realizar rodas de conversas para sondagem dos conhecimentos prévios e desempenho da criticidade; projetos de leituras com a inserção de literatura tendo mulheres como autoras/pesquisadoras ou obras que relatem o protagonismo do feminino; estudos biográficos e construção de linha do tempo que permeie a vida e obra de mulheres.

Ainda como atividades viáveis para contemplar a temática, podem ser mediadas pesquisas sobre posturas femininas em diferentes tempos históricos, elaboração de painéis integrados, peças teatrais que remontem histórias de vidas, filmes ou curtas que encorajam as mulheres a ousarem ocupar seus espaços em sociedade, assim como, a elaboração de enquetes para perceber as representatividades que os mesmos possuem como referências.

As evidências das discussões estão atreladas às problematizações sobre a democratização e formação de identidades, ratificando a importância que se tem em dialogar temáticas numa perspectiva de gênero buscando a paridade de ambos os sexos, pois como esclarece Freire (2010, p. 36) “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”, recusando os direitos iguais outorgados na legislação vigente.

É nesse viés de cunho educativo que se ressalta o papel do professor como um mediador para o alcance das mudanças acerca de posturas androcêntricas na sociedade, que se refletem na escola. Portanto havendo uma preocupação do docente não apenas na seleção de conteúdos, mas oportunizar o aluno ao protagonismo estudantil, no envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, sob a orientação do professor embasado nas metodologias ativas.

Discussão dos resultados

Relato de experiência: *‘O protagonismo das Mulheres em nossa Comunidade’*

Com a ideia de que é necessário contemplar o histórico das mulheres e suas respectivas lutas ao longo da história, houve a autenticidade ao papel feminino nos dias de hoje e por meio desse (re)conhecimento instiga-se desconstruir comportamentos machistas, desumanos e elementares. Nesse sentido, promoveu-se como experiência para esse estudo um exemplo de como essa problemática pode ser inserida no ensino, a partir do planejamento e práticas que revelem as potencialidades da figura feminina, inspire a autoestima das mesmas e o respeito mútuo em sociedade.

A experiência mencionada, realizada por uma das professoras/pesquisadoras deste artigo teve um lastro pedagógico pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, embora não amplie suas discussões sobre sexualidade e gênero, respeita a abordagem sobre diversidade.

A sequência didática objetivou conhecer o protagonismo da Mulher na sociedade por meio de biografias e a sua atuação nos diferentes períodos históricos, traçando relações com o cotidiano das mulheres de Sítio Novo/RN. Desse modo, permeando o campo da história local e despertando o sentimento de pertencimento/memórias no ambiente escolar.

Contudo, entende-se que construir a História das Mulheres não está resumida à relatos de vida de princesas, rainhas, santas e/ou mulheres europeias. É nesse encadeamento que se buscou despertar o registro sobre a vida cotidiana das mulheres do neste reduto: como a lavadeira, a professora, a vereadora, a mãe, a empreendedora, dentre outras. As quais são mulheres comuns que em seu dia a dia dinamizam a sociedade e (re)escrevem a história de seu tempo e do lugar em que vivem.

Os diálogos sobre a história da vida privada, individualidades e perfis como hábitos, gestos, religiosidade de pessoas comuns na sociedade estão relacionadas aos aspectos que dão relevância ao estudo da memória, pois como comenta Circe Bittencourt (2004, p. 169) “é pela memória que se chega à história”. Os fatos registrados pela memória trazem fragmentos de lembranças ocorridas individualmente e coletivamente, construindo uma história do micro para o macro, ou seja, do contexto local para o global.

Nesse panorama que orienta o ensino de gênero com abordagem na história das mulheres, Pinsky J. e Pinsky C. (2021), dialogam sobre o conceito de “diversidade” e chama a atenção para que não se use o termo de maneira pontual, mas que ele seja levado para a sala de aula como uma discussão relevante para além da igualdade. Ou seja, os professores precisam irrigar o processo de aprendizagem tratando de análises sobre os grupos minoritários, também referenciados pela autora como sub-representados, fazendo estes indivíduos reconhecerem seus espaços e superarem discriminações sociais vivenciadas.

A prática supracitada denominada, *O protagonismo das mulheres em nossa Comunidade* teve como público-alvo, alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental II, com faixa etária de 11 à 14 anos, estudantes de uma Escola Municipal, oriundos da zona rural e urbana. O projeto contou com um dos suportes didáticos, a obra, intitulada *Extraordinárias: Mulheres que revolucionaram o Brasil* de Duda Porto de Souza e Aryane Cararo que evidenciaram uma nova abordagem, destacando o enfrentamento aos desafios de mulheres brasileiras e abraileiradas. O livro, sendo acessível a todos os alunos, trouxe um diálogo a respeito de várias biografias femininas.

Compreendendo o processo metodológico mencionado, ressalta-se que o estudo de biografias, embora tenha conotação de um ensino tradicional, teve o intuito de reaver históricos diversos revelando vidas de mulheres que não só causem admiração à personagem, mas repassem um histórico de resistência, visibilidade e possibilidades. Nesse prisma, Pinsky J. e Pinsky C. (2021) dialogam na obra *Novos Combates pela História* sob um contexto de educação antirracista, contudo a lógica do pensamento também está em conformidade com o nosso o assunto em pauta, questões de gênero.

Sim, o professor pode e deve ensinar os alunos sobre esses personagens que se destacaram, mas tomando sempre o cuidado de apresentar as condições históricas que possibilitaram seu sucesso além, é claro, dos obstáculos e preconceitos que possam ter sofrido ao longo de sua trajetória. Demonstrar aos alunos historicidade da trajetória de grandes nomes ajuda a tornar esses personagens menos intimidadores, mais próximos da compreensão dos estudantes. (Pinsky J.; Pinsky, C., 2021. p. 209)

Concerentemente, enquanto educadores, os professores são chamados à atenção para repensar a prática do ensino, visando que o aluno seja conduzido a partir de situações concretas da sua realidade. Neste percurso, foram desenvolvidas rodas de conversas, leituras compartilhadas, formação de grupos para análise e apresentação de personagens destacando características, contexto histórico e desdobramentos. Também foram mediadas aulas com orientação para desenhos na proposta de registrar resumos atrelados à imagem, assim como, reflexões de diversas biografias que impactaram as aulas, como o relato sobre a indígena Madalena Caramuru, considerada a primeira brasileira alfabetizada.

Uma outra história de vida que contemplou a força da mulher brasileira foi sobre a negra Dandara que liderou o quilombo dos palmares tornando-se uma figura aguerrida e um ícone de força nas representatividades afro-brasileiras. Em paralelo com a história de uma outra negra contemporânea, Carolina Maria de Jesus, reconhecida atualmente como a voz da favela por tornar-se uma escritora internacional a partir de escritos feitos em cadernos recolhidos do lixo.

Histórias de vidas revelaram a participação direta das mulheres em diversas áreas sociais como pode-se ainda citar Nísia Floresta, ativista em diversas frentes, que lutou pela educação de mulheres, a abolição da escravidão, a república, os indígenas e a liberdade religiosa. Com esse mesmo ideário foi visto sobre Bertha Lutz, uma feminista que enfrentou opositores e testilhou por direitos políticos. Dessa forma, também foram apresentadas as mulheres que atuam na vida pública do município assumindo cargos no legislativo e até mesmo no executivo. Atualmente a câmara com 9 representantes no legislativo, 4 são mulheres e na prefeitura, ambos representantes são mulheres, prefeita e vice-prefeita.

Quer seja na política, na economia, na ciência, no social, na saúde ou até mesmo no futebol foram consolidados comentários que proporcionaram entendimentos mais claros e concretos sobre a revolução feminina ao longo das décadas.

A segunda metade do projeto foi marcada pelo aprofundamento do diálogo sobre as mulheres por meio do protagonismo realizado por cada aluno. Nessa perspectiva, foi atribuída a oportunidade de fala aos discentes para retratarem histórias sobre mulheres que eles destacavam na própria comunidade como: professoras, políticas, empreendedoras e mulheres que também não permeavam o meio público, mas que sobressaiam com sua atuação social.

Diante dos estudos elucidados, os alunos passaram a ter consciência e sensibilidade sobre a importância da história da mulher, associando-as com as mulheres de seu entorno, compreendendo que elas romperam a lógica patriarcal que dominava as narrativas da história. Assim, foi orientada uma pesquisa de campo onde os discentes, organizados em grupo, escolheram figuras femininas e lançaram uma entrevista, cujo propósito foi conhecer a vida e feitos da personagem selecionada na comunidade.

O projeto caracterizou-se como uma experiência exitosa pelo fato de ter causado uma movimentação positiva no ambiente escolar. Por algumas semanas observou-se uma dedicação de todos em compor a galeria das mulheres em destaque no município de Sítio Novo/RN, bem como, elaborar seus resumos a partir dos dados coletados. A metodologia utilizada para as produções e elaboração de todo o trabalho envolveu os alunos de tal modo, que era possível constatar a satisfação, entusiasmo, criticidade e criatividade impressos nas finalizações.

Portanto, considera-se todo o trabalho uma metodologia ativa que trouxe resultados palpáveis e significativos, por oportunizar o aluno a relacionar suas vivências com os saberes existentes no contexto das relações de gênero. Desse modo, contemplando a aprendizagem representacional, conceitual e proposicional aos discentes.

Considerações finais

A elaboração deste artigo, buscou em seu decurso contribuir e elucidar sobre a importância que se tem em estudar a História de Mulheres no ensino de História para o combate às hierarquias de gênero.

Notadamente, ainda existem formas de dominação que persistem no imaginário social e repercutem nas posturas e discursos individuais. Contudo, a escola, como mentora de assuntos formativos para a cidadania deve atuar com intervenções que revelem as representatividades femininas, por seus esforços e superações, a fim de dar visibilidade aos grupos minoritários.

Considerando a experiência pedagógica relatada, cujo objeto de estudo foi a Mulher, identificou-se o professor como um facilitador para a compreensão do contexto social. Nesse processo educativo, também se constatou o educando, sendo o protagonista em sala de aula, ao mesmo tempo em que se auto reconhece sujeito histórico em construção.

Diante do exposto, entende-se que os alunos foram instigados à um novo olhar alinhado às suas vivências, à promoção da equidade, o respeito à diversidade corroborando para o desenvolvimento de uma prática construtiva, o que atende ao objetivo deste artigo.

Referências

- BEARD, Mary. **Mulheres e poder: um manifesto**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ética e temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8. 6.
- DEL PRIORE, Mary. História do cotidiano e a vida privada. In: _____ CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro ed. Campus, 1997. p. 259-274.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- PERROT, Michele. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- PINSKY, Carla Bassanezi. **Revista Estudos Feministas**. publicação Abr 2009, Volume 17 N° 1 Páginas 159 – 189 tema: Estudos de Gênero e História Social- citação da página 160 <https://www.scielo.br/j/ref/a/rWNRkfDygZwFKmR3NMDk94S/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 12/11/2023.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos Combates pela História: desafios ensino**. São Paulo. Editora Contexto, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 49-82.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRICS NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NO BRASIL

Adriani da Silva Gomes⁷
Anastácia Cynthia E. de S. L. Ribeiro⁸
Marcos Ribeiro Costa⁹

Resumo

O presente estudo busca analisar as políticas públicas de cooperação na perspectiva educacional do grupo BRICS, identificando suas implicações no contexto do ensino brasileiro. O relatório intitulado: “Construir a educação para o futuro” registra as prioridades para o desenvolvimento da educação global e a cooperação internacional e também aponta a importância da educação como estratégia para que se alcance o crescimento econômico inclusivo e sustentável. Nesse panorama, se torna necessário dialogar de maneira reflexiva como as políticas públicas elaboradas por uma vertente econômica são recebidas e realizadas no contexto escolar, observando os impactos específicos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação. Ensino-aprendizagem.

Abstract

The present study seeks to analyze public cooperation policies from the educational perspective of the BRICS group, identifying their implications in the context of Brazilian education. The report, entitled “Building education for the future”, records the priorities for national development and international cooperation, as well as pointing out the importance of education as a strategy to achieve sustainable development and inclusive economic growth. In this panorama, it becomes necessary to discuss in a reflective way, how public policies, developed from an economic perspective, are received and carried out in the school context. In this way, observing the specific impacts on the teaching-learning process and whether.

Key Words: Public policies. education. teaching-learning

⁷ Mestranda em Ciências da Educação pela WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-WEU; Professora efetiva da Escola Estadual Quintino Bocaiúva /7º DIREC, Santa Cruz-RN, Brasil

⁸ Mestranda em Ciências da Educação pela WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-WEU; Professora efetiva da Escola Municipal Professora Francisca Lucas da Silva, Sítio Novo/RN e da Escola Estadual Isabel Oscarlina Marques /7º DIREC, Santa Cruz-RN, Brasil.

⁹ Mestrando em Ciências da Educação pela WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-WEU. Professor efetivo da Rede Estadual de ensino/7ª DIREC, Santa Cruz-RN, Brasil.

Introdução

Nos últimos anos, os países membros do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) têm ganhado destaque no cenário global não apenas como potências econômicas, mas também como atores influentes na arena política e educacional. No contexto brasileiro, as políticas públicas implementadas por esse grupo de nações têm desempenhado um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, moldando e influenciando as diretrizes educacionais adotadas pelo país.

O estudo busca analisar, de forma mais aprofundada, a influência das políticas públicas do BRICS no sistema educacional brasileiro. Identificando seus impactos no ensino, na aprendizagem e na formação de cidadãos críticos e capacitados para os desafios do século XXI. Ao compreender melhor essa dinâmica, será possível explorar maneiras de otimizar a integração das políticas públicas do BRICS, visando promover uma educação de qualidade e equitativa para todos os cidadãos.

Assim, analisa-se o relatório do BRICS objetivando uma compreensão das influências de suas orientações para com as políticas públicas brasileiras e, atrelado à esta inquietação, discute-se qual tem sido o papel da escola na contemporaneidade diante dos acordos de cooperação das organizações internacionais.

Logo após, apresenta-se alguns pontos que nos convidam à uma reflexão acerca da Educação para o Futuro nos moldes das Políticas Públicas Educacionais do grupo BRICS. Ainda nesta pauta, aclara-se o papel da escola, com conceitos que se distanciam de uma base mercadológica, como também, releva-se a figura do professor como sujeito imprescindível diante do processo de ensino e aprendizagem com o aluno.

O referido artigo trata-se de um estudo caracterizado, metodologicamente, como pesquisa bibliográfica exploratória e descritiva com abordagem qualitativa. O mesmo está organizado a partir desta introdução, a fundamentação teórica em que se apresenta e discute: a participação do BRICS nas políticas públicas brasileiras; as considerações finais; e as referências. A seguir apresenta-se a fundamentação teórica deste artigo.

As orientações do Brics e a escola

O conceito de políticas públicas tem como princípio a garantia dos direitos encontrados na lei. Desse modo, é de responsabilidade da administração pública viabilizar mecanismos, projetar medidas e efetivar ações que alcancem a garantia do bem-estar de todos, nas mais diversas categorias como: política, social, econômica, educacional ou ambiental.

Nesse sentido, as políticas públicas apresentam medidas na tentativa de melhorar a vida das camadas marginalizadas e desfavorecidas da sociedade, também buscam o aumento de disponibilidade de empregos e o padrão de vida dos cidadãos e a preocupação na redução dos efeitos das mudanças climáticas e na preservação dos recursos naturais.

Não obstante dessa realidade, as políticas públicas também contemplam a área educacional. Sendo estas embasadas na constituição federal, a qual se configura como um lastro legal para a elaboração das orientações educacionais. Partindo dessa perspectiva, um dos principais objetivos a serem observados, é a implementação de medidas para se garantir o acesso à educação para todos os cidadãos, como declara o Art.205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2023, p. 23)

Desta feita, compreende-se, que educação visa não apenas o desenvolvimento pessoal, mas, também, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além das possibilidades de o indivíduo gozar do direito à educação e desfrutar da sua formação estudantil com o auxílio institucional da família e do Estado. Sob tal prospectiva, as políticas educacionais também possuem subsídios da Lei Nacional de Orientação e Fundamentos de Educação (LDB 9.394/96) que se apresentam como instrumentos de “salvaguarda” da educação no Brasil. Diante do exposto, pode-se afirmar que as nossas práticas educativas estão vinculadas tão somente aos interesses nacionais e que são construídas observando a realidade da nação e aos déficits de aprendizagem?

É mister, atentar-se para que a resposta seja refletida, pois muitas das orientações e encaminhamentos, na esfera educacional, não possuem ponto inicial nos propósitos pedagógicos e, sobretudo, nacionais. Seria importante que houvesse uma maior atenção, no currículo escolar, com valorização do cotidiano do aluno e a singularidade de cada localidade, a fim de promover uma educação mais eficiente e igualitária.

Para Freire (1996, p.30) em sua proposta de educação para libertação, é preciso estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm, ou seja, é indissociável o reconhecimento dos contextos e histórias de vida na formação do sujeito.

Conforme análises do relatório do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) “*Construir a educação para o futuro*”, se evidencia que nas últimas décadas temos sido, fortemente, influenciados por acordos de organizações internacionais. Estes contribuem para uma configuração de escola como um lugar de acolhimento e proteção social, ou seja, assistencialista, observando que em um dos seus objetivos está: a institucionalização de políticas de alívio a pobreza.

No entanto, o papel da escola, na função pedagógica, que é reconhecida como espaço democrático e de formação cultural e científico vem se tornando uma via de acesso. De acordo com Libâneo (2016, p.41), “As políticas governamentais neoliberais visam adequar a escola às necessidades da economia”. Assim, gradativamente, alterando o currículo escolar e perdendo a sua verdadeira intencionalidade, que é promover o conhecimento para a emancipação do pensamento.

Sobre educação e desenvolvimento econômico, notou-se que uma das mais recentes discussões em prol de avanços nos próximos anos, foi a elaboração de objetivos de cooperação do grupo BRICS. Desenvolvido em colaboração com especialistas desses cinco países, o relatório apresenta uma visão geral dos sistemas de educação e das políticas dos membros integrantes, destacando as preocupações quanto ao acesso à equidade e à qualidade do ensino.

