

# ANAIS DO I SEMINÁRIO INTEGRADO DE DISSERTAÇÕES E TESES PPEDU 30 ANOS

## Organizadores

Tony Honorato

Francismara Neves de Oliveira

Sandra Aparecida Pires Franco

Marlene Cainelli

Marta Regina Furlan

Paula Mariza Zedu Aliprandini



ISBN 978-659843801-2



9 786598 438012



**CECA**

Centro de Educação,  
Comunicação e Artes



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



# ANAIS DO I SEMINÁRIO INTEGRADO DE DISSERTAÇÕES E TESES PPEDU 30 ANOS

## Organizadores

Tony Honorato  
Francismara Neves de Oliveira  
Sandra Aparecida Pires Franco  
Marlene Cainelli  
Marta Regina Furlan  
Paula Mariza Zedu Aliprandini



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA



# EXPEDIENTE

©2024 Universidade Estadual de Londrina - UEL.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEdu

Permitida a reprodução de qualquer parte, desde que citada a fonte.

## I Seminário Integrado de Dissertações e Teses - PPEdu 30 anos

### Coordenação Geral

Tony Honorato

Francismara Neves de Oliveira

Sandra Aparecida Pires Franco

Marlene Cainelli

Marta Regina Furlan

Paula Mariza Zedu Aliprandini

### Capa

IA (ilustração)

Ricardo Cassiolato Torquato

### Diagramação

Ricardo Cassiolato Torquato

### Revisão

A revisão dos artigos é de responsabilidades dos autores.

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Seminário Integrado de Dissertações e Teses PPEdu 30 anos (1. : 2024 : Londrina, PR)  
Anais do I Seminário Integrado de Dissertações e Teses PPEdu 30 anos [livro eletrônico] / organização Tony Honorato...[et al.]. -- Londrina, PR : Editora Educação Literária, 2024.  
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Francismara Neves de Oliveira, Sandra Aparecida Pires Franco, Marlene Cainelli, Marta Regina Furlan, Paula Mariza Zedu Aliprandini.

Bibliografia.

ISBN 978-65-984380-1-2

1. Educação 2. Pesquisa educacional 3. Prática de ensino 4. Professores - Formação I. Honorato, Tony. II. Oliveira, Francismara Neves de. III. Franco, Sandra Aparecida Pires. IV. Cainelli, Marlene. V. Furlan, Marta Regina. VI. Aliprandini, Paula Mariza Zedu. VII. Título.

24-229251

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação profissional : Educação  
370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

## **COORDENAÇÃO GERAL**

Tony Honorato  
Francismara Neves de Oliveira  
Sandra Aparecida Pires Franco  
Marlene Cainelli  
Marta Regina Furlan  
Paula Mariza Zedu Aliprandini

## **COORDENAÇÃO CIENTÍFICA**

Adriana Regina de Jesus	Marlene Rosa Cainelli
Cassiana Magalhães	Marta Regina Furlan de Oliveira
Darcisio Natal Muraro	Marta Silene Ferreira Barros
Diene Eire Mello	Michele Salles El Kadri
Dirce Aparecida Folleto de Moraes	Paula Mariza Zedu Alliprandini
Francismara Neves de Oliveira	Ricardo Lopes Fonseca
Eliane Cleide da Silva Czernisz	Sadao Omote
Gisele Masson	Sandra Aparecida Pires Franco
José Aloyseo Bzuneck	Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Katya Luciane de Oliveira	Silvia Meletti
Leandro Augusto dos Reis	Simone Burioli
Leoni Maria Padilha Henning	Tony Honorato
Maria José Ferreira Ruiz	

## **COMISSÃO DE APOIO**

Bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEdu	Aline Cristina Bandeira de Oliveira
João Fernando de Araújo	Simone Steffan
Caroline de Moraes	Jaqueline Pereira Pedro
	Samuel Rodrigues de Oliveira
	Edgar de Campos Neto

# SUMÁRIO

11 APRESENTAÇÃO

14 **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CURSO BRINCAR BILÍNGUE**

Ana Carolina Paulista Lucas - UEL

Marta Regina Furlan de Oliveira - UEL

22 **PRÁTICAS DOCENTES E AS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS: UM OLHAR PARA O PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ana Luiza Gonçalves Pereira – UEL

Cassiana Magalhães – UEL

31 **O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: O PENSAR COM QUALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS DAS CRIANÇAS**

Caique Vitor Costa e Silva - UEL

Darcisio Natal Muraro - UEL

40 **A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA PELO VIÉS DO JORNAL A VOZ MATERNAL (1903-1907)**

Carolina Rodrigues da Silva – UEL

Orientadora - Simone Burioli – UEL

46 **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO BILÍNGUE DE SURDOS**

Clícia Emilia Ferrari do Prado Neves- UEL

Michele Salles El Kadri- UEL

53 **AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DOS CINCO CONJUNTOS (1982/1992).**

Edvaldo Alves dos Santos – UEL

Sandra Regina Ferreira de Oliveira – UEL

57 **PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA: UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

Jaqueline Pereira Pedro

Sandra Aparecida Pires Franco

63

**JAGUEROGUATA MBO'É HAO NANDE REKOITEPE  
GESTÃO PRÓPRIA DA ESCOLA INDÍGENA GUARANI  
ÑANDEVA NA TEKOHA PORTO LINDO/YVY KATU  
DE JAPORA/MS**

Joaquim Adiala Hara - UEL  
Michele Salles El Kadri – UEL

68

**A RELEVÂNCIA DAS BRINCADEIRAS DE PAPEIS  
SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO  
AUTODOMÍNIO DA CONDUTA NA PRÉ-ESCOLA**

José Carlos Costa Júnior  
Cassiana Magalhães

85

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA  
VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR  
SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Juliana Aparecida Alves – UEL  
Ricardo Lopes Fonseca – UEL

94

**O PROBLEMA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS:  
ANÁLISE DA REALIDADE DA MATEMÁTICA, FÍSICA  
E QUÍMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA**

Kauane Nogueira da Silva  
Gisele Masson

103

**LIVRO DIDÁTICO NOS CENTROS MUNICIPAIS  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE LONDRINA E SUAS  
IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS  
CURRICULARES**

Letícia Bassetto Secorum - UEL  
Adriana Regina de Jesus Dos Santos - UEL

110

**AÇÕES MUNICIPAIS NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO EM ARAPONGAS - PR**

Luana Faustino Nicacio - UEL  
Tony Honorato - UEL

116

**A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DE DEWEY COMO  
POSSIBILIDADE DE UMA ARTE EDUCAÇÃO  
EMANCIPADORA**

Maria Janaina Piedade Souza - UEL  
Darcísio Natal Muraro - UEL

- 122** **ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS**  
Mariana Amalia da Costa Cabriotti - UEL  
Marta Silene Ferreira Barros - UEL
- 128** **O DESENVOLVIMENTO DO DIÁLOGO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO MATTHEW LIPMAN**  
Mariane Aparecida Ribeiro - UEL  
Leoni Maria Padilha Henning – UEL
- 134** **EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DO CINEMA, ARTE E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**  
Marina Colhado Cabral - UEL  
Marta Silene Ferreira Barros- UEL
- 140** **UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O GRUPO ESCOLAR MÁBIO GONÇALVES PALHANO (1973 - 2023)**  
Natália Camacho Gomes  
Simone Burioli
- 145** **PROJETO DE VIDA PARA A JUVENTUDE: O PROTAGONISMO JUVENIL A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**  
Natália Caroline Fabri Teixeira – UEL  
Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL
- 154** **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO PRECARIZADO: UMA ANÁLISE DAS REFORMAS A PARTIR DE 2016**  
Pollyana de Paula Pereira - UEL  
Eliane Cleide da Silva Czernisz - UEL
- 161** **SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E MORAL DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA V.I.D.A. PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NA ESCOLA**  
Priscila Bellusci Pereira Ticianelli – UEL  
Francismara Neves de Oliveira – UEL

- 169** **PROCESSOS DE CONSCIENTIZAÇÃO E APRENDIZAGENS DE REPERTÓRIO MUSICAL NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO**  
Reinaldo Neves dos Santos- UEL  
Leandro Augusto dos Reis (orientador) - UEL
- 178** **CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E PROFISSIONAIS**  
Rosangela Leão da Silva - UEL  
Paula Mariza Zedu Alliprandini - UEL
- 184** **O CONTEXTO ESCOLAR E O RACISMO ESTRUTURAL: O QUE PENSAM E COMO AGEM OS DIRETORES ESCOLARES EM SITUAÇÕES ENVOLVENDO RACISMO NA ESCOLA?**  
Sabrina Lima Ramos- UEL  
Francismara Neves de Oliveira- UEL
- 193** **BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS DE IMAGENS**  
Tamires Justino Freitas - UEL  
Sandra Aparecida Pires Franco - UEL
- 200** **AS PLATAFORMAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PARANAENSE PELO OLHAR DO PROFESSOR**  
Valmir Xavier de Oliveira – UEL  
Dirce Aparecida Foletto de Moraes – UEL
- 205** **A EDUCAÇÃO NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: O PAPEL DO ENSINO NA CARCERAGEM FEMININA DE LONDRINA/PR**  
Vitória Alves de Moraes - UEL  
Ricardo Lopes Fonseca - UEL
- 211** **EXPLORANDO A CULTURA MAKER NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO PROJETO NA ESCOLA MUNICIPAL MAESTRO ROBERTO PEREIRA PANICO**  
Vitória Nascimento UEL  
Dirce Aparecida Foletto de Moraes UEL



## 217 PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL ENVOLVIDOS NAS AULAS DE MÚSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE LONDRINA: UM ESTUDO DE CASO

João Rafael Pimentel Colavin- UEL  
Leandro Augusto dos Reis- UEL

## 229 HISTÓRIA DA ESCOLA BRASILEIRA NO CINEMA NACIONAL: REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS DE CULTURAS ESCOLARES (1935-2023)

Bruno José Yashinishi – PPEdu/UEL  
Tony Honorato – PPEdu/UEL

## 235 AS TESSITURAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: COM QUANTOS NÓS SE FAZ UMA REDE?

Cristiane dos Santos Farias - UEL  
Maria José Ferreira Ruiz- UEL

## 242 IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

Edméia Maria de Lima - UEL  
Eliane Cleide da Silva Czernisz - UEL

## 252 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PARANÁ

Edwylson de Lima Marinheiro - UEL  
Eliane Cleide da Silva Czernisz - UEL

## 261 EPISTEMOLOGIAS TRANSATLÂNTICAS: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E O PENSAMENTO HISTÓRICO DE ESTUDANTES NO BRASIL E EM PORTUGAL

Eloá Lamin da Gama - UEL  
Marlene Rosa Cainelli – UEL

## 267 ANSIEDADE, AUTOCONCEITO ACADÊMICO E DESEMPENHO EXPRESSO EM NOTAS: SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA.

Julise Franciele de Carvalho - UEL  
Francismara Neves de Oliveira - UEL

273

**EDUCAÇÃO PARA O PENSAR MULTIDIMENSIONAL ATRAVÉS DA LEITURA: UMA APLICAÇÃO LIPMANIANA**

João Paulo Rodrigues  
Darcísio Natal Muraro

286

**SUSSURROS DO TEMPO: O PATRIMÔNIO HISTÓRICO PARA A CRIANÇA - UMA JORNADA ENTRE BRASIL E ITÁLIA.**

Karina Jacób Monteiro - UEL  
Sandra Regina Ferreira de Oliveira – UEL

294

**EDUCAÇÃO DE MULHERES: AS ESCOLAS FEMININAS EM LONDRINA, CAMBÉ E ROLÂNDIA (1930 - 1970)**

Lucila Monteiro da Silva Barros - UEL  
Sandra Regina Ferreira de Oliveira - UEL

303

**O DIREITO HUMANO À LITERATURA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: IMPLICAÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Luiz Gustavo Tiroli - UEL  
Adriana Regina de Jesus Santos - UEL

309

**HISTÓRIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS AÇÕES MUNICIPAIS DE LONDRINA (1950-2000)**

Matheus Chiconato Borges – UEL  
Tony Honorato – UEL

314

**FORMAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES**

Renata Miranda de Araújo- UEL  
Leoni Maria Padilha Henning - UEL

320

**CULTURA CORPORAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: Contribuição da Formação Continuada de professores para a educação da criança, na perspectiva metodológica do Piotr Yakovlevitch Galperin**

Roberson Rodrigues Lupion - UEL  
Marta Silene Ferreira Barros - UEL

339

**INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E O BRINCAR:UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO EM WALTER BENJAMIN**

Roberta Franciele Silva - UEL  
Marta Regina Furlan de Oliveira - UEL

348

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO RETORNO PRESENCIAL PÓS-PANDEMIA NA CIDADE DE LONDRINA-PR: CONTEÚDO E FORMA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Samuel de Oliveira Rodrigues – UEL  
Sandra Aparecida Pires Franco – UEL

354

**AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Talita Cristina Fidelis Pereira Biagi - UEL  
Paula Mariza Zedu Alliprandini - UEL

360

**OS DESAFIOS DE CRIAR UMA COMUNIDADE DEMOCRÁTICA EM TERRITÓRIO COM VULNERABILIDADE SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Thais Ayres da Silva - UEL  
Darcísio Natal Muraro - UEL

# APRESENTAÇÃO

○ **I Seminário Integrado de Dissertações e Teses do PPEdu – 30 anos** objetivou promover o amplo diálogo e a troca de ideias e perspectivas, a partir de diversas pesquisas realizadas pelos/as mestrandos/as e doutorandos/as do Programa, buscando alargar espaços internos de exposição de trabalhos, muitas vezes restritos às disciplinas curriculares e aos exames de qualificação e defesa.

○ O evento ocorreu, no formato presencial, nos dias 27 de junho e 04 de julho de 2024 no Centro de Educação, Comunicação e Artes da UEL. A programação contou com duas palestras e com sessões de debates. A palestra de abertura foi proferida pela Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga, da UFMG, que agradeceu o público apresentando o percurso da pesquisa sobre *Educação, Subalternidade e Opressão Étnico-racial*. No segundo dia do Seminário, com o tema *Memórias acadêmicas: 30 anos do PPEdu*, o Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, um dos fundadores e dos primeiros coordenadores do Programa nos idos dos anos de 1993/4, e a Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning, docente há mais de 20 anos do Programa, ambos atuais professores sêniores do Programa, compartilharam reminiscências sensibilizando a audiência a conectar as experiências do presente às do passado, perspectivando os venturos da pesquisa em Educação e dos rumos da pós-graduação. As palestras foram disparadoras de reflexões e debates impactando nas atividades acadêmicas previstas para cada dia do evento, que seguiram com as sessões de apresentações. Nestas, os/as pós-graduandos/as, da turma do primeiro semestre do mestrado e do terceiro semestre do doutorado, apresentaram projetos reformulados no contexto das disciplinas de Pesquisa em Educação e a dinâmica de cada discussão de projeto contou com a arguição de um/a docente que havia recebido o texto para leitura prévia e sistematização dos questionamentos, ponderações, sugestões e considerações. As sessões ocorreram em concomitância e com a assistência de outros/as pós-graduandos/as.

A Comissão Organizadora do Seminário foi formada por docentes das disciplinas de Pesquisa em Educação, por membros da Coordenação do Programa e por discentes. A Comissão Científica foi constituída por todos/as docentes do PPEdu e as sessões de debates também foram prestigiadas com a participação de docentes arguidores externos ao Programa.

As motivações para a organização do Seminário de Dissertações e Teses emergiram da experiência de 30 anos do PPEdu em praticar discussões dos projetos de mestrado e, desde 2016, de doutorado no âmbito das disciplinas de Pesquisa em Educação e de Atividades Orientadas de Pesquisa. Contudo, os debates se desenvolviam sem muita integração da comunidade interna do Programa. Esse desafio foi diagnosticado no processo de autoavaliação empreendido pelo PPEdu. Então foi criado o I Seminário Integrado de Dissertações e Teses, que, a partir de 2024, passa a ser atividade curricular de formação e continuará a ser realizado em cada ano subsequente, almejando ser cada vez mais um lugar de muita dialogia e de aprendizado sobre o fazer da pesquisa e o se formar pesquisador/a na área da Educação.

**Prof. Tony Honorato**

**Profa. Francismara de Oliveira**

**Profa. Sandra Franco**

**Comissão Coordenadora do PPEdu**

**MESTRADO**

# FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CURSO BRINCAR BILÍNGUE

Ana Carolina Paulista Lucas - UEL  
carolpaulista@gmail.com<sup>1</sup>

Marta Regina Furlan de Oliveira - UEL  
mfurlan@uel.br<sup>2</sup>.

## Resumo

Este projeto de pesquisa articula-se com os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, na Universidade Estadual de Londrina e da participação no Grupo de Estudos em Educação, Infância e Teoria Crítica - CNPq/UEL. Tem como objetivo geral refletir sobre a formação continuada de professores para a educação infantil bilíngue e analisar as contribuições de uma proposta formativa por meio do curso Brincar Bilíngue para o trabalho docente intencional e lúdico com crianças de até 5 (anos) de idade. O estudo se justifica pela necessidade de uma compreensão formativa mais crítica sobre a educação infantil bilíngue, a fim de que a criança e sua subjetividade humana sejam referenciais importantes para uma ação docente potente ao direito da criança em aprender enquanto criança brincante e em processo de desenvolvimento. A metodologia, de natureza qualitativa,

---

1 Mestranda no Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL

2 Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL

trata-se de um estudo bibliográfico à luz das bases teóricas críticas e humanizadoras do ensino e, ainda, a análise do Curso Brincar Bilíngue que vem sendo oferecido de modo online para professores como formação contínua para o trabalho efetivo na educação infantil bilíngue. Como resultado, busca-se por meio da formação docente, ações e práticas pedagógicas de ensino que sejam promotoras da aprendizagem e desenvolvimento infantil integral das crianças, priorizando em suas práticas de ensino bilíngue, o brincar enquanto fonte impulsionadora da vida e das relações.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Professor bilíngue; Educação infantil bilíngue

## Introdução

O mercado de educação bilíngue dentro do recorte de línguas de prestígio está em crescente expansão no Brasil. Pelas bases teóricas críticas, é possível perceber que esta expansão está associada à necessidade de compreender a educação como um campo formativo profundamente imbricado nas estruturas sociais, culturais e políticas que, de maneira processual promove as experiências e oportunidades dos indivíduos desde a mais tenra idade. De certa forma, materializar a educação infantil bilíngue implica considerar não apenas os aspectos linguísticos e pedagógicos, mas também as dimensões de poder, identidade e veiculação da cidadania globalizada e, simultaneamente, marcada pelos avanços do mercado e do consumo.

Neste contexto, educação bilíngue tem sido considerada pelas famílias como um investimento no capital cultural de seus filhos, visando seu desenvolvimento profissional e facilidade de circular na comunidade internacional (Aguiar e Nogueira, 2012, p.353). A perspectiva de proporcionar tais oportunidades educacionais aos filhos gera uma pressão sobre as instituições escolares e fomenta a implementação ou expansão de novos programas ou instituições bilíngues.

Nas palavras de Padinha e Goia (2021, p. 3):

“Chama a atenção, nesse fenômeno, o processo de introdução do bilinguismo em idades cada vez mais precoces (0 a 5 anos) nos estabelecimentos privados de ensino. Cabe ressaltar que o contato das crianças com um segundo idioma não é uma das necessidades reconhecidas pelo Ministério de Educação para essa etapa de aprendizagem. Na educação infantil, as escolas devem proporcionar a seus alunos um ambiente que promova a interação e brincadei-



ras (...). Mesmo assim, é crescente a oferta de “pré-escolas bilíngues” e, inclusive, de “creches bilíngues” no sistema privado de ensino.”