O acrônimo dos cinco países supracitados, representou a formação de um grupo que, embora apresente diferenças nos aspectos geopolíticos, culturais e econômicas, possuem interesses em comum, pois almejam se posicionarem de forma mais significativa na arena internacional e atuar diretamente nas questões globais. Desse modo, o grupo BRICS, que não se configura como um bloco econômico, como é o caso do MERCOSUL¹⁰ e UNIÃO EUROPEIA¹¹, enfoca a promoção de medidas de crescimento econômico e a cooperação ativa entre os países emergentes.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), responsável por produzir uma gama de relatórios sobre diversas questões, desde educação ao desenvolvimento sustentável, divulgou o documento BRICS elaborado por colaboradores internacionais, profissionais de alta qualidade como economistas, analistas financeiros, especialistas em políticas públicas e colaboradores de áreas específicas e com experiências relevantes dentre outros.

Com notoriedade, percebe-se a construção de um documento com abordagem metodológica em coleta de dados incluindo estatísticas, análise comparativa, consultas com especialistas e revisão literária, cujo conteúdo revela os déficits, desafios e tendências nos planos e políticas de educação. O cenário descrito aponta para uma ausência de preocupações em traçar metas e orientações para o desenvolvimento de alunos autônomos, críticos e com o pensamento atuante em diversos setores da sociedade como, política, educação, saúde e cultura.

Assim, o BRICS tem ampliado o seu campo de ações e intervenções para as políticas nacionais, tornando-se uma importante entidade econômica. Cumpre-se frisar, que as pesquisas anseiam uma ampliação deste grupo em número de participantes, contando com a inserção da Argentina, Arábia Saudita, Egito, Emirados Árabes, Etiópia e Irã e fortalecendo o Novo Banco de Desenvolvimento (NDB). O banco do BRICS foi criado como uma instituição voltada para o avanço econômico dos países em desenvolvimento como demonstrado na imagem.



Fonte disponível em > <https://www.poder360.com.br/internacional/brics-anuncia-expansao-com-6-novos-paises/> Acesso em 19/03/2024.

¹⁰ É um bloco econômico sul-americano formado pelo Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela e foi criado em 26 de março de 1991, a partir do Tratado de Assunção. O objetivo principal do Mercosul, no início de sua criação, era estabelecer uma zona de livre comércio entre os países envolvidos.

Brasil Escola. Disponível em > <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/mercosul.htm>. Acesso em 16 de março de 2024.

¹¹ A União Europeia é uma união econômica e política de características únicas, constituída por 28 países europeus que, em conjunto, abarcam grande parte do continente europeu.

BRASIL. Disponível em > <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20750-uniao-europeia>. Acesso em 13/03/2024

É nessa base mercadológica que se visualiza uma educação condicionada ao mercado de trabalho e ao fortalecimento da educação profissional sendo relevante para o currículo das políticas educacionais. Pode-se associar a realidade do empreendedorismo mencionado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) cujas competências e habilidades do aluno, possivelmente, serão potencializadas no processo de ensino e aprendizagem, para que o mesmo elabore um projeto de vida e já pense em seu ingresso ao mundo do trabalho.

Nesse propósito, Libâneo (2016, p.46, apud BOOM, 2004, p.220) afirma que [...] Mais ainda, a nova meta enfoca o ser humano como um recurso mais importante sobre o qual devem ser focalizados todos os esforços, não só como objeto de exploração, mas como sujeito suscetível a ingressar no mercado [...] Nesse caso, a educação é considerada como um instrumento necessário para as efetivas mudanças e alcances no capitalismo globalizado onde o ser humano é fundamental, por ser visto como um produtor e também consumidor, oferecendo êxito ao mercado de trabalho.

Em síntese, atrelado à educação está a visão economicista considerando o princípio de que, por meio desta esfera, tem-se indivíduos produtivos no mercado. Notadamente, não se desconsidera a estreita relação que há entre economia e educação. O que inquieta é a atuação das políticas públicas tão somente preocupadas com o desenvolvimento das habilidades “necessárias”.

Para Libâneo (2018, p.63) a imposição do currículo instrumental, uma proposta de ensino reduzido à “conhecimentos úteis e habilidades para a empregabilidade imediata, está longe de assegurar conteúdos significativos e o desenvolvimento das capacidades intelectuais”. Portanto, configura-se que o processo de aprendizagem, nos dias de hoje, com suas respectivas avaliações generalizadas, produz resultados tão somente em massa, desconsiderando a singularidade dos indivíduos.

Reflexões acerca da “educação para o futuro”

Construir uma educação de qualidade começa com a escola que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. Decerto, deve-se priorizar não apenas o ensino dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a criatividade, o estímulo ao pensamento crítico. Além disso, torna-se essencial que seja um ambiente inclusivo, onde cada aluno se sinta valorizado e respeitado.

Para Libâneo (2011, p.26) a escola também tem a responsabilidade de auxiliar os estudantes para que se tornem indivíduos que pensam por si mesmo, capazes de entender e interpretar criticamente a realidade. Sem dúvidas, uma escola que busca construir uma educação de qualidade deve ser um espaço de aprendizagem significativa que valorize a diversidade, estimule a curiosidade, promova a autonomia dos estudantes e os preparem para enfrentar os desafios do século XXI.

A educação de qualidade é um direito de todos e um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Este modelo, certamente, contradiz os objetivos capitalistas que se camuflam por entre as políticas públicas que estão interligadas ao mercado de trabalho e que visam projetos focados em desenvolver habilidades técnicas e profissionalizantes.

No que concerne aos direcionamentos e recomendações estabelecidos pelo BRICS, identifica-se que este busca remover as barreiras financeiras e fortalecer os sistemas educacionais, objetivando a qualidade e igualdade.

Há pretensões de tornar a educação superior acessível aos grupos marginalizados e de baixa renda, com pareceres de intercâmbios aos estudantes e professores entre as instituições participantes do BRICS, oferecendo propostas para atender as necessidades das mulheres e inseri-las no mercado do trabalho.

Contudo, precisa-se compreender que, apesar das propostas “positivas” implementadas, principalmente, na educação, é necessário estarmos atentos a respeito das influências internacionais, e outros agentes econômicos. Estes caminham ao lado da globalização com intervenções do sistema capitalista que tem como objetivo estabelecer mão de obra qualificada para o mercado econômico. Tais elementos devem ser observados com cautela, certamente, suas ideologias adentram no sistema escolar propiciando um discurso que atende apenas aos interesses de grupos dominantes.

Outro fator relevante para se refletir, trata-se da “qualidade” educacional almejada pelo BRICS. Verifica-se, em seus discursos, uma forma generalizada desse termo, não sendo nitidamente relatada a maneira de como alcançar uma fundamentação que aponte para um avanço crítico e científico do saber. Pondera-se sobre essa premissa, por se observar, em seus discursos e direcionamentos, ações voltadas para a empregabilidade profissional.

Nessa perspectiva, cita-se como exemplo a própria avaliação da aprendizagem apresentada pelo BRICS (p.24) onde é enfatizado números para as “melhorias da qualidade com base nos resultados de matrículas e de conclusão” e apresenta uma proposta de avaliação qualitativa conteudista com pretensões de um currículo simplificado que busca facilitar o exame e a avaliação dos resultados de aprendizagem.

Dessa maneira, considera-se, assim como Libâneo (2016, p.47) que “A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho”. Desse modo, a mesma se esvazia de sua visão essencial, transformando a educação em um processo artificial e descontextualizado, sem significados para a vida dos educandos, na qual a sensibilidade social e política estará relegada a segundo plano.

Entende-se que é urgente repensar o papel da escola, visando construir um ensino capaz de promover o desenvolvimento humano em sua plenitude. Conforme Bittencourt, (2008, p.106) há um entendimento claro que, a escola não deve limita-se ao ensino formal de habilidades acadêmicas, mas desempenhar um papel crucial na formação dos indivíduos em aspectos mais amplos da sociedade e da cultura. Desse modo, torna-se indispensável um ensino que agregue transformações no modo de pensar de seus estudantes, tornando-os capazes de adentrar no mercado de trabalho como sujeito capacitado, a ponto de refletir e criticar o meio social pelo qual ele se estabelece.

Outra observação, nesse contexto, trata-se dos profissionais de educação, em destaque, os docentes. A esse respeito, o relatório do BRICS enfatiza, na página 25, que não é somente obter mais professores para a profissão, mas também atrair os melhores professores e qualificá-los.

Embora o modelo de qualificação dos professores no Brasil, seja apresentado como uma abordagem inteligente para melhorar a qualidade do ensino, este revela suas limitações e desafios. É fundamental que as políticas educacionais invistam na formação continuada e no suporte necessário do educador para garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes. Sobre este aspecto e de como a educação pode atender as novas realidades, Libâneo, (2011, p.63) aponta que;

Os educadores críticos estão desafiados a repensar objetivos e processos pedagógico-didáticos em sua conexão com as relações entre educação e economia, educação e sociedade técnico-científica-informacional, para além dos discursos contra o domínio do mercado e a exclusão social

Não se pode esquecer que, na sala de aula, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem. Por isso, deve estar preparado para as práticas emancipatórias e que atenda a totalidade do ser humano. Criar um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos. Além de estimular a curiosidade, promover a participação ativa e adaptar sua abordagem de ensino às necessidades individuais de cada um. Ao fornecer feedback construtivo, o professor deve desempenhar um papel fundamental no crescimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Espera-se que o educador, em sua função, na sala de aula, venha exercer uma influência significativa na sociedade como um todo, pois através de seu trabalho, ele pode moldar as mentes jovens e contribuir para a formação de cidadãos responsáveis e ativos. Este, também poderá desempenhar um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades e na redução das desigualdades sociais. Ao ensinar valores como respeito, empatia e justiça, ele ajuda a construir uma sociedade mais inclusiva e tolerante.

É indiscutível as ações dos professores diante do processo de ensino e aprendizagem, visto que, ele realiza um trabalho direto na aquisição do conhecimento do seu aluno. Portanto, essa proximidade permite um ato de ação e reflexão, cujo pensamento faz relação com a ideia de Freire (1996, p.39), quando sugere que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Em suma, o papel do professor na sala de aula e na sociedade é de grande importância e impacto. Reconhecer e valorizar o trabalho dos professores é essencial para garantir uma educação de qualidade e um futuro promissor para todos. Para isso, se faz necessário um despertar para formações que promovam uma qualificação que supere as questões impostas por instituições mercadológicas e ideológicas de determinados grupos sociais que visam uma educação centrada apenas na economia.

Considerações

Este trabalho evidencia reflexões acerca das relações internacionais e a sua participação direta firmada por acordos, cooperações e intercâmbios, para a possibilidade de investimentos financeiros na Educação. Compreende-se que a realidade mencionada pode trazer benefícios mútuos e promover o desenvolvimento Educacional global do ponto de vista dos grupos multilaterais.

A escola, como mentora de assuntos formativos para a cidadania, deve atuar com intervenções que fortaleçam não apenas o acolhimento, assim como o acesso e a inclusão para o indivíduo, mas que seja um caminho ou um lugar que não favoreça categorias sociais. Desta feita, que o professor (re)pense sobre a sua prática, sobre imposições curriculares e sobre sua ação diante da responsabilidade de formar um cidadão crítico-reflexivo.

Para tanto, entender a prática construtiva do pensamento reflexivo requer enfrentar os desafios e interesses colocados por instâncias maiores, descortinando os propósitos reais de uma verdadeira escola. Assim, o contexto convida, enquanto educadores, a aprofundar-se no conhecimento quanto ao processo de elaboração e efetivação das políticas públicas educacionais. A partir dessa premissa, é possível contribuir com um olhar mais atento e alinhado à uma educação científica, democrática, com equidade, igualdade e respeito à diversidade.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em ><http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20750-uniao-europeia->
Acesso em: 13/03/2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 19/03/2024

BRICS: **construir a educação para o futuro (2014)**; prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional.

Disponível em: <https://www.repositoriobib.ufc.br/000013/0000132c.pdf>. Acessado em :04/03/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (2016). **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. *Cadernos De Pesquisa*, V.46.n159p. 38–62. Disponível em> <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>

_____; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]** / Organizadores. 1 ed. Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MATIAS, Átila. **"Mercosul (Mercado Comum do Sul)"; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/mercoshul.htm>. Acesso em 16 de março de 2024.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

ABORDAGEM *STEAM* NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA A ROBÓTICA EDUCACIONAL

Amélia Aparecida Pereira Piola¹²

Madalena Pereira da Silva¹³

Resumo

A abordagem STEAM tem ganhado destaque na educação básica, principalmente pela sua capacidade de promover uma aprendizagem interdisciplinar. Este artigo analisa as contribuições da implementação do STEAM, com ênfase na robótica educacional, como uma ferramenta pedagógica eficaz para engajar estudantes e desenvolver habilidades do século XXI, como criatividade e resolução de problemas. Por meio da revisão de estudos realizados em diferentes contextos educacionais, é possível observar que a robótica educacional, dentro da metodologia STEAM, não apenas facilita a compreensão de conceitos científicos e tecnológicos, mas também promove o protagonismo dos estudantes, permitindo que eles apliquem conhecimentos teóricos em projetos práticos.

Palavras-chave: Educação Básica, STEAM, Robótica Educacional.

Abstract

The STEAM approach has gained prominence in basic education, primarily due to its ability to promote interdisciplinary learning. This article analyzes the contributions of STEAM implementation, with an emphasis on educational robotics, as an effective pedagogical tool to engage students and develop 21st-century skills such as creativity and problem-solving. Through a review of studies conducted in different educational contexts, it is evident that educational robotics within the STEAM methodology not only facilitates the understanding of scientific and technological concepts but also promotes student agency, allowing them to apply theoretical knowledge in practical projects.

Keywords: Basic Education, STEAM, Educational Robotics.

¹² Mestra em Educação Básica pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Graduada em Letras Trilíngue (Português, Inglês e Espanhol) pela UnC (Universidade do Contestado) Curitiba - SC. Docente Efetiva da Rede Estadual Catarinense na Escola de Educação Básica Sólton Rosa e na Escola de Educação Básica Casimiro de Abreu em Curitiba - SC. Membro do Grupo de Pesquisa em Sistemas, Tecnologias e Educação EDUTECS. Coordenado pela Professora Doutora Madalena Pereira da Silva professora (UNIPLAC e UNIARP).

¹³ Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora na UNIPLAC no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, nos cursos de Pedagogia, Sistemas de Informação e Engenharias. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica e do Curso de Pedagogia em EaD na Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Coordenadora adjunta do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIPLAC. Coordenadora do grupo de pesquisa em Sistemas, Tecnologias e Educação - EDUTECS/UNIPLAC e vice coordenadora do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade - GCET/UNIARP.

Introdução

A abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) tem se destacado na educação básica por sua capacidade de integrar diversas disciplinas e promover uma aprendizagem mais dinâmica e interdisciplinar. Originada nos Estados Unidos na década de 1990, a metodologia STEAM surgiu como uma resposta ao desinteresse dos estudantes pelas ciências exatas e à necessidade de formar profissionais qualificados em áreas tecnológicas e científicas. Com o tempo, a inclusão das Artes (transformando STEM em STEAM) trouxe uma dimensão mais holística e criativa ao processo educativo, enriquecendo essa abordagem.

Na educação básica, a implementação da metodologia STEAM tem mostrado resultados promissores, especialmente quando aplicada à robótica educacional. A robótica, por sua natureza prática e interdisciplinar, se alinha perfeitamente com os princípios do STEAM, proporcionando aos estudantes oportunidades de aplicar conhecimentos teóricos em projetos concretos. Essa integração não apenas facilita a compreensão de conceitos científicos e tecnológicos, mas também desenvolve habilidades essenciais para o século XXI, como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Um dos principais benefícios da robótica educacional dentro da abordagem STEAM é o incentivo ao protagonismo dos estudantes. Ao trabalhar em projetos de robótica, eles são desafiados a identificar problemas, propor soluções e construir protótipos, o que promove uma aprendizagem ativa e significativa. Além disso, a robótica educacional permite a integração de diversas áreas do conhecimento, como matemática, física, engenharia, artes e tecnologia, tornando o aprendizado mais relevante e conectado com o mundo real.

Estudos e projetos realizados em diferentes contextos educacionais têm demonstrado o impacto positivo da robótica educacional na motivação e no desempenho dos estudantes (seção 3). No entanto, a implementação da metodologia STEAM e da robótica educacional enfrenta desafios, especialmente em escolas com menos recursos. A falsa ideia de que a robótica exige equipamentos caros e complexos pode ser uma barreira para a adoção dessa abordagem. É fundamental desmistificar essa percepção e promover a igualdade de acesso às oportunidades STEAM, garantindo que todos os estudantes, independentemente de gênero, raça ou condição socioeconômica, possam se beneficiar dessa metodologia inovadora.

O texto tem por objetivo conhecer, com base nas pesquisas existentes, as contribuições da abordagem STEAM na Educação básica no âmbito de projetos ou atividades pedagógica voltados para Robótica Educacional.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), com caráter exploratório, visando compreender as contribuições da metodologia STEAM na robótica educacional na educação básica. A pesquisa foi conduzida a partir de uma revisão de literatura, utilizando buscas em bases de dados acadêmicas como Google Scholar, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

As buscas foram realizadas de forma assistemática, no período de 09 de junho de 2022 a 11 de novembro de 2023, e incluíram estudos e relatos de experiências sobre a aplicação da robótica educacional dentro da abordagem STEAM. Foram selecionados artigos e dissertações que abordam a implementação da metodologia em diferentes contextos educacionais, focando em aspectos como integração interdisciplinar, desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, e os desafios enfrentados pelas escolas.

O processo de seleção dos trabalhos foi orientado pela relevância dos estudos para a investigação proposta, considerando-se a diversidade de contextos e as diferentes abordagens metodológicas empregadas pelos autores. A análise dos dados foi realizada por meio de uma leitura crítica dos textos, buscando identificar padrões e tendências nas práticas educacionais relatadas, bem como os principais resultados e desafios observados.