Complementando este cenário da educação bilíngue como elemento de marketing das escolas e objeto de desejo das famílias, verifica-se de forma global no contexto da sociedade contemporânea, um fenômeno nomeado de *push down* (Harmon, 2018; Miller e Almond, 2009; Graue, 2009) para se referir à crescente imposição de um ensino conteudista-acadêmico na Educação Infantil e sua consequente pressão por resultados, especialmente no setor privado bilíngue, com escolas unindo promessas de excelência acadêmica, alfabetização precoce e mesmo biletamento ao final deste segmento.

As consequências deste fenômeno de *push down* se materializam pela inserção do currículo acelerado no trabalho com as crianças, que efetiva-se pela centralidade de componentes curriculares que abrangem a alfabetização precoce em duas línguas, matemática e ciências naturais e sociais, muitas vezes conduzidos por múltiplos livros didáticos. Materializam-se também nas famílias e instituições, por meio das altas expectativas em relação ao desempenho acadêmico e linguístico.

Com isso, observamos a diminuição dos momentos de brincar ou a procedimentalização destes momentos, com propostas como a gamificação ou a incorporação da ludicidade, que nada mais são do que trazer momentos de ensino estruturado centrados no professor e em práticas timidamente lúdicas e orientadas para a fixação dos saberes relacionados à linguagem bilíngue, distanciando das fontes impulsionadoras do desenvolvimento infantil em sintonia com o brincar que são: criticidade, criatividade, autonomia, expressividade, imaginação, espontaneidade pelas crianças.

No entanto, autores clássicos e de diferentes bases teóricas, como Vygotsky (1998), Bruner (*apud* Kishimoto, 2008), Froebel (1887), Wallon (1995) e Winnicott (1975), Benjamin (1996) já nos alertavam há décadas sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, habilidades motoras, sociais, cognitivas, físicas, afetivas e, para a promoção da subjetividade lúdica da criança enquanto leitura de mundo e com o mundo.

Observando documentos internacionais orientadores como a Declaração dos Direitos da Criança (United Nation, 1989) elaborado pela ONU - Organização das Nações Unidas e brasileiros, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009),

Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e a própria Constituição Federal (Brasil, 1988) verificamos que o brincar é considerado como um direito da criança e que é função do Estado e da sociedade garantir tempos e espaços que assegurem este direito.

Diante disso, ao relacionar a pertinência do brincar na vida infantil com a educação bilíngue se torna altamente interessante e benéfico por diversas razões. A incorporação do brincar como parte do processo de ensino-aprendizagem em contextos bilíngues promove não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Mais ainda, é legítima a necessidade da formação continuada de professores que atuam na educação infantil bilíngue para que as ações sejam potencializadoras da aprendizagem e desenvolvimento em sintonia com a compreensão do tempo da infância e da criança enquanto sujeito que vê e reage ao mundo de forma brincante (Oliveira, 2019). Consequentemente, a formação adequada garante que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios únicos do ensino bilíngue e possam aproveitar ao máximo as oportunidades que essa modalidade oferece. Para ser capaz de planejar, propor e refletir sobre o brincar intencional em contexto bilíngue, o professor precisa que este conhecimento, tanto teórico quanto prático, faça parte de sua formação.

Entendendo que existe a necessidade da oferta de uma formação continuada que aborde especificamente sobre o brincar em contextos bilíngues, foi criado o curso Brincar Bilíngue. Esta é uma formação que está disponível para professores capazes de identificar uma necessidade ou desejo de crescimento profissional em uma determinada área de sua prática pedagógica e que, a partir desta identificação, são também capazes de buscar de forma independente a oportunidade de reflexão e renovação de sua atuação docente com crianças. Por isso, esta proposta de pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a formação continuada de professores por meio do curso que vem sendo oferecido desde 2021 até o presente momento, de forma online. O Brincar Bilíngue é composto por uma vídeo aula de três horas acompanhada por material de estudo em forma de E-book. Ele é oferecido de forma online em sua totalidade, com a possibilidade do professor estudar em seu próprio ritmo de acordo com sua disponibilidade de tempo.

O curso foi formulado com o objetivo geral de instrumentalizar as professoras da educação bilíngue para usar o brincar intencional como forma de ensinar e utilizar a língua inglesa de forma contextualizada. No entanto, as formadoras partiram do pressuposto de que as práticas pe-

pedagógicas são implementadas ou modificadas apenas a partir de uma mudança reflexiva de concepção. Assim, os objetivos específicos do curso foram escolhidos para que a instrumentalização aconteça de forma reflexiva e emancipadora, já que, mais do que ensinar como fazer, as autoras focaram em porque fazer. Esse foco demonstra a importância de planejar propostas de formação continuada que possam contribuir para a autoria e autonomia da atuação pedagógica, em oposição a formações que se propõem a entregar soluções prontas ou manuais a serem seguidos, desconsiderando o potencial, o contexto e a experiência de cada professora.

Dessa forma, o problema da pesquisa aqui proposta é: Como tem sido constituída a formação continuada de professores para a educação infantil bilíngue e quais as contribuições efetivas do curso Brincar Bilíngue para o trabalho docente intencional e lúdico com crianças de até 5 (anos) de idade? O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a formação continuada de professores para a educação infantil bilíngue e analisar as contribuições de uma proposta formativa por meio do curso Brincar Bilíngue para o trabalho docente intencional e lúdico com crianças de até 5 (anos) de idade.

## **Desenvolvimento**

A metodologia, de natureza qualitativa, é um estudo bibliográfico e documental com análise crítica de uma proposta formativa de um curso online com 3 horas/atividade, intitulado de Brincar Bilíngue. Os estudos e análises desta proposta de pesquisa articulam-se com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural com as contribuições dos pensadores como Vygotsky, Leontiev, Luria e de outras bases críticas que dialogam com esta teoria. Por meio do método dialético, é possível refletir como tem se constituída a formação de professores para a educação infantil bilíngue e, analisar por meio da crítica imanente, as possíveis contribuições dessa formação em sintonia com os fundamentos de ensino na perspectiva do brincar.

A pesquisa proposta conta com a análise crítica de um curso de formação que vem sendo oferecido por meio das plataformas digitais desde o ano de 2021. O tratamento dos dados será do tipo qualitativo com uso de categorias de análise relacionadas à base teórica já explicitada. A pesquisa está inserida em uma abordagem crítico-dialética, levando em conta aspectos sócio histórico-culturais, já que se propõe a localizar-se no debate sobre formação docente, infância bilíngue, transformações das práticas docentes e brincar em uma perspectiva em

que todos os envolvidos são produtores de cultura e produtos de suas vivências sociais e históricas.

O procedimento técnico adotado será o de estudo bibliográfico e análise documental do curso Brincar Bilíngue em vigência, constituído por três elementos a serem analisados: o script base do curso, a aula gravada e o material de estudo complementar (e-book).

A análise deste material se dará por meio de duas categorias: a) concepções estruturantes (epistemológicas, ideológicas, históricas, culturais, sociais e econômicas) e, b) aspectos de conexão com contextos educativos (prática pedagógica profissional).

A partir da pesquisa e por meio da reflexão crítica e humanizada, busca-se contribuir com a proposição de um olhar ampliado e sensível sobre o curso Brincar Bilíngue como possibilidade de ampliação ou aprofundamento da proposta formativa para novas edições de oferta.

## Referências

AGUIAR, Andréa; NOGUEIRA, Maria Alice. Internationalization strategies of Brazilian private schools. **International Studies in Sociology of Education**, Knoxville, 22:4, p. 353-368, dez 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2012.745344>. Acesso em: 06 jun. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 jun 2024.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília:Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:Diário Oficial da União, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FROEBEL, Friedrich. **The education of man**. New York, NY: Appleton, 1887. Disponível em: <https://ia600406.us.archive.org/23/items/educationofman00frbe/educationofman00frbe.pdf>

GRAUE, M. Elizabeth; RYAN, Sharon; NOCERA, Amato; NORTHEY, Kaitlin; WILINSKI, Bethany. Pulling preK into a K-12 orbit: the evolution of preK in the age of standards. **Early Years**, Calgary, 37:1, p. 108-122, set. 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1220925>. Acesso em: 07 ago. 2021.

HARMON, Flora; VIRURU, Radhika. Debunking the Myth of the Efficacy of “Push-down Academics”: How Rigid, Teacher-Centered, Academic Early Learning Environments Dis Empower Young Children, **Journal of Family Strengths**, Texas, Vol. 18 : Iss. 1 , Article 11, p 1-11. 2018. Disponível em:

<https://digitalcommons.library.tmc.edu/jfs/vol18/iss1/11>. Acesso em: 07 nov. 2023

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MILLER, Edward; ALMON, Joan. **Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School**, College Park, MD: Alliance for Childhood, 2009.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de, SOUZA, Ravelli Henrique de, ARAÚJO, Karina de Toledo. Brinquedo sem brincadeira: reflexões sobre a indústria do brincar na infância contemporânea. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v.21, n.1, p.28-43, jan./jun.2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13060/8653> Acesso em junho/2024.

PADINHA, Thais Arantes; GOIA, Marisol Rodrigues. As escolas privadas bilíngues e a qualificação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7113> . Acesso em: 24 fev. 2024.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of the Child**. 1989. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>. Acesso em: 02 fev 2024.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Cláudia Berliner (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. O jogo. In: Wallon, H. **A evolução psicológica da criança**, Lisboa: Ed. 70, 1995. WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. R. Janeiro: Imago. 1975.