Abordagem Steam na Educação Básica

STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) é uma abordagem interdisciplinar que integra saberes para fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico com uma produção criativa na busca de soluções inovadoras para as questões sociais. Mesmo favorecendo conteúdos de áreas de Ciências da Natureza e de Matemática, o STEAM possui um grande potencial de aplicação nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e em Linguagens.

O modelo – que inicialmente não tinha o A de Artes, se chamando apenas STEM – surgiu com a proposta de tornar as disciplinas de exatas mais atrativas aos estudantes, fazendo com que eles vislumbrassem as aplicações práticas desses conhecimentos. Para isso, o modelo tradicional de ensino foi atualizado, sendo criado uma forma prática de ensinar esses conteúdos.

O A, de Artes, entrou em um momento posterior no modelo. A área – que engloba design, literatura, dança, cinema e teatro – ajuda os estudantes na interpretação do mundo, fornecendo uma visão mais holística. A Arte, dentro do STEAM, é a linguagem disparadora das ações sociais, do movimento institucional, que leva os estudantes a convergirem, criando diversas interfaces para a realização de um conhecimento muito mais amplo do que as disciplinas curriculares específicas de cada área do conhecimento.

De Sousa e Vilas-Boas (2022, p. 6) destacam que “o conhecimento artístico se comunica integralmente com as ciências e com o cotidiano, não estando apenas voltado para fins estéticos, para representação do conhecimento produzido, mas, também, no desenvolvimento do pensamento crítico e na resolução de problemas de cunho científico ou pessoal”.

Na concepção da referida metodologia ativa de ensino, os fundamentos dessas cinco áreas se entrelaçam para alcançar um objetivo comum: aplicar o conhecimento científico em busca de soluções para os problemas cotidianos a partir de projetos. A aplicação de projetos interdisciplinares foi a solução encontrada, e assim a metodologia se desenhou.

A apresentação do livro STEAM em Sala de Aula (Bacich; Holanda, 2020) descreve que a STEAM passou a constituir um movimento por uma educação básica em que conhecimentos e valores se combinem na realização de atividades propositivas, críticas e construtivas. Essas competências foram incorporadas em propostas curriculares de muitos países.

A BNCC (Brasil, 2018), documento orientador do currículo da Educação Básica, é compatível com o discurso das iniciativas STEAM, uma vez que se alinha com as habilidades do século XXI. Nesse sentido, a BNCC tem alguns elementos em comum com o movimento STEAM, além do fato de deixar de ver o conhecimento com algo disciplinar.

A implantação do currículo integrado e o rompimento da visão fragmentada ‘ciência ou arte’ constitui uma alternativa de transformação do ensino, ressignificando o modo de ensinar e de aprender conceitos científicos. O grande desafio, no entanto, é fortalecer as relações inter e transdisciplinares, desviando a atenção para os esforços exclusivamente intradisciplinares, promover o diálogo entre ciência e arte, mantendo o compromisso com a verdade, a objetividade, o raciocínio lógico e, ao mesmo tempo, abrir espaço para subjetividade, abstração, às sensações e emoções”, como nos alertam de Sousa e Vilas-Boas (2022, p. 14).

Levar o STEAM para dentro das escolas pode ser visto como uma proposta que valoriza a interdisciplinaridade, a criatividade, a inventividade e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para o cidadão do século XXI. Antes de tudo é necessário dizer que o STEAM é uma questão de postura pedagógica (Bacich; Holanda, 2020), pois colabora para a adoção de propostas que colocam o estudante em um papel de protagonista e de investigador/pesquisador.

Pensar em projetos STEAM requer incluir relações com as habilidades e competências da BNCC e do currículo da escola, ou seja, devem estar alinhados com a BNCC e em consonância com o currículo escolar, os projetos pedagógicos da escola, projetos esses com intencionalidade pedagógica e da educação. Para a obtenção de resultados favoráveis, eles deverão ser realizados de forma colaborativa e dialógica, envolvendo, por exemplo, gestores, coordenadores, professores e estudantes.

[...] no setor de educação pública da educação básica, é interessante notar uma escalada rápida e recente do movimento STEAM, mas ainda longe de ser incorporado em políticas de estado, como acontece nos Estados Unidos, no Reino Unido e na Austrália, por exemplo. Algumas parcerias entre Secretarias de Educação e programas STEAM têm acontecido em escolas públicas, e há uma conversa maior sobre robótica nessas escolas [...] (Pugliese, 2020, p. 23).

Uma dificuldade que o próprio movimento STEAM *education* acaba por impor a essas escolas com menos recursos é a disseminação da (falsa) ideia de que para ser STEAM necessariamente é preciso envolver robótica e programação, o que por si só já é uma enorme barreira.

Entre os recursos materiais que podem ser utilizados na aprendizagem STEAM Bacich e Holanda (2020, p. 47) ressaltam que recursos de programação e robótica, atividades para desenvolver o pensamento computacional, simuladores para compreensão de conceitos científicos poderão ser instrumentos úteis na elaboração de projetos STEAM, desde que apropriados pelo professor. Ferramentas digitais de produtividade, que permitam a criação de textos, cartazes ou outras formas de comunicação, também devem fazer parte do repertório para o planejamento e para o desenvolvimento da cultura digital pelos estudantes.

Pugliese (2020) expõe que é preciso entender que STEAM não é a solução de todos os problemas e não vai consertar de vez as dificuldades nas escolas. E para o autor, a questão de maior relevância além do “precisamos de STEAM” é a de “precisamos de mais igualdade de STEAM”, uma vez que mulheres, negros e pobres ainda encontram maiores barreiras no acesso a formação humana nessas áreas.

No que tange à adoção ou à criação de programas STEAM nas escolas de modo sistemático, uma questão é inevitável: a formação docente, lembra Pugliese (2020, p. 25). Pensar na formação continuada dos professores, uma formação que provoque autonomia e autoria nos professores e não os prepare para serem meros repassadores de conteúdos e programas STEAM prontos é um dos pontos de destaque nesse processo.

Discussões sobre STEAM podem engajar os estudantes no desenvolvimento da criatividade e da habilidade de resolução de problemas reais, incentivando sua autoria ao buscar seus próximos caminhos para planejar investigações e propor hipóteses. Os pesquisadores Clapp e Jimenez (2016), realizaram um estudo com base em diversas atividades nessa perspectiva e apresentaram a descrição de cada letra do acrônimo STEAM para uma melhor compreensão de seu uso em sala de aula (Quadro 1).

Quadro 1 - Adaptação Referências STEAM.

Área	Código Raiz	Descrição
Ciência	S	Referência ou envolvimento em uma ou mais das disciplinas científicas, incluindo as ciências físicas (por exemplo, biologia, química, física etc.) e as ciências sociais (por exemplo, sociologia, psicologia, antropologia etc.), ou referência a ou envolvimento em qualquer um dos principais conceitos científicos dentro de tais ramos (por exemplo, matéria, energia, movimento etc.)
Tecnologia	T	Referência ou envolvimento em modificações tangíveis e/ou artefatos que surgem como subproduto do processo de ou referência ou envolvimento nas disciplinas baseadas em tecnologia (por exemplo, informática e tecnologia da informação, arquitetura de computadores, informática etc.).
Engenharia	E	Referência ou envolvimento em manipulação baseada em design de objetos, processos e/ou sistemas ou referência ou envolvimento em disciplinas de engenharia (por exemplo, engenharia aeronáutica, engenharia química, engenharia etc.).
Arte	A	Referência ou envolvimento em uma ou mais disciplinas artísticas (por exemplo, artes visuais, música, teatro etc.), ou referência ou envolvimento em qualquer um dos principais conceitos artísticos dessas disciplinas (por exemplo, abstração, composição, improvisação etc.). Referência ou envolvimento em práticas que promovem uma consideração pela maneira como um projeto maker apelou aos sentidos, particularmente através do envolvimento com as artes. Referência ou engajamento em práticas que promovam o desenvolvimento de projetos maker que podem de alguma forma ser novo e útil dentro de um domínio particular.
Temática	M	Referência ou envolvimento em uma ou mais disciplinas matemáticas (por exemplo, trigonometria, álgebra, cálculo etc.), ou referência ou envolvimento em qualquer um dos principais conceitos matemáticos dentro de tais ramos (por exemplo, computação, raciocínio espacial, análise de dados etc.).

Fonte: Adaptado de Clapp e Jimenez (2016, tradução nossa).

STEAM na educação básica: contribuições das ações na Robótica Educacional

O artigo “Relato de experiência: projeto Robótica na Escola em Tramandaí no Rio Grande do Sul” (Nunes, De Oliveira Lima e Nobile, 2021) descreve a implementação da robótica como recurso pedagógico, utilizando Aprendizagem Baseada em Projetos e STEAM. O processo incluiu a sensibilização de gestores, formação de professores e a realização da Feira do Conhecimento. Os autores ressaltam que a experiência motivou os participantes a enfrentar novos desafios e destacam a importância de projetos que promovam o protagonismo de estudantes e professores, incentivando o uso de metodologias ativas e programação digital.

No artigo intitulado “Integração entre robótica educacional e abordagem STEAM: desenvolvimento de protótipos sobre a temática responsabilidade social e sustentabilidade” de Fernandes e Zanon (2022) foram investigadas as possibilidades de integração das disciplinas e os possíveis favorecimentos na aprendizagem do estudante a partir da identificação da temática de estudo. Além disso, também se analisou os protótipos desenvolvidos pelos estudantes que visaram integrar a Robótica Educacional e a abordagem STEAM.

De acordo com os autores, a partir da pesquisa realizada, constatou-se que os projetos com abordagem STEAM contêm uma situação-problema aberta e não estruturada na qual os estudantes identificam o problema e propõem uma solução viável (projeto/protótipo). Por meio do estudo de temáticas, tais projetos permitem integrar disciplinas de diferentes áreas do conhecimento e seus conteúdos e fazem com que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem.

O artigo “A Construção de um Semáforo no Tinkercad: Aberturas para Trabalhar Robótica com Criança” (Mondini *et al.*, 2023) tematiza a construção de um semáforo na plataforma Tinkercad com estudantes do 5º ano de uma escola pública da cidade de Votorantim — SP. As ações estavam vinculadas ao projeto Robótica Educacional e orientados pela abordagem STEAM onde foram desenvolvidas oficinas de introdução à lógica de programação com o Scratch e elaborados protótipos tais como dispenser automático de álcool em gel, carrinho de controle remoto, alarme de presença, semáforo.

Com o desenvolvimento desse projeto, entendeu-se que foi proporcionado aos estudantes da escola parceira acesso a recursos e equipamentos tecnológicos que podem lhes permitir a constituição sentidos e significados sobre o mundo e a sociedade que habitam. Além disso, as oficinas de robótica, desenvolvidas com a abordagem STEAM, possibilitaram aos estudantes a constituição de conhecimento em diversas disciplinas tais como lógica, matemática, engenharia, artes, robótica, física e tecnologia, bem como de interesse da vida natural.

Na dissertação “Integração entre a Robótica Educacional e a Abordagem STEAM: Identificação da Área de Oportunidade e Desenvolvimento de Protótipos” (Castelli Fernandes, 2022) foi definida a seguinte questão de pesquisa: Como identificar áreas de oportunidade ou temáticas que visam integrar a Robótica Educacional e a abordagem STEAM, a fim de favorecer o desenvolvimento de protótipos pelos estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio? As análises indicam que houve avanços nos conhecimentos apreendidos pelos estudantes, bem como favorecimento de desenvolvimento intelectual (criatividade, curiosidade, raciocínio, argumentação, tomada de decisão, solução de problemas) e social (interação, comunicação, colaboração e escuta ativa).

A dissertação “Robótica pedagógica como ferramenta para aplicação da metodologia STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) no Ensino Fundamental” da autora Adriana Nascimento Figueira Gavazzi (2020), propõe o uso da Robótica Pedagógica como ferramenta para aplicação da metodologia STEAM associado ao modelo do Torneio Brasil de Robótica (TBR) no Ensino Fundamental.

As atividades propostas aos estudantes foram elaboradas e correlacionadas com as Competências Gerais da BNCC. Foi também implementado um modelo de torneio de robótica na escola, a partir dos modelos correlacionados (modelos Conceitual STEAM e TBR). Para isto, empenhou-se em fazer um projeto para divulgação do Parque Ecológico de um município do estado de São Paulo, que apresenta potencial turístico para a cidade, mas que carece de divulgação e investimentos. Investigar o uso da Robótica Pedagógica como ferramenta para aplicação de metodologia STEAM no Ensino Fundamental.

A autora Gavazzi (2020), conclui que elaborar um modelo Conceitual para ensino e aprendizagem na área STEAM baseado no uso da Robótica Pedagógica no ensino fundamental, proporciona um contexto para aprendizagem efetivo, bem como as visitas e os encontros dos estudantes com diferentes profissionais externos ao ambiente escolar. De acordo com autoras, essas experiências de aprendizagens foram incomparáveis permitindo diferentes acessos a informações bem mais eficientes do que qualquer pesquisa realizada pela internet.

No capítulo de Martins e Fernandes (2020) é discutida a integração de robôs na aprendizagem das disciplinas STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) no contexto da educação básica. A abordagem STEAM é vista como uma metodologia interdisciplinar que, ao incluir as artes, promove a criatividade e a inovação na resolução de problemas. No estudo apresentado, crianças do 1º ciclo do ensino básico participaram em um projeto onde construíram e programaram robôs, desenvolvendo habilidades em várias áreas do conhecimento. A pesquisa, realizada no âmbito do projeto DROIDE II (Robots em Educação Matemática e Informática), revela que o uso de robôs como mediadores da aprendizagem não só facilita a compreensão de conceitos matemáticos e tecnológicos, mas também promove a negociação de significados em um contexto prático e colaborativo. Além disso, o projeto enfatiza a importância de uma aprendizagem situada, onde o conhecimento é construído através da participação ativa dos estudantes em práticas sociais relevantes.

A aplicação da abordagem STEAM na educação básica, por meio da robótica educacional, tem se mostrado uma estratégia eficaz para engajar os estudantes e promover uma aprendizagem significativa. As pesquisas analisadas indicam que essa metodologia não apenas facilita a compreensão de conceitos científicos e tecnológicos, mas também desenvolve habilidades críticas como criatividade, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Os estudos de caso apresentados demonstram que a robótica pode ser um recurso pedagógico poderoso. Esses projetos permitiram que os estudantes se envolvessem ativamente no processo de aprendizagem, identificando problemas e propondo soluções inovadoras. A experiência prática proporcionada pela robótica educacional ajuda a consolidar o conhecimento teórico e a desenvolver competências essenciais para o século XXI.

No entanto, a implementação da metodologia STEAM enfrenta desafios significativos, especialmente em escolas com menos recursos. A falsa ideia de que a robótica educacional exige equipamentos caros e complexos pode ser uma barreira para a adoção dessa abordagem. É fundamental desmistificar essa percepção e promover a igualdade de acesso às oportunidades STEAM, garantindo que todos os estudantes, independentemente de gênero, raça ou condição socioeconômica, possam se beneficiar dessa metodologia inovadora.

Considerações finais

Para que a implementação do STEAM seja bem-sucedida, é necessário investir na formação contínua dos professores. A formação docente deve promover a autonomia e a autoria dos professores, capacitando-os a serem mediadores do conhecimento e facilitadores de projetos interdisciplinares. Além disso, é importante que as escolas disponham de recursos adequados, como ferramentas digitais e materiais de robótica, para apoiar a realização de projetos STEAM.

Outro aspecto crucial é a colaboração entre diferentes atores do ambiente escolar, incluindo gestores, coordenadores, professores e estudantes. A implementação de projetos STEAM deve ser realizada de forma colaborativa e dialógica, envolvendo toda a comunidade escolar. Parcerias com universidades, empresas e organizações não governamentais também podem enriquecer a experiência educacional e proporcionar recursos adicionais para a realização de projetos.

Em conclusão, a abordagem STEAM na educação básica, com um foco especial na robótica educacional, oferece uma maneira eficaz de engajar os estudantes e desenvolver habilidades essenciais para o futuro. A integração de ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática em projetos práticos e interdisciplinares não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. Para que essa implementação seja bem-sucedida, é necessário investir na formação contínua dos professores e na disponibilização de recursos adequados, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades proporcionadas pela metodologia STEAM.

Referências

- BACICH, L.; HOLANDA, L. (org.). **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto alegre: Penso, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018.
- CASTELLI FERNANDES, N. M. M. **Integração entre a robótica educacional e a abordagem STEAM: identificação da área de oportunidade e desenvolvimento de protótipos**. 2022. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2022.
- CLAPP, E. P.; JIMENEZ, R. L. Implementing STEAM in Maker-Centered Learning. **Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts**. 10, (4), 481-491. 2016. Disponível em <https://psycnet.apa.org/record/2016-41156-001>. Acesso em 31 jun. 2023.
- DE SOUSA, Lorryne Evangelista; VILAS-BOAS, Adlane. Arte, Ciência e Educação: Um Encontro Necessário. **Revista Educação Pública**, v. 1, n. 2, 2022.
- FERNANDES, N. M. M. C.; ZANON, D. A. V. Integração entre robótica educacional e abordagem STEAM: desenvolvimento de protótipos sobre a temática responsabilidade social e sustentabilidade. **Dialogia**, [S. l.], n. 40, p. 21600, 2022.
- GAVAZZI, A. N. F. **Robótica pedagógica como ferramenta para aplicação da metodologia STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) no Ensino Fundamental**. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências, Universidade de São Paul, Lorena, 2020.
- MARTINS, Sónia; FERNANDES, Elsa. **Robots na aprendizagem das STEAM**. In: Duarte, Ana Cristina; Cristóvão, Natalina (org.). Educação, Artes e Cultura: Discursos e Práticas. Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMA, 2020. (188-202).
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.
- MONDINI, F.; *et al.* A construção de um semáforo no tinkercad. **Expressa Extensão**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 191-201, 2023.
- NUNES, M. K.; DE OLIVEIRA LIMA, C. S.; NOBILE, M. F. Relato de experiência: projeto Robótica na Escola em Tramandaí no Rio Grande do Sul. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Educação em Computação**. SBC, 2021. p. 237-245.
- PUGLIESE, G. O. **Um panorama do STEAM Education como tendência global. STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto Alegre. Penso, 2020.
- Enviado em 31/08/2024
Avaliado em 15/10/2024

AÍ VOCÊ CHEGA NO PRIMEIRO DIA DE AULA E PERGUNTA: O QUE É PESQUISA?