# PRÁTICAS DOCENTES E AS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS: UM OLHAR PARA O PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Luiza Gonçalves Pereira - UEL  
analuiza.goncalvespereira@uel.br

Cassiana Magalhães - UEL  
cassiana@uel.br

## Resumo

Ao reconhecer a importância da brincadeira de papéis sociais como atividade guia do desenvolvimento das crianças da idade pré-escolar, o presente projeto de pesquisa questiona: como as práticas pedagógicas das professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos contribuem (ou não) para o desenvolvimento dessa atividade guia? O objetivo geral é analisar como o contexto das práticas pedagógicas podem contribuir (ou não) para o desenvolvimento das brincadeiras de papéis sociais. Os objetivos específicos alinhados são, primeiramente, realizar um levantamento nas bases de dados com os descritores "Educação Infantil", "Professora", "Brincadeiras de papéis sociais", "Jogo protagonizado", "Teoria Histórico-Cultural" e "Práticas docentes", dentro de um período de 2009 a 2024. Adiante, contextualizar o desenvolvimento infantil no período pré-escolar a luz da Teoria Histórico-Cultural e, por fim, investigar como as práticas pedagógicas são planejadas e

desenvolvidas com as crianças de 4 a 5 anos. Para tanto, serão observadas duas professoras e suas respectivas turmas em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Londrina (PR). Os dados serão gerados por meio da observação, apreciação do planejamento, questionário e entrevista. A análise dos dados será pautada no Materialismo Histórico-Dialético, buscando a evidenciar a realidade concreta. Espera-se com os resultados, contribuir com as práticas docentes para e com as crianças na idade pré-escolar, privilegiando o desenvolvimento de suas máximas potencialidades.

**Palavras-chave:** Brincadeiras de Papeis Sociais; Práticas docentes; Teoria Histórico-Cultural.

## Introdução

Para a Teoria Histórico-Cultural, o planejamento das práticas docentes pode potencializar e enriquecer as brincadeiras e, por consequência, as aprendizagens e o desenvolvimento humano (Marcolino & Mello, 2016). Dessa forma, essa pesquisa traz como questão norteadora: Como as práticas pedagógicas das professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos contribuem (ou não) para o desenvolvimento das brincadeiras de papéis sociais?

O interesse nas temáticas sobre o desenvolvimento infantil, o papel das brincadeiras e papel da professora na Educação Infantil surgiu através das oportunidades vivenciadas na Universidade. Assim, por meio dos Programas de Extensão, Iniciação Científica e Grupos de Pesquisa foi possível construir um maior envolvimento com os temas. Este projeto justifica-se, então, a partir das reflexões sobre as práticas docentes na Educação Infantil, que muitas vezes são invisibilizadas e validadas por ideias do senso comum (Gomes; Lima; Moraes, 2022). Elaborar e construir reflexões sobre essa etapa da educação é fundamental para a construção de práticas efetivas e acolhedoras para crianças pequenas (Gomes; Lima; Moraes, 2022). Isto posto, é imprescindível analisar e refletir sobre o planejamento docente e como ele compreende o desenvolvimento infantil, atentando-se ao planejamento dos tempos, espaços e materiais nos momentos de brincadeiras de papéis sociais em duas turmas de Educação Infantil em Londrina

– Paraná, estabelecendo a premissa de que, para que o brincar aconteça, ações educativas intencionais são exigidas (Elkonin, 2009). Reitera-se, a partir disso, a consciência da educação como um processo intencional, buscando que as práticas e o trabalho pedagógico atinjam suas máximas capacidades: a da humanização (Mello, 2007).



O levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa deu-se a partir dos seguintes critérios: artigos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações realizadas entre os anos de 2009 e 2024. As plataformas escolhidas para o levantamento bibliográfico em questão foram: Biblioteca Eletrônica Científica SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódico CAPES e Lens.org. Buscou-se realizar pesquisas em plataformas internacionais (Lens.org) a fim de compreender as produções realizadas internacionalmente, contemplando também produções realizadas nacionalmente e disseminadas internacionalmente na língua inglesa.

Para todas as pesquisas, os descritores foram colocados entre aspas. Os booleanos AND foram utilizados em todas as buscas, exceto em “Jogo Protagonizado” e “Brincadeiras de papéis sociais” por se tratar, dentro da Teoria Histórico-Cultura, do mesmo tema. Toda a pesquisa foi feita da seguinte maneira: Descritor 1 AND/OR Descritor 2. Ao final, os descritores escolhidos foram:

- “Educação Infantil” AND “Brincadeiras de Papeis Sociais”
- “Brincadeiras de Papeis Sociais” AND “Práticas Docentes”
- “Brincadeiras de Papeis Sociais” AND “Teoria Histórico-Cultural”

Ao total, nas 4 plataformas escolhidas (SCIELO, Periódico CAPES, BDTD e Lens) foi possível chegar aos seguintes resultados:

“Educação Infantil” AND “Brincadeiras de Papeis Sociais”	27
“Brincadeiras de Papeis Sociais” AND “Práticas Docentes”	4
“Brincadeiras de Papeis Sociais” AND “Teoria Histórico-Cultural”	10

**Fonte:** elaborado pela autora (2024).

A seleção para as leituras dos resumos partiu dos seguintes princípios: produções que contemplassem as práticas pedagógicas e as brincadeiras de papéis sociais com crianças de 4 a 5 anos, dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Após o levantamento realizado nas plataformas, foi realizada a leitura dos resumos dos textos selecionados, a fim de compreender quais as discussões e conclusões que estão sendo elaboradas na área.

É importante ressaltar que, dentro de um recorte de 15 anos, apenas 11 produções foram válidas para as análises nessa revisão. Esse

dado revela que, apesar de estarmos olhando cada vez mais para questões da infância e da educação nessa etapa da vida, ainda existem poucas produções a respeito das brincadeiras de papéis sociais e as práticas docentes na perspectiva Histórico-Cultural.

As reflexões e conclusões elaboradas na maioria das produções é unânime: o trabalho pedagógico deve ser intencional (Oliveira, 2020; Nunes, 2019; Lima, 2023; Pessoa, Silva, 2022). A intencionalidade citada pelos autores diz respeito ao preparo dos espaços, dos tempos e dos materiais, proporcionado às crianças uma ampliação do repertório cultural (Oliveira, 2020). Para Lima (2023), é importante que existam momentos e materiais especificamente voltados para as brincadeiras, direcionando tal intencionalidade à valorização e desenvolvimento da imaginação.

Através das leituras também foi possível refletir a respeito da formação continuada das professoras da Educação Infantil. A pesquisa realizada por Trindade (2019) sinalizou que existem poucas políticas que fomentam tal formação, e que, devido ao tempo reduzido voltado para os estudos, as docentes tendem a reproduzir práticas pertinentes ao Ensino Fundamental. Corroborando com essa questão, Rossini, Kawagoe e Magalhães (2021) concluem que existem fragilidades nos documentos oficiais no que diz respeito às orientações pedagógicas relacionadas as brincadeiras de papéis sociais.

Novamente, nota-se que os temas relacionados as práticas docentes e as brincadeiras de papéis sociais carecem de mais olhares e transformações que valorizem essa atividade guia. Existe, assim, a necessidade de formações que contemplem a importância da mediação da docência (Marcolino; Mello, 2015). Como citado, além da ausência de incentivos para a formação continuada (Trindade, 2019) e as fragilidades das orientações nos documentos oficiais (Rossini, Kawagoe e Magalhães, 2021), as conclusões obtidas por Santos e Guimarães (2020) são de que as professoras da Educação Infantil carecem de uma visão do desenvolvimento integral da criança, dificultando a compreensão delas como sujeitos sociais em construção.

Por fim, no artigo “Trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil”, Steinle (2013) afirma que produções como essas podem contribuir para as reflexões sobre a organização pedagógica e sua relação indissociável com as brincadeiras.

Em suma, embora o tempo tenha passado e reflexões tenham sido elaboradas a respeito do tema práticas docentes e brincadeiras de pa-

péis sociais, pouco se refletiu e discutiu sobre as vivências e relações que podem ser traçadas entre o planejamento pedagógico elaborado pelas professoras e as brincadeiras de papéis sociais vivenciadas pelas crianças de 4 a 5 anos. Reitera-se, dessa forma, a relevância dessa pesquisa, que busca compreender como as professoras potencializam (ou não) a atividade guia dessa faixa etária.

O objetivo geral traçado para a pesquisa é analisar como o contexto das práticas pedagógicas podem contribuir (ou não) para o desenvolvimento das brincadeiras de papéis sociais. Para tal, os objetivos específicos delineados são: levantar indicadores nas pesquisas da área a respeito das brincadeiras de papéis sociais, contextualizar o desenvolvimento infantil no período pré-escolar a luz da Teoria Histórico-Cultural e, por fim, investigar como as práticas pedagógicas são planejadas e desenvolvidas com as crianças de 4 a 5 anos.

## **Desenvolvimento**

O projeto tem como fundamentação metodológica o Materialismo Histórico-Dialético. Dessa forma, busca-se apreender os aspectos e determinações estruturais que constituem o objeto de estudo: o planejamento docente e a efetivação das práticas nas brincadeiras de papéis sociais.

A realidade educacional pode ser analisada sob a ótica deste método, pois é a partir dos movimentos do pensamento (dialética) que ela pode ser compreendida, superada e modificada (Pires, 1997). É imprescindível apreender como as ações educativas são concretizadas na realidade capitalista, constituindo tal compreensão como forma de luta pela superação da alienação do trabalho. Esta, por vez, só será superada quando, no interior do processo educativo, existir ações efetivas que contribuam para a humanização (Pires, 1997).

A pesquisa será realizada com duas professoras de duas turmas da Educação Infantil (ambas P4). Para tal, o projeto será enviado para avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mediante a aprovação, o projeto será apresentado à coordenação do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Maria Nívea, no município de Londrina, Paraná. Após o acordo estabelecido, o convite será feito às professoras, às crianças e aos pais das crianças, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - a ser assinado pelos responsáveis das crianças e as professoras.

O ponto de partida do exame da realidade deste projeto é o planejamento do tempo, espaço e materiais da professora. Para tais in-

investigações será necessário, primeiramente, buscar o que a realidade aparente, ou seja, o que a pseudoconcreticidade daquele contexto revela (Akuri, 2022). Um questionário será entregue buscando compreender quais os aspectos, ainda que periféricos, dessa realidade aparente: como as professoras compreendem o planejamento das práticas e as brincadeiras na Educação Infantil? Posteriormente, [AL1] a entrevista será realizada a fim de conhecer os princípios das *práxis* das docentes, buscando compreender qual a expressão singular, construída historicamente, que essa professora conhece e vivencia. É essencial ir além do dado imediato, deslocando-se - através das mediações pelas abstrações - para o descobrimento dos traços essenciais desse fenômeno (Martins & Lavoura, 2018). [AL2]

Além dessas indagações, outras também serão levantadas a partir da realidade objetiva - através de entrevistas e observações: como a singularidade da realidade pesquisada se materializa? Quais os métodos utilizados para a tal materialização, isto é, existe algum planejamento diário e/ou com a equipe, reuniões e pesquisas sobre as práticas? [AL3] Documentos pertinentes ao planejamento pedagógico também serão analisados: para tal análise, o Projeto Político Pedagógico da instituição será apreciado, bem como o caderno de orientações do Município.

Ainda com a intenção de compreender o real e caminhar ao encontro da essência da realidade concreta, como e onde as crianças brincam também serão observados. Pretende-se analisar a organização do espaço, dos materiais e do tempo e qual é a relação estabelecida entre as brincadeiras que são protagonizadas. O espaço fornece algum benefício para o brincar? Existem espaços criados e voltados para esses momentos? Quais materiais são disponibilizados e quais são de fato utilizados pelas crianças? O tempo disponível compreende a brincadeira como indispensável para o desenvolvimento infantil?

Os registros e observações seguirão a lógica dialética do pensamento: enxergar o aparente enquanto busca o concreto e as propriedades que constituem a essência do fenômeno (Akuri, 2022). As análises dos momentos, brincadeiras e falas serão mediadas pelas abstrações à luz da Teoria Histórico-Cultural. As discussões serão direcionadas aos conceitos de brincadeiras de papéis sociais (Elkonin, 2009; Mukhina, 1996; Vygotky, 1991), papel da professora (Martinez, 2017; Mello & Lugle, 2014) e o planejamento dos espaços, tempos e materiais (Marcolino & Mello, 2016; Chaves, 2014).

Em suma, esta pesquisa deseja, para além de conhecer a essência do fenômeno estudado, modificar a realidade dos envolvidos através

das reflexões vivenciadas. A luta pela humanização do trabalho docente deve ser um dos propósitos do pesquisador (Pires, 1997).

## Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche.** Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp); Marília, 2022.

CHAVES, Marta. **Leontiev e Blagonadzhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na educação infantil.** Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, set./dez. 2014.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOMES, Jessica; LIMA, Elieuz Aparecida de, & MORAES, Tatiana Schneider Vieira de (2022). **Os Momentos de cuidado na educação de bebês e crianças pequenas: situações potenciais de aprendizagem e desenvolvimento humano.** *Educação Em Revista*, 23(1), 197-216.

LIMA, Aline Patrícia Campos Tolentino de. **“Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais” : estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. 2023.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. doi:10.11606/T.59.2023.tde-06102023-090046. Acesso em: 2024-06-03.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. **O espaço onde se brinca na educação infantil.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 149-168, 2016.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das brincadeiras de papéis na educação infantil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, p. 457-472, 2015.

MARTINEZ, Andreia P. de A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA,

SINARA ALMEIDA DA; MELO, SUELY AMARAL. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professores e professores.** 1 ed. Curitiba, PR: EDITORA CRV, 2017, cap. 11, p. 153-164.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação.** *Educ. Rev.* [online]. 2018, vol.34, n.71, pp.223-239. ISSN 1984-0411.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 83–104, 2007. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MELLO, Suely Amaral e LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. **Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural.** *Contrapontos* [online]. 2014, vol. 14, n.2, pp.259-274.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Nunes, Rodrigo Lima. **A atividade de brincar na pré-escola: possibilidades de enfrentamento da alienação social a partir de um trabalho educativo em uma perspectiva humanizadora.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 208 p. 2019.

OLIVEIRA, Isabela Gonçalves de. **O papel da intervenção pedagógica nas brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Filosofia e Ciência. Marília, p. 115, 2020.

PESSOA, C. T.; SILVA, F. D. A. **O brincar na educação infantil: práticas pedagógicas a partir da Psicologia Histórico-cultural.** *Revista de Educação Popular, Uberlândia*, v. 21, n. 3, p. 194–203, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-66729. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/66729>. Acesso em: 3 jun. 2024.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

ROSSINI, K.; KAWAGOE, L. H.; MAGALHÃES, C. **Tempo e espaço para a brincadeira de papéis sociais na educação infantil: documentos oficiais e práticas**

**pedagógicas**. Educação em Análise, Londrina, v. 6, n. 1, p. 141–158, 2021. DOI: 10.5433/1984-7939.2021v6n1p141. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43759>. Acesso em: 6 jun. 2022

SANTOS, Larissa Aparecida Trindade dos; GUIMARÃES, Célia Maria. **O ato educativo na educação infantil sob a ótica da pedagogia histórico-crítica**. Colloquium Humanarum.

ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 75–94, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3328>. Acesso em: 6 jun. 2024.

STEINLE, M. C. B. **O trabalho pedagógico presente na brincadeira de papéis sociais e a sua importância para o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto da educação infantil**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p.110–126, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2159. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2159>. Acesso em: 6 jun. 2024.

TRINDADE, Larissa Aparecida. **A brincadeira de papéis sociais como elemento da formação continuada de uma professora pré-escolar**. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.

VYGOSTKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: O PENSAR COM QUALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES COGNITIVAS DAS CRIANÇAS

Caique Vitor Costa e Silva - UEL

caique.vitor.costa@uel.br;

Darcisio Natal Muraro - UEL

murarodnm@gmail.com;

## Resumo

O presente trabalho tem o intuito de abordar a filosofia para crianças do autor norte americano Matthew Lipman. O pensador busca a realização da possibilidade de se ensinar filosofia para crianças desde os primeiros anos de vida, com o objetivo de aprimorar as habilidades dos pequenos e desenvolver capacidades cognitivas. Assim como Lipman, o objetivo do presente trabalho é fazer a conexão da Educação com a Filosofia, trazer a luz conceitos que contribuirão para o pensamento reflexivo das crianças e autores da tradição filosófica para colaborar pedagogicamente para a teoria. Conceitos como comunidade de investigação, pensamento reflexivo, habilidades cognitivas e diálogo serão o alicerce para a construção da teoria. Sócrates através dos diálogos redigidos por Platão vai de encontro com o pensamento pedagógico de Lipman, visto que será através do diálogo que há a possibilidade de



se conceber conhecimento e possuir entendimento sobre o mundo. De forma bibliográfica a pesquisa será realizada através do levantamento de obras que possam auxiliar a conexão do pensamento dos dois filósofos antigos com a ideia de Lipman para pensarmos a possibilidade da filosofia para crianças. Além da pesquisa bibliográfica será realizada uma pesquisa de campo, onde será levada a prática o programa de Filosofia para Crianças de Lipman, focando em estimular a construção do conhecimento de maneira crítica, criativa e cuidadosa.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia; Crianças; Lipman; Sócrates.

## Introdução

O pensamento filosófico surge com a necessidade dos indivíduos em tentarem explicar a realidade de maneira racional, lógica e sistematizada. A definição etimológica da palavra filosofia vem do grego *philo* e *sophia*, a primeira significa “amizade ou amor” e a segunda “sabedoria”, assim, o filósofo é aquele que é amigo do saber ou amante do saber. A definição etimológica é utilizada dentro de sala de aula por professores na disciplina de filosofia, mas a definição etimológica não é a única definição existente na tradição filosófica. Matthew Lipman, autor que terá sua teoria estudada no presente trabalho, possui sua própria definição. Para ele filosofia é um pensar sobre o pensar.

O pensar sobre o pensar não deve ser entendido como um pensamento solto e sem intencionalidade, para o exercício desse pensar filosófico há a necessidade de lógica, método e reflexão direcionada. Lipman deseja trazer o ensino de filosofia para as crianças, visto que os questionamentos que a filosofia traz consigo devem ser abordados também com os pequenos, para que se desenvolvam criticamente e conceitualmente. A importância do ensino de filosofia pode ser configurada na obra de Lipman, Oscanyan e Sharp:

“[...] Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas [...]. Elas não captarão esses significados simplesmente aprendendo os conteúdos do conhecimento adulto. Elas precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade por excelência que nos habilita a captar os significados.” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 1994, p. 32).

As crianças se encontram em um momento da vida onde buscam dar significado ao mundo ao seu redor. Neste processo de significação elas refletem sobre as coisas, seja pensando o objeto físico ou as emoções que as arrebatam. Na atividade do pensamento elas necessitam acessar ferramentas que colaboram para o seu desenvolvimento psíquico, assim, são capazes de aprimorar suas habilidades cognitivas. Então, a filosofia tem o papel de possibilitar a ampliação de repertório para que as crianças possam pensar com qualidade o mundo, de forma conceitual e quando forem adultas não possuam dificuldades em interpretar a realidade mas sim se tornarem pessoas que possuam capacidades reflexivas.