Douglas Vasconcelos Barbosa¹⁴

Resumo

A pesquisa é importante para o cotidiano de toda sociedade. Por meio dela, pode-se desvendar vários “mistérios”, buscar novos conhecimentos – negando-os ou não. Desta forma, trata-se de um texto em que o objetivo é discutir a indagação do que venha ser pesquisa. Para tanto, utilizou-se argumentos de teóricos que abordam o tema. Assim, os dados bibliográficos encontrados no referencial teórico ajudam a entender e responder ao questionamento, inclusive para aqueles que estão – ou não – no percurso acadêmico, mas gostam da abordagem aqui aventada. Conclui-se, portanto, a importância da discussão, de modo a disseminar ela socialmente.

Palavras-chave: Pesquisa; Fases; Geração de conhecimento.

Resumen

La investigación es importante para la vida cotidiana de toda sociedad. A través de él, uno puede desentrañar varios "misterios", buscar nuevos conocimientos, negándolos o no. Se trata, pues, de un texto en el que el objetivo es discutir la cuestión de qué es la investigación. Para ello, utilizamos argumentos de teóricos que abordan el tema. Por lo tanto, los datos bibliográficos encontrados en el marco teórico ayudan a comprender y responder la pregunta, incluso para aquellos que están -o no- en el camino académico, pero como el enfoque aquí sugerido. Por lo tanto, concluimos la importancia de la discusión, con el fin de difundirla socialmente.

Palabras clave: Investigación; Fases; Generación de conocimiento.

¹⁴ Mestre pelo Programa de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE. – Linha de Pesquisa – Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da infância e da Juventude.. Atualmente é Professor de Ensino Superior.

Introdução

A academia precisa chegar nos mais variados campos de diálogos de nossa sociedade. Nesse contexto, com palavras, muita das vezes, rebuscadas e termos poucos entendíveis por grande parte dos estudantes, inclusive os que estão a elaborar seus trabalhos de conclusão de curso, podem fazer com que o desinteresse pela escrita e campo científicos sejam o pivô deles agirem dessa forma.

Destarte, parto do pressuposto de que o conhecimento não deve ficar na academia, de maneira engessada, mas deve ser difundido extramuros institucionais, fazendo com que cheguem a todos, em todos os cantos, de/em todas as formas de comunicação. A (in)formalidade aqui presente, caminha nessa direção.

Busco para e com esse texto, ajudar aqueles que nunca escreveram um texto (a entender, sem esgotar a temática o que é pesquisa), que estão na graduação ou até mesmo num nível de ensino que não se exija tanto o percurso metodológico e científico e quer trilhar sua história; simpatizantes pelo tema também fazem parte do público-alvo aqui almejado. Destarte, começarei apresentando algumas informações relevantes de autores eleitos para esse trabalho, sobre o que venha a ser uma pesquisa. Logo em seguida e, por fim, dissemino algumas considerações pertinentes.

Metodologia

Trata-se de uma discussão (reflexão) a partir de autores que abordam a temática. Para tanto, os dados bibliográficos e qualitativos foram escolhidos para o que se propõe nesse texto, não pretendendo, desta forma, consumir a temática eleita de maneira excessiva. Diante disso, representam um recorte teórico-conceitual de seus autores selecionados que são cotejados por intermédio de inferências feitas da experiência acadêmica-profissional-docente do autor do trabalho.

O que é pesquisa?

Em seus escritos, o saudoso educador pernambucano, Paulo Freire (2021, p. 30), aduzia que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim, suas palavras nos ajudam a compreender o contexto educacional que o educador precisa estar atento. Por isso, segundo Freire (2021, p. 30-31), “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Desta forma, penso que as palavras de Freire (2021) sejam um caminho de resposta ao questionamento feito: o que é pesquisa?

No entanto, essa é uma pergunta que, quando faço aos meus discentes na graduação, geralmente ela vem recheada de respostas, ressalte-se, das mais diversas possíveis, a partir também de diversas realidades ali presentes no momento da aula: os que saíram do ensino médio há pouco tempo, os que preferem não opinar, os que já fizeram um curso superior, mas que, por algum motivo, não se recordam e por aí vai. Ademais, de acordo com Minayo (2016, p. 16), “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida”.

Assim, o ato de respondê-la, ou seja, de responder à pergunta à epígrafe, é de tamanha importância, por isso diálogo com alguns autores eleitos que ajudam nessa tarefa, advertindo-se, simples para alguns, delicada para outros. É preciso lembrar de tal moto que, a partir deles, e de seus conceitos e argumentos, posso (podemos) entender e chegar em algumas afirmações sugestivas, acadêmicas e cientificamente, ao que foi questionado para a presente discussão temática: o que é pesquisa?

Desta forma, busco responder ao questionamento por meio dos argumentos autorais de Aragão, Barros e Oliveira (2005), Clark e Castro (2003), Goldemberg (2004), Minayo (2016), entre outros, e justifico essa escolha, por compreender a facilidade da linguagem empregada em seus escritos que, na minha perspectiva, precisa ser espalhada às pessoas, inclusive às que estão na academia ou não. Assim, o ato de espalhar esse conhecimento pode contribuir para fazer com que novos pesquisadores surjam no mundo acadêmico e, quiçá, modifiquem muitas realidades com o resultado de suas investigações.

No entanto, e não menos importante, de acordo com Paulo Freire (2021, p. 30), “ao ser produzido, o conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. Outrossim, as palavras de Freire (2021) podem nos ajudar a entender que – talvez, para (não) dizer que é – o conhecimento se “evolui” socialmente de modo que não fica estante. Ele se movimenta constantemente.

Esse movimento nos faz pensar e questionar o que venha ser metodologia, antes de falarmos sobre conceitos de pesquisa. Isso porque, segundo Aragão, Barros e Oliveira (2005, p. 20) “a metodologia fala do como pesquisar”. Então, é preciso entender essa expressão: metodologia. Assim, ela é mais que “uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico utilizado. Fala de uma forma de trabalhar que se relaciona com uma postura ética, no sentido de visões de mundo”, aponta Aragão, Barros e Oliveira (2005, p. 20). Já para Minayo (2016, p. 14),

entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade).

Ainda como aponta a autora em seus argumentos: “na verdade, a metodologia é muito mais do que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (Minayo, 2016, p. 15). Por fim, a autora ainda ressalta, e não é excessivo dizer, o fato de que nada substitui a criatividade do pesquisador (Minayo, 2016). Até porque, assim pensamos, essa criatividade fará com que ele próprio – pesquisador – consiga colocar sua identidade na pesquisa, não ficando preso as técnicas e aos métodos, por exemplo.

Portanto, sejamos criativos! Ademais, essa criatividade nos convida a pensarmos na pesquisa como um processo artesanal, ou seja,

diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, mas se realiza fundamentalmente por um labor intelectual baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, que se constrói com um ritmo próprio e particular (Minayo, 2016, p. 25).

Com isso, podemos sugerir também que, de acordo com Minayo (2016, p. 16), se entende por pesquisa “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Assim sendo, tal conceito da autora nos remete ao fato de que o termo pesquisa pode nos indicar pergunta, interrogação, questionamento, dúvida, mas também o ato de construir a realidade. Desta forma, continua ela ainda aduzindo que “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (Minayo, 2016, p. 16).

Já de acordo com as palavras de Clark e Castro (2003, p. 67) “a pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novo conhecimento e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento preexistente”. Desta forma, os autores nos alertam que o termo pesquisa constrói conhecimento e que objetiva, ou seja, tem como meta a alcançar, fazer com que novos conhecimentos venham a ser criados e/ou confirmar, mas também podendo negar, o conhecimento existente. Seguem afirmando que “é basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve” (Clark; Castro, 2003, p. 67).

Vejam que interessante! e talvez pudéssemos, aqui, correlacionar os argumentos de Clark e Castro (2003), com o que diz Aragão, Barros e Oliveira (2005, p. 20), ou seja, “o procedimento de pesquisa é, ao mesmo tempo, produção de saber, construção de metodologia, elaboração de princípios, estabelecimento de resultados e invenção/construção processual do seu caminho, abandonando certas vias e criando outras”. Ademais, Goldemberg (2004), por sua vez, afirma em seu livro que, o ato de fazer pesquisa, significa saber como colocar nossas próprias ideias de maneira ordenada. Segue argumentando que

a pesquisa deve ser entendida como uma ocasião única para fazer alguns exercícios que servirão por toda vida. O trabalho de pesquisa de ser instigante, mesmo que o objeto não pareça ser tão interessante. O que o verdadeiro pesquisador busca é o jogo criativo de aprender como pensar e olhar cientificamente (Goldemberg, 2004, p. 68).

Outrossim, ainda de acordo com Goldemberg (2004), a pesquisa tem fases diversas que, didaticamente, se atribuiu como: “paquera”, “namoro”, “casamento” e de “separação”. O quadro abaixo criado é de autoria do autor, mas que representa – literalmente – esses termos nas palavras de Goldemberg (2004), vejamos.

QUADRO 1. Fases da Pesquisa	
PAQUERA	Fase Inicial que pode ser chamada de exploratória, lembra uma “paquera” de dois adolescentes. É o momento em que se tenta descobrir algo sobre o objeto de desejo, quem mais escreveu (ou se interessou) sobre ele, como poderia haver uma aproximação, qual a melhor abordagem dentre todas as possíveis para conquistar este objeto.
NAMORO	Em seguida, vem a fase que equivale ao “namoro”, uma fase de maior compromisso que exige um conhecimento mais profundo, uma dedicação quase que exclusiva ao objeto de paixão. É a fase de elaboração do projeto de pesquisa em que o estudioso mergulha profundamente no tema estudado.
CASAMENTO	A terceira fase é o “casamento”, em que a pesquisa exige fidelidade, dedicação, atenção ao seu cotidiano, que é feito de alguns altos e baixos. O pesquisador deve resolver todos os problemas que vão aparecendo, desde os mais simples (como se vestir para realizar entrevistas) até os mais cruciais (como garantir a verba para execução da pesquisa).
SEPARAÇÃO	Por último, a fase de “separação”, em que o pesquisador precisa se distanciar do seu objeto para escrever o relatório final da pesquisa. É o momento em que é necessário olhar o mais criticamente possível o objeto estudado, em que é preciso fazer rupturas, sugerir novas pesquisas. É o momento de ver os defeitos e qualidades do objeto amado.
Fonte: Goldemberg (2004, p. 72-73)	

Destarte, percebe-se, pelo quadro acima, a importância das etapas. É claro que, quando se inicia um relacionamento, entre seres humanos, não se almeja a separação; busca-se a comunhão dos esforços entre eles para manutenção saudável do relacionamento. No entanto, mesmo que Goldemberg (2004, p. 13) venha aduzindo/sugerindo as fases da investigação científica, também afirma: “a pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – o ‘possível’ para ele”.

Na arte de fazer pesquisas, Goldemberg (2004) aduz que há alguns atributos para que o pesquisador possa entrar em campo: atributos internos e os atributos externos. No que toca os internos, são “atributos pessoais que devem fazer parte do indivíduo que quer ser um pesquisador. Cito, entre eles: ética, curiosidade, interesse real, empatia, paciência, paixão, equilíbrio, humildade, flexibilidade, (...) criatividade (...) tranquilidade e organização”, como aponta Goldemberg (2004, p. 69). Já com relação aos atributos externos, “dependem da formação científica do pesquisador. São elas: bom domínio da teoria, escrever bem, relacionar dados empíricos com a teoria, domínio das técnicas de pesquisa, experiência com a pesquisa” (Goldemberg, 2004, p. 70).

Com isso, as palavras de Goldemberg (2004) caminham para o nosso entendimento de que precisamos, enquanto pesquisadores e futuros pesquisadores, fazer pesquisas em que possamos colocar em ação as nossas ideias, seguindo um percurso traçado/delineado que envolve “a paquera”, “o namoro”, “o casamento” e “a separação”, tendo em conta, também, certos atributos que envolvem o que é interno e o que é externo ao pesquisador.

Considerações (Finais) Pertinentes

Para finalizar, responder ao questionamento do que venha ser pesquisa é importante para compreensão dos estudantes e simpatizantes da ação científica. Assim sendo, o que discorreremos acima caminha na direção de uma reflexão que ponha os alunos e as alunas para serem criativos no processo de pensar e discutir sobre pesquisa. Ademais, como bem nos apontou Goldemberg (2004) o exercício de fazer pesquisas pode servir para toda nossa vida.

Outrossim, precisamos dar importância de questionarmos a realidade e entender a pesquisa como uma ação que pretende responder uma problemática vislumbrada pelo pesquisador. Desta forma, essa problemática pode ser das mais variadas possíveis e, não menos importante, nas mais diferentes áreas também; o que nos remete, assim penso, a uma multiplicidade de ações e questionamentos no mundo contemporâneo a que os alunos e as alunas podem se debruçar sem medo, mas inventivos.

Por fim, lembrar as palavras de nosso eterno educador pernambucano, Paulo Freire (2021, p. 30), nos faz também pensar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Portanto, futuros pesquisadores, sejam criativos e colaborem com a ciência, sem negá-la, sabendo que a pesquisa é um ato criativo e envolvente que colabora com os rumos da sociedade, inclusive com seu desenvolvimento, criação de políticas públicas e ações que ajudam toda humanidade. Então, vamos fazer pesquisa?

Referências

ARAGÃO, E. M.; BARROS, M. E. B. de; OLIVEIRA, S. P. de. Falando de Metodologia de Pesquisa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 18–28, 2005.

CLARK, O. A. C.; CASTRO, A. A.. A pesquisa. **Pesquisa Odontológica Brasileira**, v. 17, p. 67–69, maio 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MINAYO, M. C. DE. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO

Ernandes Nascimento da Silva¹⁵

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da integração entre Educação e Ciências para o crescimento intelectual e científico dos estudantes. Para tanto, serão apresentadas algumas reflexões acerca das contribuições de autores brasileiros nessa área, como Paulo Freire e a visão do português José Saramago. Além disso, serão discutidas as perspectivas interdisciplinares e seus benefícios no ensino de Ciências, além de apresentar exemplos práticos desta integração nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Educação, Ciências, Interdisciplinaridade.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de la integración entre Educación y Ciencia para el crecimiento intelectual y científico de los estudiantes. Para ello, se presentarán algunas reflexiones sobre los aportes de autores brasileños en este ámbito, como Paulo Freire y la visión del portugués José Saramago. Además, se discutirán las perspectivas interdisciplinarias y sus beneficios en la enseñanza de las Ciencias, además de presentar ejemplos prácticos de esa integración en las escuelas brasileñas.

Palabras clave: Educación, Ciencias, Interdisciplinariedad.

¹⁵ Mestrando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais FICS. Graduado em Pedagogia UFAL. Graduando em Biologia FAVENI. Especialista em Alfabetização, Letramento, Psicopedagogia e Ensino de Ciências pela FOCUS. Professor efetivo das redes municipal de educação de Palmeira dos Índios – AL e do Estado de Alagoas.

Introdução

A integração entre Educação e Ciências é uma temática que tem conquistado espaço nos debates acadêmicos e nas práticas educacionais. Nesse contexto, exemplos concretos de como promover essa integração têm sido amplamente explorados por autores brasileiros através de seus estudos e reflexões.

Um dos principais enfoques destacados é a utilização da investigação científica como metodologia de ensino. Solino e Gehlen (2014) salientam que essa abordagem envolve os alunos na produção de conhecimento científico, estimulando a construção do pensamento crítico e reflexivo. Ao permitir que os estudantes se envolvam ativamente no processo de descoberta, a pesquisa no ambiente escolar promove uma aprendizagem mais significativa e contextualizada dos conteúdos de Ciências.

Outro aspecto fundamental é a discussão de temas científicos atuais nas aulas. Santos (2017) afirma que trazer tais questões para o contexto educacional estimula a compreensão da relevância das Ciências para a sociedade. Os alunos são incentivados a refletir sobre problemas contemporâneos, como a mudança climática e a sustentabilidade, engajando-se em discussões que envolvem aspectos científicos, sociais, ambientais e econômicos. Dessa forma, a Educação em Ciências contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes diante dos desafios do mundo atual.

Neste sentido, destaca-se a importância do uso de tecnologias digitais no ensino de Ciências. Hornink et al (2018) ressaltam que recursos como simulações, aplicativos e jogos educativos podem tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo, permitindo que os estudantes explorem conceitos científicos de forma experimental. Essas ferramentas tecnológicas proporcionam um ambiente propício para a construção do conhecimento, favorecendo a compreensão dos conteúdos científicos e estimulando o interesse dos alunos pelo campo das Ciências.

Neste artigo buscaremos evidenciar que a integração entre Educação e Ciências é fundamental para uma abordagem mais efetiva e enriquecedora do conhecimento científico no contexto educacional. Através da investigação científica, da discussão de temas atuais e da utilização de tecnologias digitais, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais interdisciplinar, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de compreender, questionar e transformar o mundo ao seu redor.

Contribuições de Paulo Freire para a Educação

Paulo Freire (1921-1997) foi um renomado educador, filósofo e escritor brasileiro, reconhecido internacionalmente por suas contribuições à pedagogia e à educação popular. Nascido em Recife, Pernambuco, Freire dedicou sua vida profissional à defesa da educação como instrumento de emancipação e transformação social.

Formado em direito e tendo trabalhado como professor, Freire desenvolveu um profundo interesse pela alfabetização e pelo papel da educação na libertação das pessoas oprimidas, especialmente na sociedade brasileira. Em seu magnum opus, "Pedagogia do Oprimido" (1968), Freire delineou sua teoria da educação como prática de liberdade, propondo a adoção de uma abordagem pedagógica centrada no diálogo, na conscientização e na ação transformadora. Exilado durante a ditadura militar no Brasil, Freire continuou a exercer influência significativa no campo da educação, atuando em diversos países ao redor do mundo. Sua abordagem pedagógica, conhecida como "educação problematizadora", influenciou inúmeras práticas educacionais e movimentos sociais, reforçando a importância da educação crítica e da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Além de suas contribuições teóricas, Freire também desempenhou um papel ativo na formulação de políticas educacionais e na implementação de programas de alfabetização em países como Chile e Guiné-Bissau. Seu legado perdura até os dias atuais, influenciando gerações de educadores e ativistas comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma das principais contribuições de Freire está relacionada à sua concepção de educação como uma prática verdadeiramente transformadora. Para ele, a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, sendo um processo de conscientização no qual os sujeitos são levados a refletir criticamente sobre a realidade em que estão inseridos. Para Freire (1974), a educação é voltada para a emancipação dos indivíduos, buscando estimular neles uma consciência crítica e ação transformadora.

Nesse sentido, Freire propõe uma educação dialógica, na qual o diálogo é valorizado como um instrumento fundamental para a construção do conhecimento. Seguindo esta esteira de pensamento, Bueno et al (2005, p. 114), afirma que " o respeito, o comprometimento, a responsabilidade, o crescimento e a confiança são sentimentos importantes que o verdadeiro diálogo desperta nas pessoas". Podemos deduzir que para Freire (2005), o diálogo é a essência da educação, pois é através dele que se estabelece uma relação de respeito mútuo entre educadores e educandos, propiciando a construção coletiva do saber.

Outra contribuição importante de Freire é a valorização da cultura e conhecimento prévio dos educandos. Ele acredita que todo indivíduo traz consigo um acervo de experiências e saberes que devem ser reconhecidos e valorizados, servindo como ponto de partida para o processo educativo. A valorização do conhecimento prévio dos educandos é fundamental no processo de aprendizagem, possibilitando a construção de um conhecimento significativo e contextualizado (Pivatto, 2014).

Além disso, Freire defende a importância da práxis pedagógica, ou seja, a integração entre teoria e prática. Para ele, a educação não deve ficar restrita ao ambiente escolar, sendo necessário estabelecer uma relação estreita com a vida cotidiana dos educandos. A educação deve estar conectada com a realidade dos sujeitos uma vez que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (FREIRE, 1975, p. 30). A práxis pedagógica contribui para que os educandos se tornem agentes ativos no processo de transformação social, engajando-se na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

A visão de José Saramago sobre a Ciência

José Saramago (1922-2010) foi um renomado escritor português, galardoado com o Prêmio Nobel de Literatura em 1998. Nascido em Azinhaga, Portugal, Saramago cresceu em uma família de origens humildes e teve uma educação autodidata. Inicialmente, trabalhou como serralheiro e mais tarde como funcionário público, ao mesmo tempo em que desenvolvia uma intensa atividade literária, escrevendo para jornais e publicando romances, poesia e peças teatrais. Sua carreira literária tomou impulso na década de 1970, com a publicação de obras como "Levantado do Chão" (1980) e "Memorial do Convento" (1982), as quais refletiam suas preocupações políticas e sociais, além de apresentar um estilo narrativo caracterizado por sua prosa fluída e seu olhar crítico sobre a realidade.

Em seus escritos, Saramago frequentemente abordava questões de poder, injustiça e alienação, utilizando uma escrita marcada por técnicas narrativas inovadoras, como a ausência de pontuação e o emprego de longas frases. Algumas de suas obras mais conhecidas incluem "Ensaio sobre a Cegueira" (1995) e "Ensaio sobre a Lucidez" (2004), que exploram os dilemas éticos e políticos da condição humana.

Ao longo de sua carreira, Saramago recebeu inúmeros prêmios e reconhecimentos, incluindo o Prêmio Nobel de Literatura, que o consagrou como um dos mais importantes escritores contemporâneos. Sua obra continua a exercer grande influência no panorama literário internacional, destacando-se pelo seu engajamento social, pela inovação estilística e pela profundidade de suas reflexões sobre a natureza humana e a sociedade. Saramago é considerado uma figura seminal da literatura portuguesa e um dos principais expoentes da literatura mundial do século XX.

Para José Saramago, a Ciência é uma ferramenta poderosa para o avanço da humanidade, porém, carrega consigo a responsabilidade de refletir sobre suas implicações éticas e sociais. Saramago, de modo poético e alegórico, Eco (2009) era crítico em relação à perspectiva da Ciência como uma busca pelo conhecimento absoluto, capaz de oferecer respostas definitivas para todas as questões humanas.

O escritor português acreditava que a Ciência não deveria ser um fim em si mesma, mas sim um meio para entender e aprimorar a condição humana. Em suas obras de ficção, Saramago explorou a ideia de que existem aspectos da existência humana que estão além do alcance da Ciência. Conforme (DE CARVALHO PIASSE et al, 2015) é possível relacionar as escritas de Saramago, ainda que no campo da literatura, como tendo um valor científico.

Para Saramago, a tarefa dos cientistas vai além do desenvolvimento tecnológico, devendo abranger também a consideração dos impactos sociais, éticos e morais de suas descobertas. O que podemos ver é que Saramago defende que a Ciência não pode ignorar as dimensões humanas, e que os cientistas devem considerar as necessidades e valores humanos em suas pesquisas e inovações. Essa visão crítica de Saramago encontra eco em estudos que refletem sobre a interação entre a Ciência e a sociedade. Saramago destaca a importância de considerar as implicações sociais, culturais e ambientais das descobertas científicas, mostrando a interdependência entre a Ciência e o contexto no qual está inserida.

Em conclusão, a visão de José Saramago nos desafia a repensar a relação entre a Ciência e as dimensões humanas, buscando um equilíbrio entre os avanços científicos e os valores que nos tornam humanos. Devemos, portanto, humanizar a Ciência, reconhecendo sua capacidade de trazer avanços, mas também seus limites, e assim construir um mundo mais humano e justo.

A perspectiva interdisciplinar na Educação em Ciências

A educação em ciências tem sido alvo de debates intensos no âmbito acadêmico, à medida que se reconhece a importância de uma abordagem interdisciplinar para a construção do conhecimento científico. Neste contexto, autores brasileiros têm contribuído significativamente para o debate acerca da relevância da interdisciplinaridade na educação em ciências.

A interdisciplinaridade é apontada por diversos autores como fundamental na educação em ciências, permitindo a integração de diferentes áreas do conhecimento e proporcionando uma visão mais abrangente e contextualizada do fenômeno estudado. Segundo Santomé (1998, p. 63 apud AUGUSTO; CALDEIRA, 2007, p.140): a interdisciplinaridade:

Implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. (SANTOMÉ 1998, p. 63 apud AUGUSTO; CALDEIRA, 2007, p.140).

No entanto, a implementação da perspectiva interdisciplinar enfrenta desafios. A fragmentação curricular e a ausência de diálogo entre as disciplinas são obstáculos a serem superados na promoção da interdisciplinaridade na educação em ciências. De acordo com Fazenda (1979 apud NUNES, 2005, p.1) a interdisciplinaridade é “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados”. É necessário repensar a forma de organização curricular, integrando conteúdos e proporcionando momentos de interação entre as áreas do conhecimento.

Na prática, diversos autores sugerem a utilização de metodologias participativas, como a resolução de problemas e projetos temáticos, como forma de fomentar a interdisciplinaridade na educação em ciências. O aluno precisa ser levado a ter curiosidade pelo que é diferente. Mora (2013, p. 66) salienta que “a curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento.”

Fica evidente a importância da perspectiva interdisciplinar na educação em ciências. Essa abordagem promove uma visão mais abrangente do conhecimento científico, auxilia no desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes e os prepara para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. No entanto, é preciso superar os obstáculos e repensar as práticas educativas, garantindo a integração das diferentes disciplinas e valorizando a participação ativa dos estudantes.

Exemplos de integração entre Educação e Ciências

A integração entre Educação e Ciências tem sido objeto de estudos e debates no campo acadêmico, visando a criação de estratégias que promovam uma abordagem mais efetiva e significativa do conhecimento científico no contexto educacional. Neste sentido, autores brasileiros têm contribuído com exemplos concretos de como essa integração pode ser realizada.

Um dos exemplos de integração entre Educação e Ciências é a utilização de investigação científica como metodologia de ensino. Nesse sentido, Bagno (2007, p. 18) destaca que “a pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência.” A pesquisa no ambiente escolar envolve os alunos na produção de conhecimento científico e promove a construção do pensamento crítico e reflexivo. Segundo o autor, essa abordagem contribui para o aprendizado dos conteúdos curriculares de Ciências ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de investigação científica.

Outro exemplo de integração entre Educação e Ciências é a discussão de temas científicos atuais no contexto das aulas. Extraímos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de que:

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2018).

Além disso, a utilização de jogos e brincadeiras para a apropriação do conhecimento é um exemplo de integração entre Educação e Ciências que tem se mostrado cada vez mais presente. De acordo com Brasil (2006):

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (Brasil, 2006, p. 28).

Esses exemplos evidenciam a importância e as possibilidades de integração entre Educação e Ciências, propiciando uma abordagem mais dinâmica e significativa para o ensino-aprendizagem. Através da investigação científica, discussão de temas atuais e utilização de jogos e brincadeiras, é possível criar um ambiente educacional mais interdisciplinar, favorecendo a construção do pensamento crítico, a compreensão dos conteúdos científicos e a formação de cidadãos mais atuantes e conscientes.

Considerações finais

A integração entre Educação e Ciências é fundamental para a formação dos indivíduos como seres críticos e éticos. Autores renomados, como Paulo Freire e José Saramago, trouxeram contribuições valiosas ao demonstrar a importância de uma educação crítica e consciente da responsabilidade científica.

A educação busca instigar nos estudantes a capacidade de questionar, analisar e refletir sobre os conhecimentos científicos, bem como compreender sua aplicação no dia a dia. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar no ensino de Ciências se destaca como uma ferramenta essencial para a ampliação das possibilidades de aprendizado e formação dos estudantes.

Ao adotar uma abordagem interdisciplinar, os estudantes têm a oportunidade de estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, contextualizando os conceitos científicos em situações reais e complexas. Isso contribui para uma compreensão mais aprofundada do conhecimento científico, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas e a tomada de decisões conscientes.

A integração entre Educação e Ciências também promove a formação de indivíduos éticos. Ao compreenderem a importância da ciência para a solução de problemas e para a promoção do bem-estar coletivo, os estudantes são incentivados a se envolverem em questões científicas e sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

É fundamental que as práticas educacionais estejam em constante diálogo com as ciências, estimulando a reflexão e proporcionando experiências significativas. Somente assim poderemos formar indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e de promover avanços científicos e sociais que beneficiem a todos. Convidamos outros estudiosos a pesquisarem e contribuir com o assunto.

Referências bibliográficas

- AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Dificuldades para a Implantação de Práticas Interdisciplinares em Escolas Estaduais, Apontadas por Professores da Área de Ciências da Natureza, 2007. Disponível em: . Acesso em 08 mar. 2024.
- BAGNO, Marcos. Pesquisa na Escola o que é como se faz. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular; Brasília, 2018. 600 p. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf >
Acesso em: 12/03/2024.
- BUENO, Sonia Maria Villela et al. O diálogo no processo ensino-aprendizagem. **Temas em Educação e Saúde**, 2005.
- DE CARVALHO PIASSI, Luís Paulo. De Émile Zola a José Saramago: interfaces didáticas entre as ciências naturais e a literatura universal. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 1, p. 33-57, 2015.
- Eco, U. (2009). *Um blogger chamado Saramago* Em O Caderno 2. Alfragide, Portugal: Editorial Caminho.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
- FREIRE, P.& ILLICH, Ivan. Diálogo. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, BúsquedaCeladec. 1975, 109 p.
- HORNINK, Gabriel Gerber et al. **Tecnologias digitais mediando o ensino-aprendizagem de Ciências**. Universidade Federal de Alfenas, 2018.
- MORA, F. Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- NICOLESCU, Basarab et al. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO).
- NUNES, Eliana dos Reis. et al. Projetos Educativos Interdisciplinares Na Prática Docente, 2005. Disponível em: >. Acesso em: 17 abr. 2024.
- PIVATTO, W. B. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de Matemática: análise de uma atividade para o estudo de Geometria Esférica. *Revemat*, Florianópolis, v. 9, nº 1, p. 43-57, 2014.
- SOLINO, Ana Paula; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. Abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação: possíveis relações epistemológicas e pedagógicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 1, p. 141-162, 2014.
- SANTOS, Jéssica Cruz. Ética ambiental no ensino de ciências a partir de questões sociocientíficas para a educação básica. 2017.
- Enviado em 31/08/2024
Avaliado em 15/10/2024

MENTORIA PEDAGÓGICA E EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM: PERCURSOS FORMATIVOS E PRÁTICAS SITUADAS

Isaías dos Santos Ildebrand¹⁶

Fabiana Niedermeier¹⁷

Jéssica Ramos Mota¹⁸

Franciele Schilling da Silva¹⁹

Fernanda Luísa Baum Eltz Machado²⁰

Resumo

Este estudo explora a mentoria pedagógica na formação de professores do ensino fundamental na região metropolitana de Porto Alegre, utilizando uma abordagem qualitativa. Para este recorte situado, selecionou-se um material produzido em uma mentoria com aproximadamente 60 professores, atuando do 1º ao 5º ano nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante essa mentoria, os professores foram questionados, por meio da ferramenta Mentimeter, sobre dois aspectos fundamentais relacionados às evidências de aprendizagem. A análise revela como os professores utilizam e integram essas evidências em suas práticas pedagógicas. A mentoria mostrou-se crucial para promover reflexões críticas e desenvolvimento profissional contínuo, destacando a importância de estratégias colaborativas e personalizadas para aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chaves: Mentoria Pedagógica. Formação de Professores. Evidências de Aprendizagem.

Abstract

This study explores pedagogical mentoring in the training of elementary school teachers in the metropolitan region of Porto Alegre, using a qualitative approach. For this situated excerpt, material produced in a mentoring session with approximately 60 teachers, working from 1st to 5th grade in the Early Years of Elementary Education, was selected. During this mentoring, the teachers were questioned, through the Mentimeter tool, about two fundamental aspects related to learning evidence. The analysis reveals how teachers use and integrate this evidence into their pedagogical practices. Mentoring proved to be crucial for promoting critical reflections and continuous professional development, highlighting the importance of collaborative and personalized strategies to improve the quality of teaching and learning.

Keywords: Pedagogical Mentoring. Teacher Training. Learning Evidence

¹⁶ Doutorando em Psicologia pela UFRGS. Doutorando em Linguística Aplicada pela UNISINOS. Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela UFRRJ (2023). Professor na Escola de Aplicação Feevale.

¹⁷ Mestranda em Diversidade e Inclusão pela FEEVALE. Especialista em Mentoria Docente pela Tempere University (2023). Professora na Escola de Aplicação Feevale.

¹⁸ Especialista em Mentoria Docente pela Tempere University (2023). Professora na Escola de Aplicação Feevale.

¹⁹ Especialista em Mentoria Docente pela Tempere University (2023). Professora na Escola de Aplicação Feevale.

²⁰ Especialista em Mentoria Docente pela Tempere University (2023). Professora na Escola de Aplicação Feevale.

Introdução

A mentoria pedagógica tem se destacado como uma prática essencial na formação e desenvolvimento profissional de professores, atuando como um mecanismo de suporte e orientação que facilita a integração de novos docentes ao contexto educacional e promove o desenvolvimento contínuo daqueles já atuantes (Albuquerque, Oliveira, 2023; Reali, Tancredi, Mizukami, 2008). No cenário educacional atual, caracterizado por rápidas mudanças tecnológicas e pedagógicas, a necessidade de um suporte contínuo e contextualizado é mais evidente do que nunca. A mentoria pedagógica oferece uma estrutura na qual professores mais experientes ou com expertises específicas podem compartilhar conhecimentos, habilidades e estratégias com seus colegas, criando um ambiente de aprendizado colaborativo que amplia as possibilidades de intervenções pedagógicas dos estudantes, bem como toda a comunidade escolar (Vieira, de Lima Camargo, 2019).

A oferta de práticas de mentoria apoia os professores em sua adaptação às demandas do ensino contemporâneo e desempenha um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e com potencial de ressignificar as aprendizagens na sala de aula. Além disso, a mentoria pedagógica contribui para a construção de uma cultura de aprendizagem contínua dentro das escolas, onde o desenvolvimento profissional é visto como um processo permanente e colaborativo. Neste contexto, a relevância da mentoria pedagógica se torna ainda mais evidente, uma vez que ela se posiciona como uma ferramenta estratégica para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Desse modo, o presente estudo tem como objetivo principal apresentar uma experiência prática de mentoria pedagógica realizada no ano de 2024, situada na região metropolitana de Porto Alegre, e oferecer reflexões críticas sobre esse processo. Através de um relato dessa experiência, busca-se destacar as dinâmicas envolvidas na mentoria pedagógica e uma reflexão crítica sobre os processos de evidências de aprendizagem na escola. Em contexto metodológico, espera-se descrever a estrutura e o funcionamento da mentoria pedagógica realizada, bem como analisar as interações e os processos de aprendizagem que emergem no contexto da mentoria, refletindo criticamente sobre os impactos da mentoria na formação de professores e nas práticas pedagógicas, uma vez que, se acredita que explorar a mentoria pedagógica pode oferecer novas perspectivas para compreender as evidências de aprendizagem.

De forma preliminar, vale considerar que a mentoria pedagógica emerge como uma prática situada pertinente e necessária no contexto da formação de professores, oferecendo suporte e orientação contínuos que são provocativos e fundamentais para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas. Através da apresentação de uma experiência prática de mentoria e das reflexões críticas sobre esse processo, este estudo busca contribuir para a compreensão das dinâmicas envolvidas na mentoria pedagógica e das suas implicações para a formação de professores e a identificação de evidências de aprendizagem.