A definição de Lipman de filosofia vai de encontro com outro grande pensador da educação e filosofia, John Dewey. Em uma entrevista realizada por Kohan, Lipman admite que concorda com a definição Dewey no que desrespeita a filosofia como crítica, voltada para o juízo crítico. O pensador ancestral em sua obra “Democracia e Educação” define a filosofia, conceituando de maneira que vai de encontro com o entendimento de Lipman, como podemos verificar a seguir:

“Filosofia é pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte – qual a atitude de correspondência que ele exige. É uma ideia do que é possível, e não um registro de fatos consumados. Por essa razão é hipotética, assim como todo o ato de pensar. Ela assinala alguma coisa a ser feita – alguma coisa a ser tentada. Seu valor não está em proporcionar solução (o que só pode ser conseguido com a ação) e sim em analisar as dificuldades e sugerir métodos para nos avirmos com elas. Pode-se quase definir a filosofia como o pensamento que se tornou consciente de si mesmo – que generalizou seu lugar, função e valor na experiência.”  
(Dewey, 1959, p. 359)

O pensamento que se torna consciente de si mesmo, é crítica. Crítica no sentido de construção e reconstrução de conceitos. As crianças estão neste processo de construção e desconstrução conceitual, na tentativa de dar sentido ao mundo que estão inseridas. Nisso, podemos conectar a pedagogia socrática, visto que Sócrates não possui o interesse de buscar nos diálogos platônicos a definição de conceitos como virtude, justiça e o belo. O filósofo grego não deseja uma definição pronta das coisas mas sim possui o intuito de alcançar o conhecimento através da busca dessas definições. Isso quer dizer que para ele pouco importa a verdade absoluta sobre as coisas mas sim o processo dialó-

gico que busca definir esses conceitos. O saber está no processo e não no resultado.

Sócrates foi executado por influir os jovens de Atenas. Seu pensamento almeja emancipação do ser. A emancipação só é viável a partir da busca do conhecimento, se nos admitimos como ignorantes e estamos na busca eterna do saber, esta busca só é viável a partir da investigação filosófica. Segundo Kohan e Wuenseh "Sócrates representa, para Lipman, o paradigma da filosofia, o filósofo da educação por excelência" (Kohan, Wuenseh, 1998, p. 99).

"O conhecimento que para os Sofistas é opinião, para Sócrates é conceito; a virtude que para os Sofistas é habilidade, para Sócrates é bem e sabedoria (1); a vida em sociedade que para os Sofistas é individualismo governado pelo egoísmo de cada um, para Sócrates é estrutura orgânica de leis que exigem obediência e respeito. Ajudar os outros na busca da verdade (o verdadeiro ensino não consiste em comunicar de fora uma doutrina, mas em estimular a buscá-la; orientá-los a viver segundo a norma do bem; fazer nascer neles a paixão, contra cômodas crenças ou ingênuos dogmatismos, da discussão levada até ao fundo (e por isso foi fácil aos adversários fazê-lo passar por sofista): são estes os fins da missão educativa socrática." (Sciacca, 1966, p. 108)

Portanto, a pedagogia socrática busca a reflexão crítica das coisas, para que não sejamos induzidos ao erro, para que não sejamos enganados por falácias, para que não sejamos presos pelas armadilhas da mentira. Mais do que nunca precisamos da filosofia dentro de sala de aula, desde os primeiros anos. Em uma sociedade que possui 29,4% de indivíduos analfabetos funcionais, na faixa etária de 15 a 64 anos, segundo o Balanço do Plano Nacional de Educação, com o último levantamento realizado até 2018, precisamos inserir conteúdos no currículo que desenvolvam o senso crítico das crianças, ampliando a visão de mundo delas, assim, quando elas se tornarem adultas possuírem a capacidade de interpretar a realidade.

A Filosofia é esse conteúdo que pode colaborar com o desenvolvimento cognitivo das pessoas, aprimorando as habilidades de raciocínio, investigação, questionamento, formação de conceitos e de tradução. Então, a filosofia junto da educação e pedagogia podem ser as ferramentas necessárias para a emancipação da sociedade e devemos plantar esta semente desde os primeiros anos de vida das pessoas.

Portanto, o objetivo é investigar a possibilidade de ensinar o pensar filosófico às crianças a partir da teoria de Matthew Lipman, apresentando às práticas de seu programa de Filosofia para Crianças, através da Comunidade de Investigação expor os fundamentos do praticar filosofia de maneira a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de cognição das crianças. Desta maneira será possível verificar o ensinar filosófico nos diálogos socráticos e identificar as habilidades cognitivas nas obras de Platão.

## Desenvolvimento

O filósofo e educador Matthew Lipman será o principal autor estudado no referido trabalho, através do seu pensamento iremos discutir a possibilidade do pensar filosófico nas salas de aulas dos pequenos, possibilitando um pensar com qualidade. Visto que estamos discutindo o ensino de filosofia, traremos a luz dois filósofos clássicos da filosofia ocidental para trabalharmos a possibilidade do ensinar filosófico. Os filósofos serão Sócrates e Platão, onde serão analisadas as obras *Mênon*, *Protágoras* e *Teeteto*, três diálogos platônicos que discutem o que é virtude, a possibilidade de ensiná-la e conhecimento. O intuito não é abordar o conceito de virtude mas sim o exercício dialógico realizado por Sócrates e os outros personagens do diálogo, demonstrando a possibilidade de se conceber conhecimento e o desenvolvimento do pensamento reflexivo pelo diálogo e confronto de ideias.

Nas obras de Matthew Lipman os conceitos de comunidade investigativa, habilidades cognitivas e investigação filosófica darão embasamento para o ensino de filosofia para as crianças. Esses conceitos irão percorrer toda a dissertação de mestrado e contribuirão para dar alicerce para a pesquisa de campo. Kohan e Wuensch, estudiosos do pensador norte americano irão dividir em duas partes os propósitos da investigação sobre a teoria de Lipman:

“Este trabalho tem dois propósitos principais: em primeiro lugar, ajudar a perceber algumas dimensões da proposta mais significativa e sistemática visando reunir a filosofia e as crianças, o programa **philosophy for children** de Matthew Lipman. Nós desenvolveremos este primeiro objetivo em duas partes: I. História e narrativa de *filosofia para crianças* e II. A comunidade de questionamento e investigação filosó-

fica. Nelas faremos referência tanto à sua metodologia de trabalho quanto aos antecedentes e fundamentos teóricos em que se baseia. Por último, numa terceira parte, III. Notas para pensar uma ideia, nos propomos a propiciar um debate sobre a tentativa de Lipman, onde esboçamos algumas linhas para repensarmos sua ideia genial de reunir as crianças e a filosofia.” (Kohan, Wuesch, 1998, p. 84)

Neste sentido, além de ser abordadas as principais obras de Lipman, autores secundários se servirão para a defesa do ensino de filosofia para crianças. O educador norte americano tem em seus conceitos a possibilidade de ensinar as crianças o pensar filosófico, sendo o núcleo de seu pensamento a comunidade de questionamento e investigação, onde ele acredita que comunidade de investigação é:

“Podemos, portanto, falar em converter a sala de aula em uma comunidade de investigação na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias dos outros, desafiam-se entre si, para fornecer razões a opiniões até então apoiadas, auxiliarem uns aos outros a fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes.” (Lipman, 1995, p. 31)

O processo da comunidade de investigação demanda diálogo, as crianças irão de maneira harmoniosa e lógica dialogar, assim, elas pensam o pensar. Isso quer dizer que, nesta prática trabalhada por Lipman, as crianças exercerão o processo de diálogo, realizando a reflexão filosófica para que assim pensem o processo de pensar. Com isso as crianças desenvolvem o raciocínio lógico e sistematizado, visto que o pensamento direcionado possui esta característica. No desenvolvimento deste exercício as crianças aprimorarão suas habilidades de raciocínio que se apresentam de forma rudimentar. Lipman demonstra em sua obra que os objetivos educacionais é aprimorar as habilidades das crianças:

“A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer esse processo.” (Lipman, 1995, p. 65).

As crianças estão inseridas na cultura e possuem uma história que vem do âmbito familiar, então, elas já possuem as habilidades cognitivas mas de maneira rudimentar, visto que dificilmente as crianças possuem dentro de casa uma educação metódica. Deste modo, a escola entra na vida das crianças para suprir essa educação com intencionalidade e método. Isso significa que já há na criança as habilidades cognitivas e a escola têm o papel de aprimorar essas habilidades.

As habilidades cognitivas no processo do pensar são divididas em três categorias: raciocínio, investigação, formação de conceitos e interpretação/tradução. No programa de Filosofia para Crianças o objetivo é estimular e aprimorar essas habilidades nas crianças, sendo cada uma delas subdivididas como se segue abaixo.

**Raciocínio** – Analisar argumentos; Comparar Identificar semelhanças e diferenças; Contrastar; Perceber contradições; Dar/pedir boas razões; Definir, aplicar e avaliar critérios; Precisar o que for vago; Detectar pressupostos; Detectar ambiguidades; Raciocinar por analogia.

**Investigação** – Observar (ser sensível ao contexto); Problematizar: questionar, perguntar; Formular hipóteses; Confrontar hipóteses; Criar e explorar alternativas; Antecipar e explorar consequências; Verificar: estimar, prever, provar, mensurar, descrever; Exemplificar; Contra-exemplificar; Sintetizar; Concluir.

**Formação de conceitos** – Estabelecer relações: parte-todos, meio-fim, causa consequência; Distinguir; Conectar; Precisar semelhanças; Definir; Agrupar; Separar; Graduar; Sequenciar; Explicar; Classificar.

**Interpretação/tradução** – Parafrasear; Substituir; Narrar; Descrever; Interpretar; Perceber implicações; Detectar suposições e pressuposições; Inferir; Ilustrar; Identificar fundamentos, conceitos e critérios; Demonstrar.

Essas habilidades são encontradas desde a infância nas pessoas, mas de maneira rudimentar, da qual há a necessidade de serem estimuladas e aprimoradas, de maneira a nos levar ao pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Lipman esclarece em sua obra a relevância dessas habilidades e que elas devem ser aprimoradas:

“As áreas de habilidades mais relevantes para os objetivos educacionais são aquelas relacionadas com os proces-

sos de investigação, processos de raciocínio, organização de informação e tradução. É provável que crianças muito pequenas possuam todas essas habilidades de maneira rudimentar. A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidade. Em outras palavras, as crianças estão naturalmente inclinadas a adquirir habilidades cognitivas, do mesmo modo que adquirem naturalmente a linguagem, e a educação é necessária para fortalecer esse processo.” (Lipman, 1995, p. 65)

O presente trabalho deseja realizar a relação da filosofia e educação, não apenas de maneira conceitual e bibliográfica mas de maneira prática, levando a filosofia para dentro de sala, onde é o seu lugar, estimulando crianças, jovens e adultos a refletir sobre o mundo e as coisas que contém nele, instigando o pensar com qualidade, criticamente, criativamente e cuidadosamente, assim é possível construirmos uma sociedade que busca a emancipação e igualdade, através do diálogo, nos construindo uns com os outros.

Através de uma pesquisa bibliográfica será possível apurar a possibilidade do ensino de filosofia para crianças. Centrada na análise do conceito de filosofia para Lipman, onde o autor crê que a definição de filosofia é um pensar sobre o pensar. Conceitos como ensinar, habilidades cognitivas, reflexão, investigação filosófica e comunidade de questionamento perpassarão todo o trabalho para embasar a possibilidade de se ensinar filosofia para crianças. Mais do que isso, é possibilitar o desenvolvimento do senso crítico e expansão da visão de mundo dos pequenos. A análise dos diálogos socráticos, *Mênon*, *Protágoras* e *Teeteto*, servirá como ferramenta para a reflexão do ensinar filosofia para crianças e desenvolver as habilidades cognitivas, onde através do questionamento da possibilidade de se ensinar a virtude, seremos capazes de analisar a pedagogia socrática, onde o ensino é o conceito central dos diálogos apresentados.

Além da pesquisa bibliográfica e conceitual o objetivo é realizar uma pesquisa de campo, onde será levado a prática o programa Filosofia para Crianças de Lipman. Nesta fase da pesquisa-ação será selecionada uma escola da rede Municipal de Londrina, Paraná, com turmas dos Anos Iniciais da Educação Infantil, turmas do 5º ano. Serão elaboradas intervenções embasadas na teoria lipniana para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, estimulando o diálogo e a investigação filosófica, trazendo problemas do cotidiano das crianças

que ali estão inseridas. Realizando ao longo de um semestre as intervenções, iremos realizar o exercício de Comunidade de Investigação, onde o pesquisador realizará o papel de membro da comunidade e coordenador. Deste modo, será possível levar a prática as ideias levantadas por Lipman em suas obras e verificar a possibilidade da aplicabilidade do programa, assim, poderemos realizar com as crianças o real exercício do pensar com qualidade, fazendo com que as crianças possuam voz ativa na construção do conhecimento.

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Departamento de Educação, a CAPES, ao Centro de Educação Comunicação e Artes, a Universidade Estadual de Londrina, ao meu orientador, a todas e todos que de alguma maneira contribuiu e vem contribuindo para a minha formação e pesquisa. Obrigado.

## Referências

BALANÇO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **semanadeacaomundial.org**, 2023. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>. Acesso em: 12 de julho 2023.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução a Filosofia da Educação. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

KOHAN, Walter O.; WUENSCH, Ana M. **Filosofia para Crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. – (Série filosofia na Escola).

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_, Matthew; OSCANYAN, F; SHARP, A. M. **Filosofia na Sala de Aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

SCIACCA, Michele Federico. **O Problema da Educação**: Na história do pensamento filosófico e pedagógico. Vol. I Da Antiguidade a Kant. São Paulo: Editora Herder, Editora da Universidade de São Paulo, 1966.



# A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA PELO VIÉS DO JORNAL A VOZ MATERNAL (1903-1907)

Carolina Rodrigues da Silva - UEL  
rodrigues.carolina.nn@gmail.com

Orientadora - Simone Burioli - UEL  
prof.simone@uel.br)

## Resumo

Nessa proposta de projeto visamos realizar uma análise do periódico A Voz Maternal (1903-1907), que objetivava a instrução e educação das classes desvalidas, a manutenção das instituições fundadas e tinha assuntos voltados à atenção da infância. Com a finalidade de entender o viés educativo por ele apresentado, no que diz respeito a educação da infância buscando responder qual a perspectiva de educação para a infância presente no periódico A Voz Maternal, fato no qual se aloca sua relevância. A pesquisa contará com a fundamentação teórica da educação voltada para a infância no período que antecede o periódico, metodologicamente construiremos uma tabela conceitual com as menções e identificações sobre educação para a infância presente no periódico e analisaremos o seu papel educativo voltado a educação da infância. Para tanto faremos uma pesquisa de base documental trabalhando com jornais como objeto e fonte histórica.

**Palavras-chave:** História da Educação. Periódicos. Educação Infantil

## Introdução

Nessa pesquisa buscamos entender os ideais educativos manifestos no periódico *A Voz Maternal* para educação da infância no período de 1903 a 1907, fato do qual se aloca sua relevância. As instituições que atendiam as crianças durante esse período, fora da família, eram as de ordem religiosas que acolhiam as crianças expostas, provenientes da roda dos expostos, mecanismo que permitiam que a criança fosse abandonada anonimamente, existente até 1950, “quase que por século e meio, a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência de criança abandonada em todo Brasil.” (Marcilio, 2011). Índices de mortalidade e desnutrição infantil altos atraíram olhares da sociedade, que começaram a enxergar a criança como problema social e pensar em uma organização que pudessem atendê-las fora do âmbito familiar. As instituições voltadas ao atendimento de crianças no Brasil eram algumas creches, asilos e orfanatos dotados do caráter assistencialista, que atendiam filhos de viúvas e mulheres que trabalhavam para fora. (Paschoal, Machado, 2009).

No ano de 1903, sai a primeira edição do jornal *A Voz Maternal*, de autoria da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo, fundada em 1901, pela professora, escritora, jornalista, poetisa e filantropa brasileira Anália Franco. Conhecida como uma defensora da causa de pessoas desassistidas como mulheres, crianças e idosos, fundou diversas instituições de assistência social, todas tinham caráter educativo e formativo, pensados para formar seus atendidos, várias dessas instituições se deram por meio da Associação.

O jornal, tomado por fonte nesta pesquisa, teve sua primeira edição no ano de 1903 e circulou mensalmente até 1907. O periódico divulgava a Associação, os projetos, o trabalho das sucursais, a postura educacional defendida, a defesa da classe “desvalida” e a emancipação da mulher. (Lodi-Correa, 2009). O periódico tem oito páginas, na capa está escrito “A VOZ MATERNAL” em maiúsculo, ao centro uma a figura de uma mulher aparentemente protegendo as duas crianças, com os dizeres “Orgam da Associação Feminina Beneficente e Instructiva de São Paulo”, um cabeçalho com o ano da edição, a data e o número da publicação, endereço do jornal e valor da assinatura. Ele abordava diversas temáticas como agradecimentos, anúncios, poemas, textos informativos, etc, e sempre fazia uma espécie de prestação de contas da Associação, seguindo esse padrão em todas as edições.

Devemos pontuar que jornal é um meio de comunicação que circula no Brasil desde 1808 e segue sendo utilizado até hoje, está incluso na ca-

tegoria dos periódicos, junto com as outras modalidades de publicações como os boletins, almanaques, catálogos e revistas, conforme nos aponta Barros (2022). Todos os tipos de publicação impressa que são postos a circular, publicamente, com periodicidade, diária, semanal, anual ou qualquer outra periodicidade, também compõe essa categoria.

Zanlorenzi (2010), aponta que a relevância de pesquisas tendo jornais e revistas como fonte, relaciona-se com sua especificidade como veículo de circulação de ideias que representavam e que podem retratar um determinado interesse, e que a utilização dos impressos para as pesquisas em história da educação, rompe a barreira que desse material ser apenas fontes secundárias, colocando o como fonte primária e reconhecendo suas potencialidades. Pontua também, ser necessário que o pesquisador tenha o conhecimento, que a imprensa escrita expressa o ponto de vista tendenciosamente daqueles que a produzem, porém esse é o ponto que o pesquisador poderá ampliar, não havendo assim disputa entre o certo e o errado, mas sim um desvelar das ideologias ali presentes e a forma de persuasão utilizada para que venha influir socialmente.

Pretende-se então averiguar, nesta pesquisa, os ideais educativos manifestos no periódico *A Voz Maternal* para educação da infância, com a finalidade de responder à seguinte indagação: Qual a perspectiva de educação para a infância presente no periódico *A Voz Maternal*? Partindo da questão enunciada, a relevância desta pesquisa está no fato de compreender qual a perspectiva para a infância presente à época e como ela era divulgada pelo referido periódico.

E como objetivos específicos fundamentar teoricamente a educação voltada para a infância no Brasil, que antecede o período do periódico, a fim de subsidiar as discussões que nele aparecem; construir uma tabela conceitual com as menções e identificações sobre educação para a infância presente no periódico e analisar o papel educativo do periódico *A Voz Maternal* voltada à educação da infância e da classe dos desvalidos.

## **Desenvolvimento**

A presente pesquisa será realizada com fontes históricas e de base documental e é pautada no compromisso de analisar de modo crítico as fontes consultadas. A seleção de material para este estudo priorizará a consulta a obras no campo da historiografia da educação e da análise historiográfica de jornais, em específico, no que diz respeito à abordagem educativa do periódico *A Voz Maternal*.

Faremos uma busca e análise nos periódicos dispostos no site da Fundação Carlos Chagas, a princípio. Ao entrar no site da Fundação, temos o *template* com os dizeres “História da Educação e da Infância” e o conteúdo relacionado aos trabalhos desenvolvidos por Anália Franco como: Associação Feminina Beneficente e Instrutiva – AFBI, correspondências recebidas (1904-1918), publicações diversas - Relatórios da AFBI, Manuais e Livros de Leitura para a Escola Maternal, artigos e teses, Revista Álbum das Meninas e Revista A Voz Maternal, todos com uma breve descrição e com documentos digitalizados. No que se refere ao periódico A Voz Maternal, temos a seguinte descrição: “Este jornal era o órgão de comunicação da AFBI e começou a ser publicado em dezembro de 1903. Há referências sobre a existência do jornal ainda na década de 1910, mas os números aqui apresentados compreendem o ano de 1904”.