Mentoria pedagógica e evidências de aprendizagem: um experiência situada em um contexto de formação de professores

A mentoria pedagógica é uma prática que se insere no amplo campo da formação de professores, sendo fundamentada por diversas teorias e abordagens que enfatizam a importância do suporte contínuo e contextualizado no desenvolvimento profissional docente. Entre essas teorias, destaca-se a teoria da aprendizagem situada, proposta por Lave e Wenger (1991), que postula que a aprendizagem é um processo social que ocorre através da participação em comunidades de prática.

Segundo essa perspectiva, a mentoria pedagógica pode ser vista como uma forma de inserção dos professores em uma comunidade de prática, onde eles podem aprender e desenvolver suas habilidades através da interação com colegas de outras realidades educacionais. Além disso, a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1978) oferece uma base teórica robusta para a compreensão dos processos de aprendizagem que ocorrem na mentoria pedagógica. Vygotsky argumenta que o desenvolvimento cognitivo é mediado pela interação social e pela linguagem, e que o aprendizado ocorre dentro de uma "zona de desenvolvimento proximal", onde os indivíduos podem realizar tarefas com a ajuda de um mentor ou colega mais experiente. Nesse sentido, a mentoria pedagógica proporciona um ambiente onde os professores podem desenvolver suas habilidades e conhecimentos através da interação e do suporte oferecido por mentores experientes.

Pensando nessas interações e práticas sociais, a formação de professores é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, mas também o desenvolvimento de uma identidade profissional e a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática. A mentoria pedagógica, ao proporcionar um espaço para a reflexão e o diálogo, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas competências (Albuquerque, Oliveira, 2023; Vieira, de Lima Camargo, 2019). Além disso, a mentoria oferece uma oportunidade para que os professores desenvolvam uma compreensão mais profunda das evidências de aprendizagem, que podem ser definidas como os indicadores que demonstram que o aprendizado efetivo está ocorrendo. Essas evidências podem incluir uma variedade de elementos, como o progresso dos alunos, a aplicação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos próprios professores (De Medeiros Rodrigues Reali, Moraes Anunciato, Marini, 2023).

Mediante essas considerações teóricas, vale trazer à tona este estudo, que se baseia em um relato de experiência sobre uma mentoria pedagógica situada na região metropolitana de Porto Alegre. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com foco na descrição na análise das interações e processos observados durante a mentoria. Os dados foram coletados através de observações participativas, entrevistas semiestruturadas com os participantes (mentores e mentorados) e análise de documentos produzidos durante o processo de mentoria. As observações participativas permitiram uma compreensão aprofundada das dinâmicas e interações que ocorrem no contexto da mentoria, enquanto as entrevistas forneceram insights sobre as percepções e experiências dos participantes. A análise de documentos, como planos educacionais, planos de aula, reflexões escritas e registros de reuniões, complementou esses dados, oferecendo uma visão mais ampla e detalhada do processo de mentoria. A análise dos dados foi realizada utilizando-se a análise de conteúdo, um método que permite identificar e interpretar padrões e temas recorrentes nos dados coletados. Esse método foi escolhido por sua capacidade de lidar com dados qualitativos complexos e pela sua adequação aos objetivos.

Para este recorte situado, selecionou-se um material produzido em uma mentoria com aproximadamente 60 professores, atuando do 1º ao 5º ano nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante essa mentoria, os professores foram questionados, por meio da ferramenta Mentimeter, sobre dois aspectos fundamentais relacionados às evidências de aprendizagem. Primeiramente, foi perguntado aos professores: "Quais evidências de aprendizagem você mais utiliza em seu cotidiano?". Esta questão teve como objetivo identificar as práticas mais comuns e as ferramentas que os docentes empregam para monitorar e avaliar o progresso dos alunos. As respostas a essa pergunta permitiram traçar um panorama das metodologias e estratégias de avaliação que são mais valorizadas e frequentemente utilizadas no contexto escolar. As respostas foram coletadas e apresentadas em um mapa de palavras, destacando as práticas mais frequentes mencionadas pelos participantes conforme Figura 1.

Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, servindo como base para a aprendizagem em outras áreas. O uso frequente de jogos, atividades práticas e trabalhos em grupo sugere uma valorização da aprendizagem ativa e colaborativa. Essas abordagens promovem o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de habilidades sociais, além de facilitar a aplicação prática do conhecimento.

A presença de métodos como observação, relatos e apresentações de trabalhos indica que os professores estão atentos a múltiplas formas de evidenciar a aprendizagem. Isso é crucial para uma avaliação mais holística e justa do progresso dos alunos. A variedade de evidências mencionadas sugere que os professores estão cientes da importância de oferecer feedback personalizado e detalhado. A integração de diversas formas de evidência permite aos professores fornecer orientações mais específicas e relevantes para cada aluno, promovendo um desenvolvimento contínuo.

Em seguida, os professores foram questionados sobre: "Como você integra as evidências de aprendizagem na avaliação dos alunos e no feedback que oferece a eles?". Esta pergunta visava explorar de que maneira as evidências de aprendizagem são incorporadas nas práticas avaliativas e como elas influenciam o processo de feedback. Entender essa integração é um ponto de conhecimento importante sobre as práticas docentes, pois o feedback baseado em evidências é uma prática pedagógica que pode melhorar significativamente o aprendizado dos alunos ao proporcionar uma orientação mais precisa e personalizada. As respostas obtidas por meio dessas questões revelaram uma diversidade de abordagens e práticas, refletindo as experiências e contextos variados dos professores participantes. Além disso, forneceram entendimentos sobre como as evidências de aprendizagem são percebidas e utilizadas na prática diária, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da aplicação dessas evidências no ambiente educacional do estudo.

As respostas à segunda pergunta revelam diversas abordagens que os professores utilizam para integrar as evidências de aprendizagem na avaliação dos alunos e no feedback que oferecem a eles. Uma das práticas mais mencionadas foi a devolutiva por escrito nas atividades, direcionada especificamente para o próprio aluno, permitindo um feedback individualizado e detalhado. Outra abordagem comum são os recadinhos motivadores, que visam encorajar e engajar os alunos de maneira positiva. Além disso, as conversas individualizadas são frequentemente utilizadas para fornecer um feedback mais específico e direto, permitindo aos alunos compreender melhor seus pontos fortes e áreas a serem melhoradas.

No contexto coletivo, os professores mencionaram a realização de assembleias de turma e conversas coletivas, onde as evidências de aprendizagem são discutidas em grupo, promovendo uma reflexão conjunta e o compartilhamento de experiências. Os conselhos de classe também foram citados como um espaço importante para a avaliação e feedback, envolvendo a participação ativa dos alunos no processo avaliativo. A prática da autoavaliação foi destacada como uma ferramenta eficaz para que os alunos possam refletir sobre seu próprio aprendizado e progresso. Rodas de diálogo e correções coletivas também foram mencionadas, proporcionando oportunidades para discussões abertas e colaborativas sobre o desempenho e as metas de aprendizagem.

A mentoria pedagógica enquanto uma prática social situada, fundamentada nas teorias da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991) e na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1978), desempenha um papel social na formação de professores ao promover um ambiente de aprendizado contínuo e contextualizado. Este estudo, baseado em uma mentoria com aproximadamente 60 professores do ensino fundamental na região metropolitana de Porto Alegre, busca entender como as evidências de aprendizagem são utilizadas e integradas nas práticas pedagógicas dos docentes.

A primeira pergunta da pesquisa revelou uma diversidade de práticas avaliativas que os professores empregam para monitorar e avaliar o progresso dos alunos. A leitura foi a evidência de aprendizagem mais mencionada, refletindo a ênfase na alfabetização e na compreensão textual. Esta prática está alinhada com a teoria de Vygotsky, que destaca a importância da linguagem e da leitura no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky, a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas um processo mediado socialmente que envolve interação e construção de significado. A ênfase na oralidade indica a importância das habilidades de comunicação verbal no processo de aprendizagem, conforme postulado por Vygotsky. A oralidade, como parte da zona de desenvolvimento proximal, permite que os alunos avancem em suas habilidades comunicativas através da interação com colegas e professores. A mentoria pedagógica, ao proporcionar um espaço para discussões e troca de experiências, reforça essa prática, ajudando os professores a desenvolver técnicas que incentivem a participação verbal dos alunos.

A escrita espontânea, jogos educativos e produção textual foram outras práticas destacadas. A escrita espontânea e a produção textual promovem a criatividade e a expressão pessoal dos alunos, enquanto os jogos educativos facilitam a aprendizagem lúdica. Lave e Wenger enfatizam que a aprendizagem é um processo de participação ativa em comunidades de prática. Os jogos educativos, por exemplo, podem ser vistos como uma forma de participação ativa onde os alunos aprendem através da interação e do engajamento lúdico. A mentoria pedagógica pode proporcionar aos professores novas ideias sobre como incorporar jogos e atividades de escrita criativa em suas aulas, através do compartilhamento de experiências e recursos entre mentores e mentorados. O trabalho em grupo foi mencionado como uma prática comum que favorece a aprendizagem cooperativa. Segundo Lave e Wenger, a aprendizagem em grupo representa uma comunidade de prática onde os indivíduos aprendem uns com os outros através da participação conjunta em atividades significativas.

A integração de diferentes formas de avaliação, como observação, relatos e apresentações de trabalhos, sugere que os professores estão atentos a múltiplas formas de evidenciar a aprendizagem. Esta abordagem holística é fundamental para uma avaliação justa e completa do progresso dos alunos. Vygotsky argumenta que a aprendizagem é um processo dinâmico e multifacetado, e a utilização de diversas formas de evidência permite aos professores capturar uma imagem mais precisa e abrangente do desenvolvimento dos alunos. A mentoria pedagógica pode apoiar os professores na implementação dessas práticas avaliativas diversificadas, ajudando-os a refletir sobre a eficácia de suas abordagens e a considerar novas estratégias.

A segunda pergunta também denotou uma variedade de abordagens que os professores utilizam para fornecer feedback. A devolutiva por escrito nas atividades, direcionada especificamente para o próprio aluno, permite um feedback individualizado e detalhado. Esta prática é consistente com as teorias de Vygotsky, que enfatizam a importância do feedback imediato e específico para o desenvolvimento cognitivo. A mentoria pedagógica pode ajudar os professores a desenvolver habilidades para fornecer feedback eficaz, discutindo exemplos práticos e compartilhando técnicas de escrita de devolutivas construtivas. Recadinhos motivadores e conversas individualizadas foram mencionados como métodos para encorajar e engajar os alunos. Estes métodos refletem uma abordagem centrada no aluno, onde o feedback é utilizado não apenas para corrigir erros, mas também para motivar e apoiar o desenvolvimento contínuo. A teoria de Vygotsky sugere que a interação social e o apoio emocional são cruciais para o aprendizado, e a mentoria pedagógica pode proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para integrar essas práticas em suas rotinas diárias.

No contexto coletivo, os professores mencionaram a realização de assembleias de turma, conversas coletivas e conselhos de classe como espaços importantes para a avaliação e o feedback.

Essas práticas promovem uma reflexão conjunta e o compartilhamento de experiências entre os alunos, alinhando-se com a ideia de comunidades de prática de Lave e Wenger. A mentoria pedagógica pode ajudar os professores a facilitar essas discussões de maneira eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa onde todos os alunos se sintam valorizados e ouvidos. A autoavaliação foi destacada como uma ferramenta eficaz para que os alunos possam refletir sobre seu próprio aprendizado e progresso. Esta prática está alinhada com a teoria sociointeracionista de Vygotsky, que vê a autoavaliação como uma forma de metacognição, onde os alunos desenvolvem uma consciência maior de seus processos de aprendizagem. A mentoria pedagógica pode apoiar os professores na implementação de estratégias de autoavaliação, compartilhando experiências e discutindo métodos para incentivar a reflexão crítica entre os alunos.

Rodas de diálogo e correções coletivas também foram mencionadas, proporcionando oportunidades para discussões abertas e colaborativas sobre o desempenho e as metas de aprendizagem. Estas práticas refletem a importância da interação social e da aprendizagem colaborativa, conforme discutido por Vygotsky e Lave e Wenger. A mentoria pedagógica pode ajudar os professores a estruturar essas atividades de forma a maximizar a participação e o engajamento dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

Em conclusão, as respostas dos professores às perguntas sobre evidências de aprendizagem e feedback refletem uma abordagem diversificada e abrangente para a avaliação e o suporte ao aprendizado. As práticas mencionadas estão fortemente alinhadas com as teorias de Vygotsky e Lave e Wenger, que enfatizam a importância da interação social, da participação em comunidades de prática e do feedback específico e detalhado. A mentoria pedagógica, ao proporcionar um espaço para a reflexão e o diálogo, pode ajudar os professores a desenvolver e refinar essas práticas, promovendo uma aprendizagem mais situada e significativa para os alunos.

A integração dessas teorias na prática da mentoria pedagógica pode oferecer novas perspectivas e estratégias para a formação de professores, contribuindo para a melhoria contínua da educação.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo principal apresentar uma experiência prática de mentoria pedagógica, situada na região metropolitana de Porto Alegre, e oferecer reflexões críticas sobre esse processo. Através de um relato dessa experiência, buscou-se destacar as dinâmicas envolvidas na mentoria pedagógica e proporcionar uma reflexão crítica sobre os processos de evidências de aprendizagem na escola. A metodologia adotada, de natureza qualitativa, permitiu descrever a estrutura e o funcionamento da mentoria realizada, bem como analisar as interações e os processos de aprendizagem que emergiram nesse contexto.

Os dados produzidos mediante os dois questionamentos revelaram que os professores utilizam uma ampla gama de estratégias para monitorar e avaliar o progresso dos alunos, como leitura, oralidade, escrita espontânea, jogos educativos, produção textual, trabalho em grupo e registro escrito. Essas práticas estão fortemente alinhadas com as teorias de Vygotsky e Lave & Wenger, que enfatizam a importância da interação social, da participação ativa e da construção coletiva de conhecimento. A mentoria pedagógica mostrou-se pertinente em proporcionar um ambiente de reflexão e troca de experiências, ajudando os professores a desenvolver e refinar suas práticas pedagógicas de maneira colaborativa.

Para estudos futuros, recomenda-se explorar mais profundamente a eficácia de diferentes práticas de mentoria pedagógica em diversos contextos educacionais, bem como investigar o impacto a longo prazo dessas práticas na formação docente e no desempenho dos alunos. Além disso, seria interessante realizar estudos comparativos entre diferentes abordagens de mentoria para identificar as estratégias mais eficazes e adaptáveis a diferentes realidades escolares. A análise longitudinal dos impactos da mentoria pedagógica também poderia fornecer insights importantes sobre a sustentabilidade e a evolução das práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Mediante essas considerações, a mentoria pedagógica emerge como uma prática situada pertinente e necessária no contexto da formação de professores, oferecendo suporte e orientação contínuos que são fundamentais para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas. Através da apresentação de uma experiência prática de mentoria e das reflexões críticas sobre esse processo, este estudo contribui para a compreensão das dinâmicas envolvidas na mentoria pedagógica e suas implicações para a formação de professores e a identificação de evidências de aprendizagem. A integração dessas teorias na prática da mentoria pedagógica pode oferecer novas perspectivas e estratégias para a formação de professores, promovendo uma educação de qualidade e um desenvolvimento profissional contínuo.

Referências

- ALBUQUERQUE, Maria de Jesus Ferreira César de; OLIVEIRA, Elizângela Farias de. Tutoria Pedagógica e Currículo: Intervenção e Possibilidades de Mentoria no Tempo dos Sujeitos. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023.
- DE MEDEIROS RODRIGUES REALI, Aline Maria; MORAES ANUNCIATO, Rosa Maria; MARINI, Carolina. Aprendizagens profissionais de professoras iniciantes e experientes em um programa de mentoria. **Roteiro**, v. 48, 2023.
- KRAM, Kathy E. **Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life**. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1985.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 01, p. 77-95, 2008.
- VIEIRA, Azenaide Abreu Soares; DE LIMA CAMARGO, Maria Ivanilda Simões. Desafios da mentoria na formação continuada de professores em Metodologias de Aprendizagem Ativa. **Revista Sítio Novo**, v. 3, n. 2, p. 85-96, 2019.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

APLICAÇÕES DAS TEORIAS DE WINNICOTT E LACAN NA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE OBSERVACIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR

José Luis Goffi Cardoso²¹

Aline Daniela Sauer²²

Príncipe Santana da Cruz²³

Resumo

Este estudo investiga os processos de aprendizagem em um contexto escolar, utilizando as teorias de Donald Winnicott e Jacques Lacan. Realizou-se uma pesquisa observacional em uma escola em Santa Catarina, focando nas interações dos alunos com o saber, professores, colegas e consigo mesmos. Observamos que a aluna I, diagnosticada com autismo, demonstra comportamentos que podem ser interpretados como estratégias adaptativas segundo Winnicott. A análise lacaniana revelou dinâmicas de interação social e a busca pela construção de identidade. Concluímos que as teorias de Winnicott e Lacan oferecem uma compreensão rica dos fenômenos de aprendizagem.

Palavras-chaves: Psicologia; Aprendizagem; Psicanálise.

Abstract

This study investigates the learning processes in a school context, utilizing the theories of Donald Winnicott and Jacques Lacan. We conducted an observational study at a school in Santa Catarina, focusing on the interactions of students with knowledge, teachers, peers, and themselves. We observed that student I, diagnosed with autism, demonstrates behaviors that can be interpreted as adaptive strategies according to Winnicott. The Lacanian analysis revealed dynamics of social interaction and the search for identity construction. We conclude that the theories of Winnicott and Lacan offer a rich understanding of learning phenomena.

Keywords: Learning Psychology; Psychoanalytic Theory;

²¹ Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade do Contestado (UnC)

²² Docente do curso de Psicologia da Universidade do Contestado (UnC); Doutoranda do programa de pós graduação em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

²³ Docente do curso de Psicologia da Universidade do Contestado (UnC)

Introdução

A aprendizagem é um fenômeno estudado pela psicologia, que tem como objetivo principal analisar e compreender como o ser humano retém experiências externas, apresentando mudanças comportamentais, melhora do desempenho, reorganização das funções internas e internaliza conceitos e informações (Papalia & Olds, 2007).

Esse artigo é fundamentado sobre uma ótica psicanalítica em relação ao saber e a aprendizagem, utilizando dos teóricos Winnicott e Lacan para a estruturação das ideias. Apesar da diferença teórica e clínica, ambos os autores podem trazer visões excepcionais sobre o tema. Winnicott traz compreensões sobre as experiências iniciais de cuidado e acolhimento para o desenvolvimento de um sentimento de confiança e continuidade, que possibilita ao sujeito explorar o mundo e se apropriar de seus recursos (Winnicott, 1971; 1986). Por outro lado, Lacan explora a linguagem e como ela é a principal motriz para o processo de avanço psíquico humano. Enfatiza a função da linguagem e do simbólico na estruturação do sujeito e na mediação de seus desejos, os quais são sempre marcados pela falta e pela busca de um objeto perdido (Lacan, 1966; 1973).

A partir dessas perspectivas, procurou-se identificar as potencialidades e as dificuldades dos alunos observados, bem como as intervenções possíveis para favorecer sua aprendizagem. O objetivo foi compreender como os alunos se posicionam diante do saber, que pode ser visto como um objeto transicional (Winnicott 1971) ou como um “objeto a” (Lacan 1973), que tem uma função tanto de preenchimento quanto de abertura para o novo. Também refletiu-se sobre o papel do professor como facilitador ou obstáculo para a aprendizagem, considerando sua postura, sua comunicação e sua escuta.

Lacan foi um psicanalista francês que retomou as ideias de Freud e as reformulou à luz da linguística, da antropologia e da lógica e da matemática. Para Lacan, o sujeito é um efeito da linguagem, que o constitui e o divide. O sujeito se forma a partir de uma experiência fundamental, chamada de estágio do espelho, na qual ele se identifica com a imagem de si mesmo refletida no outro (Lacan, 1966). Essa identificação é ilusória, pois o sujeito não é uma unidade, mas uma falta, uma fissura, uma divisão entre o que ele é e o que ele deseja ser.

O sujeito lacaniano deve ser compreendido como o sujeito do desejo, que busca constantemente preencher a falta que o habita. Esse desejo, contudo, não é um elemento natural e sim uma construção simbólica, que depende da mediação do outro e ocupa o lugar da linguagem, da lei, cultura e alteridade (Lacan, 1973). O outro é quem confere sentido ao desejo de ser falante, mas também é quem o restringe e o frustra. O sujeito está sempre em relação com o outro, seja para se submeter, se rebelar ou se inventar (Lacan, 1966).

A aprendizagem nesse sentido deve ser entendida como um processo de subjetivação, em que o ser falante se apropria dos saberes e dos discursos de um outro, porém os questiona e os transforma (Lacan, 1973). A aprendizagem é englobada como a produção de sentidos, que envolve diversas dimensões na vida do indivíduo como afetividade, imaginação e criatividade. A aprendizagem é, assim, um ato de desejo, que implica em uma relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mediada pelo Outro (Lacan, 1966). Para Winnicott (1971), esse processo também pode ser visto como uma forma de brincar com os significados, onde o sujeito se envolve com o conhecimento de maneira criativa e transformadora.

Segundo Lacan, a experiência humana é estruturada por três registros: Real, Simbólico e o Imaginário. O simbólico é o registro da linguagem, da lei, da lógica e da ordem; o imaginário é o registro da imagem, da identificação, da fantasia e do narcisismo; por fim o real é o registro do impossível, do indizível, do traumático e do inominável (Lacan, 1966). Esses três registros se articulam de forma dinâmica e complexa, gerando diferentes modos de subjetivação e de aprendizagem.

Um dos conceitos fundamentais para o entendimento da psicanálise lacaniana é o Saber. O saber não é apenas a abundância de informação e de conhecimento consciente e explícito, mas envolve uma dinâmica daquilo que está implícito no discurso Lacan (1973). argumenta que é algo que o sujeito busca incansavelmente, porém nunca alcança de forma completa. Ponderando a natureza fragmentada e incompleta do desejo humano. Pois o saber nunca será completo, é parcial e nunca será alcançado pelo sujeito.

A psicologia da aprendizagem pode se beneficiar da teoria lacaniana para compreender as diferentes formas de aprender e de ensinar, levando em conta as singularidades dos sujeitos, os contextos culturais, as relações interpessoais e os desafios epistemológicos. Lacan (1973) sugere que o desejo e o saber estão profundamente interligados na formação do sujeito, o que pode ajudar a entender como os indivíduos se engajam no processo de aprendizagem e como suas experiências subjetivas influenciam esse processo. A psicologia da aprendizagem pode também se inspirar na ética lacaniana, que propõe uma prática que respeite o desejo do sujeito, promova a autonomia do pensamento e favoreça a invenção de novas possibilidades de existência (Lacan, 1966).

Winnicott, ao contrário de Lacan, foi um pediatra e psicanalista Inglês que desenvolveu sua teoria baseada na teoria do desenvolvimento da vida psíquica do início da vida, bem como a relação que os pequenos têm com o ambiente. Segundo Winnicott (1965) o ser humano, desde seu nascimento, já possui um potencial inato para o amadurecimento. Para esse potencial ampliar de forma significativa e saudável é necessário qualidade do cuidado influenciado pela dependência materna e adaptação do ambiente às suas necessidades. Na base da teoria de Winnicott, pode-se notar a conceitualização de "ambiente suficientemente bom", um ambiente em que a criança possa desenvolver suporte físico, afetivo e psíquico, que não é perfeito ou idealizado (Winnicott, 1965).

Um dos conceitos mais englobantes da teoria de Winnicott é a de objeto transicional, que é um Objeto que recebe uma representação simbólica do qual permite à criança simbolizar a mãe em sua ausência. O objeto transicional é entendido como um símbolo que permite ao ser humano lidar com o desamparo e a frustração do vínculo entre o pequeno e sua mãe. Segundo Winnicott (1953) "O objeto transicional" é o passo inicial para a estruturação do mundo cultural e do brincar, os quais são essencialmente fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e da identidade.

A psicologia da aprendizagem pode utilizar a teoria winnicottiana como forma de compreender significativamente a importância do vínculo afetivo no processo de aprendizagem e como beneficia o espaço lúdico e a autonomia dos pequenos. Winnicott (1971) defende que as crianças aprendem a partir das experiências vividas pelo mundo externo, que são mediadas pelo brincar, sendo este sendo uma forma verdadeira, livre e criativa que envolve imaginação, fantasia e realidade. O brincar nada mais é do que um modo de expressão e de comunicação dos pequenos, que revela seus sentimentos, desejos e conflitos.

Winnicott também desenvolveu o método das consultas terapêuticas, o qual consiste em uma intervenção breve e focalizada, que visa a restaurar o processo de amadurecimento da criança e a facilitar a relação com o ambiente. As consultas terapêuticas são baseadas na observação, escuta e interpretação do comportamento da criança é visto como uma forma de linguagem. O psicólogo atua como um facilitador, oferecendo à criança um espaço seguro, acolhedor e estimulante, onde ela possa se sentir livre para ser ela mesma e para explorar suas potencialidades (Winnicott, 1971).

Winnicott entende o brincar como uma forma de expressão criativa, de comunicação e de integração do self, originado na relação entre a mãe e o bebê, e ampliado durante a vida do indivíduo. Winnicott considera que o brincar envolve o corpo, a mente e o mundo, e que atua em um espaço potencial, intermediário entre a realidade interna e a realidade externa (Winnicott, 1971).

Esse espaço potencial é criado pela confiança que o bebê tem na mãe, a qual atende às suas necessidades e lhe proporciona um ambiente suficientemente bom. Nesse espaço, o bebê pode experimentar objetos e fenômenos transicionais, definidos como nem totalmente subjetivos nem totalmente objetivos, mas que representam algo do self e algo do outro. Esses objetos e fenômenos transicionais são os primeiros brinquedos do bebê, e permitem que ele tenha contato com a realidade, sem se confundir com ela ou se alienar dela (Winnicott, 1953, 1971).

O brincar, para Winnicott (1971), é uma atividade espontânea, livre e criativa, que permite ao indivíduo explorar e expressar seus sentimentos, fantasias, conflitos e potencialidades. O brincar é também uma forma de comunicação e de relação com os outros, englobando a capacidade de se colocar no lugar do outro, de se identificar e diferenciar. É ainda, uma forma de aprendizagem e de desenvolvimento, que favorece o crescimento emocional, intelectual e social do indivíduo.

Na clínica psicanalítica, Winnicott valoriza “O brincar” como um meio de acesso ao inconsciente, de interpretação e de intervenção terapêutica. O analista deve criar um espaço potencial para o paciente, onde ele possa se sentir seguro e livre para brincar. O mesmo, deve também se envolver na atividade lúdica do paciente, acompanhando-o, compreendendo-o e respondendo-lhe de forma adequada (Winnicott, 1971).

Nesse contexto, “O brincar” é um modo de estabelecer uma relação terapêutica, de facilitar a elaboração dos conflitos e de promover a integração do self. O brincar, em Winnicott, é uma maneira de viver, ser e estar no mundo, o qual gera em uma atitude criativa, lúdica e autêntica. “O brincar” é uma forma de saúde mental, resistência e transformação e possibilita ao indivíduo enfrentar as dificuldades e os desafios da realidade, sem perder sua essência e alegria (Winnicott, 1971).

Método

Trata-se de uma pesquisa observacional cujo objetivo é explicitar a relação das teorias psicanalíticas com a área da psicologia da aprendizagem. As observações foram realizadas em uma escola localizada no estado de Santa Catarina, a qual possui aproximadamente 328 alunos. A sala de aula foi escolhida devido à idade das crianças e ao grande número de alunos com diagnósticos. Foram observados 15 alunos, e para a interpretação dos comportamentos dos estudantes utilizou-se as teorias de Winnicott e Lacan.

Discussões e resultados

O ambiente social na sala de aula, ao longo da manhã, revelou uma dinâmica complexa entre os alunos. Desde a entrada até as atividades iniciais, observou-se uma variedade de interações, com destaque para os desafios apresentados pela aluna I, cujo comportamento desafiador gerou momentos de tensão. Embora a professora tentasse manter a ordem, a persistência de ecolalias e atitudes disruptivas da aluna I indicaram a presença de desafios comportamentais. Durante as atividades práticas, os alunos colaboraram efetivamente, destacando-se a cooperação na resolução de exercícios.

O intervalo proporcionou um ambiente mais descontraído, permitindo interações informais e o compartilhamento de experiências. No entanto, ao retornar para a sala, a aluna I ainda apresentou momentos de agitação, evidenciando a complexidade de suas necessidades. Mesmo diante dos desafios, a professora buscou manter o equilíbrio entre a condução das atividades, a atenção aos aspectos sociais, promovendo um ambiente de aprendizado que, embora desafiador, ofereceu oportunidades para interações positivas e colaborativas entre os alunos.

Observou-se que o comportamento da aluna I, a qual tem o significante de autismo, revela-se como um campo fértil para a aplicação das teorias de Winnicott (1953), especialmente no que tange à noção de "Objeto transicional". Sua busca por estímulos sensoriais e as estereotípias apresentadas podem ser interpretadas como estratégias adaptativas para enfrentar a ansiedade e o desconforto emocional. A presença constante da professora auxiliar emerge como um elemento de suporte, assumindo o papel de um "Objeto transicional facilitador" que contribui para a continuidade da experiência de sala de aula.

Por sua vez, a análise lacaniana pode ser aplicada na compreensão das dinâmicas de interação social, evidenciando-se nos momentos em que os alunos se deparam com a alteridade. As interações entre eles, questionamentos, conflitos e necessidade de reconhecimento denotam uma busca constante pela construção de identidade e o estabelecimento de vínculos simbólicos. O comportamento disruptivo da aluna I, por exemplo, pode ser interpretado como uma tentativa de expressar suas angústias e dificuldades, buscando um lugar no campo social, mesmo que de maneira atípica (Lacan, 1966).

A aula revelou momentos em que os alunos confrontaram o "Real", expressando desafios, limitações e reações espontâneas. A aluna I, com suas ecolalias e comportamentos não convencionais, exemplifica esse confronto com o inapreensível e incontrolável. O uso de cola pelo aluno II, as tentativas de copiar de colegas e a manifestação da aluna III com cola na mão destacam a busca por um "Imaginário" idealizado, uma imagem de competência e sucesso, por vezes desafiando as normas estabelecidas (Lacan, 1966).

As interações em sala evidenciam a influência do "Simbólico" na construção da identidade. As atividades propostas pela professora, apresentações dos alunos e discussão sobre gêneros textuais representam a entrada na ordem simbólica, onde as regras sociais e normas acadêmicas moldam as interações. A persistência da aluna I com ecolalias, os esforços do aluno II em copiar e os comportamentos não convencionais de alguns alunos podem ser interpretados como tentativas de se posicionar dentro dessa ordem simbólica, buscando reconhecimento e pertencimento (Lacan, 1973).

Com base na teoria de Winnicott (1971), a observação da sala de aula revela uma dinâmica complexa entre os alunos, professores e o ambiente escolar, destacando a importância da transição suave entre a realidade interna e externa das crianças. Winnicott enfatiza a ideia de um espaço intermediário, um "espaço potencial", no qual o brincar e a exploração são fundamentais para o desenvolvimento saudável (Winnicott, 1971).

A aluna I, manifestando ecolalias e comportamentos disruptivos, pode ser interpretada à luz da teoria de Winnicott como alguém que está em busca desse "espaço potencial" (Winnicott, 1971). Seus atos de brincar com dominós, livros e lápis podem ser vistos como tentativas de criar um espaço interno onde ela possa expressar suas necessidades emocionais e explorar o ambiente ao seu redor (Winnicott, 1971). As intervenções das professoras, por sua vez, representam a função materna que, de acordo com Winnicott, é essencial para proporcionar um ambiente facilitador para o desenvolvimento emocional das crianças (Winnicott, 1971).

As observações revelam que a aluna I apresenta dificuldades de se inserir no campo do saber, no qual é o domínio da linguagem, cultura e da lei (Lacan, 1973). Seus comportamentos disruptivos, como choro, agressividade, ecolalias e estereotípias, podem ser interpretados como formas de resistir ao saber imposto pelo Outro, que é o lugar da autoridade, do ensino e desejo (Lacan, 1973). A aluna I parece não reconhecer o Outro como um sujeito suposto saber, isto é, como um sujeito que detém um saber consistente e que pode transmiti-lo (Lacan, 1973).

Winnicott destacaria a importância do espaço transicional, no qual a aluna I parece buscar diferentes formas de interação e expressão. Seus comportamentos desafiadores podem ser compreendidos como tentativas de estabelecer e testar limites, buscando a validação de sua identidade no contexto escolar (Winnicott, 1971). Por meio da perspectiva lacaniana, observamos a presença das ecolalias e outras manifestações verbais não convencionais da aluna I. Isso pode ser interpretado como uma busca por linguagem e significados, indicando um desejo de comunicação e inserção no ambiente escolar (Lacan, 1973).

Conclusão

A psicologia da aprendizagem pode utilizar do saber psicanalítico para compreensão do sujeito que compõem a sala de aula. Este estudo apresentou observações realizadas em um contexto escolar, buscando compreender como os alunos se relacionam com o saber, com os indivíduos que compõem o ambiente social e com si próprios.

Durante o processo de observação, conduziu-se uma análise dos fenômenos psíquicos presentes nas experiências infantis, destacando nuances do desenvolvimento e elementos importantes no procedimento de aprendizagem. A psicanálise, como principal saber utilizado, proporcionou percepções e perspectivas significativas, enriquecendo substancialmente a compreensão de complexidade e singularidade do universo infantil.

A perspectiva psicanalítica permitiu que fosse investigado o inconsciente que influencia na aprendizagem infantil; ao considerar as contribuições de Lacan e Winnicott, foi possível interpretar os comportamentos à luz das dinâmicas psíquicas, adicionando a psicodinâmica dentro das considerações do tema.

Conclui-se então, que este estudo proporcionou uma imersão profunda na esfera do psicodinâmico infantil, destacando a importância da observação flutuante e sistemática para analisar a complexidade do desenvolvimento e aprendizagem na infância. Os desafios enfrentados e as lições aprendidas durante o estágio não apenas fortaleceram a base teórica preexistente, mas também moldaram a perspectiva prática. Por fim, o acadêmico desenvolve conhecimentos para os desafios futuros no campo da Psicologia Educacional, especialmente ao integrar uma abordagem psicanalítica que enriquece a compreensão do universo psicológico infantil.

Referências

- LACAN, J. Le Séminaire, Livre XI: **Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse**. Paris: Seuil, 1973.
- LACAN, J. **Écrits**. Paris: Seuil, 1966.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.
- WINNICOTT, D. W. **Playing and Reality**. London: Tavistock, 1971.
- WINNICOTT, D. W. **The Maturation Processes and the Facilitating Environment**. London: Hogarth Press, 1965.
- WINNICOTT, D. W. **Home is Where We Start From: Essays by a Psychoanalyst**. London: Penguin Books, 1986.
- WINNICOTT, D. W. Transitional Objects and Transitional Phenomena. **International Journal of Psycho-Analysis**, v. 34, p. 89-97, 1953.
- Enviado em 31/08/2024
Avaliado em 15/10/2024

ENTRE CAMINHOS E HISTÓRIAS: NARRATIVAS QUE CONTAM SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS QUE TRABALHAM EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Julia Janete Pereira de Avila Plá²⁴
Cristhianny Bento Barreiro²⁵

Resumo

O trabalho apresenta pesquisa relacionada ao desenvolvimento da profissionalidade docente de professores que trabalham em uma escola do campo. De abordagem qualitativa, a investigação ampara-se no método da pesquisa-formação e teve como objetivo compreender o desenvolvimento da profissionalidade docente de professores que trabalham em escolas do campo. Foram realizadas oficinas com 4 professoras, ao longo do ano de 2021. Como resultados, aponta-se que a profissionalidade docente constitui-se de forma gradual e está relacionada aos processos de construção dos docentes. Conclui-se que as experiências relatadas foram determinantes para a constituição das docentes, pois o processo formativo é contínuo e permanente.

Palavras-chaves: Escola do campo; Desenvolvimento profissional docente; Narrativas.

Resumen

En este trabajo se presentan investigaciones relacionadas con el desarrollo de la profesionalidad docente de los docentes que trabajan en una escuela rural. Con un enfoque cualitativo, la investigación se basa en el método investigación-formación y tuvo como objetivo comprender el desarrollo de la profesionalidad docente de los docentes que laboran en escuelas rurales. Se realizaron talleres con 4 docentes a lo largo de 2021. Como resultado, se señala que la profesionalidad docente se constituye paulatinamente y se relaciona con los procesos de construcción de los docentes. Se concluye que las experiencias relatadas fueron decisivas para la constitución de los docentes, ya que el proceso de formación es continuo y permanente.

Palabras claves: Escuela del campo; Desarrollo profesional docente; Narrativas.

²⁴ Mestranda profissional em Educação e Tecnologia – MPET

²⁵ Professora Titular do Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSUL. Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia - MPET e DPET. Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não-licenciados. Líder do Grupo de Estudos Narrativos em Educação – GENE. Sócia Fundadora da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (BIOGRAPH). Membro da Rede Gaúcha de Pesquisa em EPT. Membro da Rede Interinstitucional de Pesquisa em Práticas e Formação Docente (RIPEFOR)

Introdução, o roteiro da viagem

O direito à educação é considerado um direito fundamental, pois promove a cidadania e é imprescindível para a construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária. Dessa forma, não haverá equidade se a Educação do Campo não for considerada dentro de suas peculiaridades, reconhecendo a sua identidade, valorizando a sua cultura, seus saberes e história.

A escola do campo proporciona muitos momentos de interação e trocas de experiências, pois os professores convivem por mais tempo, devido à distância, o que pode favorecer a reflexão e discussões, desenvolvendo sentimento de pertencimento. Portanto, esse espaço convida a atribuir valor e significado às experiências e à forma de se perceber professor e proceder na sua profissão. O aprendizado dos saberes profissionais ocorre na escola, em meio a pluralidade de sujeitos, bagagens, atuações, trajetórias, perspectivas e objetivos, lapidando-se o conhecimento e as habilidades necessárias para exercer a docência.

Sabendo que a escola é um espaço com normas e formas de organização definidas, os docentes constroem o conhecimento e desenvolvem habilidades necessárias para o exercício profissional. Nesse espaço institucional, são ressignificados e reconstruídos a postura, os valores, a forma de pensar e agir dos professores, já que estes são construídos antes mesmo do ingresso na atividade docente, através das interações e representações sociais. Assim nasceu a inquietação acerca de que maneira as experiências de vida influenciaram no desenvolvimento da profissionalidade docente de professores que trabalham em escolas do campo?

A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa e contou com a participação de quatro docentes que trabalhavam como professoras em uma escola do campo, no extremo sul do Rio Grande do Sul, tendo por finalidade compreender o desenvolvimento da profissionalidade docente de professores que trabalham em escolas do campo.

É relevante ressaltar que a pesquisa foi realizada durante o ano de 2021, período pandêmico, por isto todo o trabalho de produção de informações teve de ser adaptado, conforme será descrito a seguir.

Metodologia, o planejamento da viagem

Quando se busca investigar os processos de desenvolvimento de professores, ao longo da vida, a abordagem narrativa aparece como possibilidade que reconhece a importância das histórias de vida como processo formativo, reflexivo e de autoconhecimento.

Desde pequenos ouvimos histórias, nos comovemos e aprendemos com elas, que nos unem e nos fazem vislumbrar cenários desconhecidos, caminhos nunca antes trilhados e momentos nunca vividos. Diferentemente da contação de histórias literárias, as narrativas de histórias de vida referem-se às experiências do indivíduo, ao que foi refletido, ao que foi “selecionado” para ser contado, de forma consciente.

Desta forma, as narrativas possibilitam a compreensão das experiências pessoais e formativas dos sujeitos.

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. (Bolívar, 2002, p. 5).

O sujeito, ao recordar suas experiências, revisita espaços, acontecimentos, interações, (re)significando a sua história, acessa registros relevantes de sua vida a partir da narrativa, questionando e refletindo sobre os fatos vividos. Assim, essa busca por si mesmo possibilita que os envolvidos possam aprender e ensinar nesse processo, pois ao deixar emergir suas memórias e produzirem a própria história, como também ao interagir com os demais participantes da pesquisa, estes formam e são formados ao mesmo tempo.

A partir das narrativas das histórias de vida, com ênfase na formação e constituição da profissionalidade docente, é possível convidar ao aprofundamento do diálogo, ampliando o espaço para discussões e trocas de experiências sobre a docência e as experiências dos docentes.

É relevante mencionar que o relato de uma história de vida pode possibilitar a tomada de consciência e a atribuição de um sentido ao vivido e experienciado pelo sujeito. Por isto, ao contar ordenamos o que foi vivenciado de forma reflexiva, selecionando os pontos a serem abordados. Também, pode-se afirmar que a escuta sensível tem potencial e é formador, pois é possível aprender e se reconhecer na fala do outro. Nesta perspectiva, Josso (2004, p. 43) destaca que: “As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”.

Diante disso, percebe-se que é possível que ao contar sobre sua história de vida, o outro, aquele que ouve, seja impactado, já que a escuta dessa história pode desencadear recordações e reflexões sobre a sua própria vida, permitindo o reconhecimento e familiaridade com os temas abordados, promovendo a auto-reflexão contínua, o compartilhamento de saberes e aprendizagens.

Desse modo, a escolha metodológica para o trabalho foi a pesquisa-formação, pois possibilita a valorização do sujeito, neste caso, os professores que trabalham em uma escola do campo. Os professores pesquisados foram convidados a identificar e refletir sobre questões relativas à sua formação, mobilizando saberes, experiências e propiciando que participassem ativamente de todo o processo formativo.

Nesta perspectiva, Josso (2004) esclarece que o processo formativo ocorre de forma reflexiva, é um processo contínuo de autoconhecimento, no qual as experiências formadoras são mobilizadas e compartilhadas, permitindo a formação e a re-formação.

A formação parte da valorização das experiências dos professores, trazendo as mesmas à tona. Partindo delas, é possível compreender melhor algumas questões no presente e produzir planos para modificar as ações no futuro.

Na perspectiva de Josso (2007, p. 413), “As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. Permitindo, assim, compreender e refletir criticamente sobre as experiências de vida e de formação trilhadas pelo sujeito ao longo de sua trajetória.

Dessa forma, seguindo os passos da autora, o trabalho foi pensando em etapas, nas quais foram utilizados artefatos biográficos²⁶ para ativar memórias e suscitar reflexões. Após, os sujeitos foram convidados a contar suas narrativas, na sequência, cada participante escreveu a sua história e esta foi compartilhada, discutida, refletida e reescrita.

²⁶Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 158), ao compormos a nossa trajetória utilizamos diferentes tipos de artefatos para acessar “as caixas de memórias, que são coleções de itens que acionam memórias de momentos importantes.”

Ressalta-se que o momento histórico vivido exigiu adaptações, pois a pandemia da Covid-19¹ modificou a vida e a forma como nos relacionamos, portanto foi necessário realizar as oficinas e interações por meio de recursos tecnológicos, como o Facebook²⁷ e o Google Meet²⁸, sem perder com isso o foco da pesquisa, o que exigiu que se buscasse estabelecer um ambiente acolhedor, dialógico, de escutas, escritas, trocas e reflexões.

Com isso, pretendeu-se compreender de que maneira suas experiências de vida influenciaram no desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Também buscou-se compreender como essas docentes percebiam a realidade e as necessidades da educação do campo e se incorporavam isso à sua prática.

Resultados e discussões, o percurso

Em um primeiro momento, foi realizada uma reunião online, utilizando-se o google meet como recurso. Nesta reunião, foi apresentado o projeto, explicado como seria o envolvimento de cada uma, também foi disponibilizado o termo de consentimento, , foi frisada a garantia do anonimato e do sigilo das informações, também as professoras escolheram um nome fictício para ser utilizado na pesquisa, escolheram uma imagem que as representassem, logo após fizeram a socialização da justificativa dessas escolhas.

Após o aceite, foram enviadas caixas para casa participante, contendo um kit com um lápis, uma borracha, um envelope contendo uma mensagem, que deveria ser lida apenas no último dia, e um caderno para que pudessem registrar suas impressões, histórias e lembranças, servindo assim, como um diário.

No entanto, a caixa enviada teve um propósito maior do que apenas ser receptáculo do kit, servindo para guardar as impressões de cada encontro, sendo assim, as participantes colocaram um objeto, uma imagem impressa, um desenho ou até mesmo um papel contendo uma frase ou texto, referente a cada uma das oficinas.

Em uma conversa inicial, falamos sobre como estávamos vivendo a docência nesse tempo de pandemia, sobre as vantagens e desvantagens, imprevistos e experiências do trabalho online. Foi um momento de reflexão, pois todas estávamos sendo atravessadas por esse novo formato, que gerou tantas dúvidas, mas também novas perspectivas de se pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda oficina, foi apresentada a animação “Professor também é gente” (6min17), objetivou-se analisar o papel da escola na sociedade. Após, assistiram a um vídeo, “Rubens Alves compartilha as lições de um professor” (1min27), e as participantes foram solicitadas a escrever um parágrafo sobre a mensagem do texto, que foi, na sequência, socializado com o grupo.

Por último, foi apresentado o vídeo “O professor que me inspirou” (5min), que motivou cada uma a contar se também havia tido algum professor inspirador e o que seria um bom professor, baseado em suas experiências e percepções.

No terceiro encontro, foi apresentado o documentário: Educação no campo é direito e não esmola - Oficina de audiovisual do Biizu (7min16), tendo sido realizada, no seguimento, discussão crítica sobre os temas abordados no vídeo, bem como na música tema “Não vou sair do campo”, de Gilvan Santos, reproduzida no encontro.

²⁷ Facebook - Facebook rede social que conecta amigos, familiares e comunidades de pessoas que compartilham seus interesses, com recursos como Grupos.

²⁸ Google Meet - Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Também foi apresentado um PowerPoint com fotos de algumas localidades que a escola investigada abrange, lembrando que esta está localizada a aproximadamente 100km do centro urbano. Assim, as professoras relacionaram o vídeo anterior com a apresentação. Ainda, refletiram sobre as especificidades da educação do campo e sobre quais os desafios enfrentados por um professor que trabalha em uma escola do campo. Para finalizar, citaram trabalhos realizados por elas, que consideraram relevantes, considerando as particularidades da educação do campo.

Na quarta oficina, as participantes foram convidadas a apresentar ao grupo textos, imagens, fotos e/ou músicas, previamente selecionados, que representassem momentos relevantes de sua trajetória pessoal e formativa. Os materiais foram mostrados em ordem cronológica, junto a narrativa oral de cada participante. Na continuidade, foi solicitado que realizassem a escrita de sua História de Vida.

Na quinta oficina, foi realizada a socialização das Histórias de vida e, após comentários e reflexões, as participantes foram provocadas a ampliar a compreensão acerca de sua própria história. Para realizar o fechamento das oficinas, cada participante apresentou a sua caixa e discorreu sobre cada item que selecionou, comentando sobre as impressões, reflexões e aprendizados que teve ao longo dos encontros.

De acordo com Josso (2004, p.266):

As "histórias de formação" são, sem sombra de dúvida, uma das mediações possíveis para redescobrir essas dimensões "esquecidas", para mostrar como é que elas continuam a estar vivas dentro de nós, como alimentam o nosso "ganhar forma", para as reinvestirmos conscientemente como tantas outras vias possíveis de interpretação da significação da nossa existência e da direção que entendemos dar à nossa busca de uma arte de viver em ligação e partilha

No momento final, as professoras abriram os envelopes que receberam junto com o kit e foi lida a mensagem “Verdades da Profissão de Professor” de Paulo Freire (2000, p. 67).

No que se refere à profissionalidade docente, foi compreendido que esta é constituída de forma gradual e está relacionada ao processo de construção dos saberes docentes, que se dá a partir de diversas experiências relacionadas à sua história de vida, formação e prática pedagógica. Assim, o processo formativo se estende durante a trajetória profissional do professor, de forma contínua e permanente.

Para Nóvoa (1988, p. 117) “[...] é a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu processo de formação torna-se inevitável.” Assim, compreende-se que a formação está atrelada ao processo e a trajetória de vida, que é um percurso contínuo e ininterrupto, cujo olhar reflexivo e crítico permite que o sujeito se conheça, se reconheça e se refaça, implicando em uma compreensão mais aguçada do seu percurso pedagógico.

Durante as oficinas, tornou-se evidente que as experiências relatadas foram determinantes para a constituição das docentes que são hoje, o lugar onde viveram, as mudanças de cidade, as influências escolares, familiares, culturais, econômicas, políticas e sociais permearam as falas e escritas.

A partir das experiências destacadas, as professoras compreenderam que estas trouxeram novos olhares, pois ao se depararem com uma nova realidade buscaram inserir-se, conhecer a comunidade e também criaram novas perspectivas ao encontrar formas de aliar a sua prática aos interesses dos discentes, entretanto evidenciaram, que nem sempre foi possível, que também houve momentos de fracasso, e esses momentos também são de aprendizado, quando refletidos. Além disso, algumas sentiram-se mais seguras e corajosas durante o encontro com a docência, pois relataram o aumento de sua autoestima e confiança para determinar novos rumos para suas vidas, as quais são refletidas igualmente na sua vida profissional.

Também foi notória a influência dos professores que tiveram, do quanto um professor pode ser significativo na vida de um estudante, do quanto pode marcá-lo e influenciá-lo, seja de forma positiva ou negativa, pois apontaram aqueles docentes que foram inspiradores, os quais buscam manter vivos em suas lembranças e que, inclusive, são fontes de inspiração para a sua prática pedagógica. Como também apontaram aqueles que as marcaram negativamente e logo são exemplos de maus profissionais, cujas práticas não se identificam e não querem replicar.

Ainda enfatizaram que aprenderam com os bons professores alguns dos saberes que trazem consigo, os quais são constantemente reavaliados e somados a outros que compreenderam durante a sua prática.

Dessa forma, enfatizam que não são apenas os conhecimentos técnicos que fazem um bom professor, o professor necessita mobilizar saberes que os aproximem dos estudantes, que torne a prática significativa para o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, um professor precisa ser responsável, proativo, deve ser capaz de refletir sobre sua prática, ser um mediador, um facilitador para que o estudante possa construir de forma autônoma o seu conhecimento e, ainda, deve debruçar-se sobre a realidade da comunidade escolar, respeitando sua identidade, o que se torna evidente e urgente ao lecionar em uma escola do campo.

A percepção de que a profissionalidade docente ocorre de forma gradual, pois assim como Freire (1991, p.58) diz: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

As docentes ressaltaram a relevância das formações continuadas e da inexistência de formações desse tipo voltadas especificamente para a educação do campo. Desta forma, há lacunas na educação do campo que merecem atenção, a falta de formação específica voltada para essa realidade deve ser considerada, além de mais momentos para a troca de experiências. Também se faz necessário que toda a prática pedagógica desenvolvida, assim como todo projeto desenvolvido pela escola, seja pensada para esta realidade e não baseada em um modelo urbanocêntrico. Para tanto, é necessário que essas escolas conheçam a sua realidade, que reflitam sobre as particularidades da sua comunidade, visando a construção de uma escola cidadã e inclusiva, que realmente compreenda as demandas da escola do campo.

A partir da pesquisa-formação, compreende-se que a formação somente é possível quando o professor colaborador é sujeito e, também, é responsável por esse processo formativo, pois quem lê e escuta, também se interroga sobre o seu percurso formativo.

As narrativas estão essencialmente conectadas às suas experiências de vida e trazem à tona a sua bagagem social, cultural, histórica, política, oportunizando a reflexão de sua experiência a partir das vivências dos demais. As docentes valorizaram esses momentos de interlocução e apontaram que, durante o desenvolvimento das oficinas, sentiram-se ouvidas, acolhidas, reafirmando seu compromisso com a prática educativa e com o conhecimento.

Considerações, o destino

A partir desta pesquisa e dos resultados obtidos foi possível abrir as “gavetas” de nossas memórias e ao revisitar nossos antigos “eus” encontrávamos novas perspectivas, novos olhares, com um novo entendimento, com a certeza de que somos quem somos pelas diversas experiências que tivemos ao longo da vida, pelas vidas que tocamos e nos tocaram.

Desta forma, ressalta-se que a educação do campo é um espaço rico e desafiador, que exige práticas inclusivas e comprometidas com as realidades locais. Os educadores precisam desenvolver uma postura crítica e reflexiva, buscando trabalhar de forma colaborativa, com trocas de experiências, com o intuito de fortalecer o processo educativo.

Os professores investigados procuram estar engajados e atentos ao contexto social da comunidade. Ainda necessitam enfrentar desafios referentes à infraestrutura, falta de acesso dos estudantes, falta de adequação dos currículos escolares, que, por vezes, não se aproxima da realidade dos estudantes.

Assim, faz-se necessário que se valorize a identidade campestre, os saberes que promovem o diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular. Para tanto, é relevante que se pense e se disponibilizem formações continuadas para os docentes que atuam nas escolas do campo, visando a compreensão das especificidades da região, bem como promover habilidades pedagógicas voltadas para atender esse público e que possam contribuir para o desenvolvimento local.

Fomentar pesquisas e debates sobre esse tema é de suma relevância para que os educadores tenham acesso a essas informações, para que se fortaleçam os laços entre a comunidade escolar e a escola, para que crie um ambiente de aprendizagem significativo.

Referências

- BOLÍVAR, A. B. De nobis ipsis silemus. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Eletrônica de Investigación Educativa**, v.4, n.1, 2002.
- CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez Editora, 1991
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora: UNESP. 2000
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004
- JOSSO, M.C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre, RS, v. 63, n. 3, p.413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>>. Acesso em: 24 novembro. 2020.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde: Lisboa, 1988.
- PLÁ, J. **Entre Caminhos e histórias: narrativas que contam sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente de professores que trabalham em uma escola do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, 2023.
- Enviado em 31/08/2024
Avaliado em 15/10/2024