O percurso contará com o levantamento de possíveis outras edições, um estudo de cada edição disponível, a fim de extrair delas o cunho educativo voltado para a infância ao longo de suas edições, elencar as menções relacionadas à educação da infância e apresentá-las numa tabela em um outro momento. Há disponível 12 edições com datas de janeiro a dezembro de 1904, conforme a tabela abaixo:

**Tabela 1:** Relação de periódicos disponíveis

EDIÇÃO	DATA DE PUBLICAÇÃO
Ano I – n. 2 -	1º de janeiro de 1904
Ano I – n. 3 -	1º de fevereiro de 1904
Ano I – n. 4 -	1º de março de 1904
Ano I – n. 5 -	1º de abril de 1904
Ano I – n. 6 -	1º de maio de 1904
Ano I – n. 7 -	1º de junho de 1904
Ano I – n. 8 -	1º de julho de 1904
Ano I – n. 9 -	1º de agosto de 1904
Ano I – n. 10 -	1º de setembro de 1904
Ano I – n. 11 -	1º de outubro de 1904
Ano I – n. 12 -	1º de novembro 1904

Tabela 1 - Relação edições do periódico x data de publicação. Fonte: autora

Para fundamentar teoricamente a educação voltada para a infância no Brasil, no período que antecede o periódico, será realizada buscas no banco de dados da Capes, BDTD, Scielo e Google acadêmico, com o recorte voltado para a educação e infância no período histórico Brasil Colônia e Brasil Império. Após a análise do periódico, construiremos uma tabela conceitual pontuando as menções e as identificações sobre educação para a infância nele presente e por fim analisaremos o papel educativo do periódico voltada para essa temática.

A pesquisa que se pretende desenvolver contará, a princípio, com um estudo teórico a partir de pesquisas dos seguintes autores: José d'Assunção Barros (2022), Denice Barbara Catani, Claudia Maria Petchak Zanlorenzi (2010), Tânia Regina de Luca (2008), Rosangela Molento Ferreira (2010) Samantha Lodi-Corrêa (2009), Vital Didonet (2001), Tizuko Morchida Kishimoto (1986), Eduardo Carvalho Monteiro (2004), Jaqueline Delgado Paschoal e Maria Cristina Gomes Machado (2009), Maria Luiza Marcilio (2011), Eliane Rodrigues (2010), Philippe Ariés (1986), Gislane Azevedo Cruz e Magda Sarat (2015), Daniela Fagundes Portela (2016). No que diz respeito a abordagem educativa do periódico *A Voz Maternal*, também pretendemos realizar buscas em sites como a Hemeroteca, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

## Agradecimentos

Agradeço a Deus, primeiramente.

Registro meus agradecimentos a minha orientadora, Simone Burioli, por me oportunizar viver tudo isso, me encaminhar e trilhar comigo essa jornada acadêmica na qual me encontro, fazendo seu trabalho com muita precisão e dedicação, não medindo esforços para que obtemos sucesso nessa empreitada.

Incluo também meus agradecimentos a Universidade Estadual de Londrina (UEL) que por meio de seu Programa de Pós-Graduação em Educação me permite um crescimento intelectual e profissional, também uma realização pessoal de cursar o Mestrado. Ensinos e experiências que farão, sem dúvidas, muita diferença na minha prática docente cotidiana.

Vivenciar essa jornada está sendo construtiva e gratificante.

Meus sinceros agradecimentos.

## Referências

BARROS, J. D&A. **O jornal como fonte histórica**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2023. 172p.

LODI-CORREA, Samantha. **Anália Franco E Sua Ação Socio-educacional Na Transição Do Imperio Para a Republica (1868-1919)**. 2009.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. História da educação, fontes e a imprensa. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 40, p. 60-71, 2010.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO BILÍNGUE DE SURDOS

Clícia Emilia Ferrari do Prado Neves- UEL

clicia.ferraridoprado@uel.br

Michele Salles El Kadri- UEL

misalles@uel.br

## Resumo

Embasada na perspectiva de educação inclusiva e na legislação para a educação bilíngue de surdos, a pesquisa exposta aqui compreende que as políticas públicas existentes sobre inclusão do aluno surdo nas escolas regulares não são suficientes para atender às propostas de ensino significativo a esses estudantes e, por isso, justifica-se toda intenção de trabalhos que venham explorar esse contexto e que atravessem os sujeitos envolvidos, professores e alunos, a fim de colaborar para mudanças nas práticas que se efetivam em salas de aula. Diante disso, o objetivo do estudo é acessar informações de falas docentes acerca de quais propostas de formação para a educação bilíngue de surdos existem e, ainda, colaborar com a formação dos docentes participantes por meio de uma proposta interventiva de formação continuada, sobre conhecimentos acerca do bilinguismo em sua multilinguagem na surdez, com sugestões de atividades didático pedagógicas para aplicação aos estudantes surdos, visando a construção de materiais e apoiando o processo formativo. Para tanto, os dados da pesquisa serão coletados por meio de mapeamento da literatura, entrevista semi-estruturada, material criado e percepção dos cursistas e analisados em categorias, com base

na Análise de conteúdo (Bardin, 2009). Espera-se, com isso, conhecer melhor a realidade do processo de ensino e aprendizagem que envolve o aluno surdo, bem como contribuir para a formação de seus professores, com conhecimento e propostas que possam ajudá-los em sala de aula.

**Palavras – Chave:**Educação bilíngue; Ensino de surdos; Formação de professores.

## Introdução

A luta das pessoas surdas por um ensino de qualidade vem de tempos longínquos, mas é de extrema relevância ainda nos tempos atuais, principalmente, porque a comunidade surda não quer apenas o acesso à educação em escolas regulares, mas também ser incluída nesse espaço, tendo seus direitos respeitados e a possibilidade de se desenvolver em sua própria língua, a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Em nosso estudo, consideramos que as políticas públicas e a legislação existente sobre inclusão do aluno surdo nas escolas regulares não são suficientes, pois, no cotidiano escolar, o que ainda presenciamos é a ausência ou frágil conhecimento da Libras e da cultura surda por parte de professores e de toda comunidade da escola.

Todas as providências garantidas por lei são fundamentais para a educação inclusiva da pessoa surda, por meio da educação bilíngue. Entretanto, elas não devem ser as únicas, pois a comunidade surda representa uma parcela da população brasileira que demanda de iniciativas que a inclua não somente na educação regular, mas em diferentes contextos. Por isso, pesquisas como esta proposta são relevantes para divulgar a cultura surda, a Libras, bem como debater sobre a metodologia bilíngue como meio de garantia da inclusão que se inicia na escola, mas que deve seguir para outros espaços sociais.

A Libras, por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, foi reconhecida no país como meio legal de comunicação e expressão; como língua de natureza visual motora que possui sua estrutura gramatical própria, servindo de instrução ao processo comunicacional das pessoas surdas (Brasil, 2002). Ademais, O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 propõe como metodologia mais adequada para o ensino de pessoas surdas, considerando suas peculiaridades linguísticas e culturais, o ensino em escolas e classes bilíngues, visando proporcionar um melhor desenvolvimento cognitivo e acadêmico desses estudantes, com o atendimento de professores especializados em Libras, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, formados para estarem cientes da singularidade linguística dos alunos surdos (BRASIL, 2005).



A perspectiva desses documentos compreende que o ensino bilíngue permite que cada vez mais pessoas surdas tenham acesso à comunicação e entendimento, com possibilidades para recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura, o que, de fato, ainda não acontece em todas as escolas do país. Nesse sentido, a Lei 14.191 de 2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e inseriu o ensino bilíngue para as pessoas surdas nas escolas. Colocando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, propõe tal metodologia de ensino desde a educação infantil e prevê a oferta, e financiamento, pela União, de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas.

O que os textos normativos mencionados explicitam, além das especificidades da comunidade surda é a formação dos professores como um ponto essencial, pois são eles os mediadores. Por isso, discutir sobre a educação da pessoa surda perpassa pela formação dos docentes, pois para que desenvolvam práticas inclusivas, neste caso de ensino bilíngue, precisam de conhecimentos acerca das singularidades desses estudantes (Skliar, 2017). Entender a importância do professor no atendimento dessa população leva-nos, portanto, à reflexão sobre o “desafio de enxergar o outro, de estar com ele, de ouvir sua língua, receber seus gestos, estar e talvez sentir juntos” (Skliar 2017, p 6-16).

Diante de tal desafio, justifica-se investigar como vem desenvolvendo-se a promoção de um ensino bilíngue em escolas públicas de educação básica, por meio do acesso acerca do que dizem os docentes (uma amostra) que atuam nessas escolas sobre estarem, ou não, capacitados para a realização desse trabalho, bem como quais as ofertas de formação continuada sobre a temática são, ou não, propostas a eles.

Acreditamos que somente professores com formação adequada podem desenvolver o atendimento a esse público, de maneira significativa e, por essa razão, surge-nos a preocupação com o enfrentamento do planejamento didático para os professores que atuam com estudantes surdos. Isto posto, apresenta-se seguinte questionamento, a ser desenvolvido na pesquisa: Quais parâmetros e princípios orientam as práticas de formação de professores da educação bilíngue de surdos, atualmente?

O objetivo geral disso é acessar dados sobre quais propostas de formação para a educação bilíngue de surdos são ofertadas aos docentes, participantes da pesquisa, e, com base nesse material, propor uma formação continuada sobre o tema exposto, com intuito de colaborar na formação desses professores para esse contexto, possibilitando

que desenvolvam práticas inclusivas e, ainda, que se tornem replicadores do conhecimento acessado ao longo de tal formação. Para tanto, perpassaremos por objetivos específicos, tais como: mapear pesquisas sobre a formação docente para a educação bilíngue de surdos, selecionados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte temporal e critérios definidos de inclusão e exclusão; identificar parâmetros e propostas para a formação de educação bilíngue de surdos e planejar proposta interventiva de formação de professores nessa temática.

## Desenvolvimento

No que tange à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista, conduzida numa perspectiva teórico-metodológica fundamentada nos pressupostos da teoria sócio-cultural. Sob o viés interpretativista, a pesquisa qualitativa reconhece que a realidade é socialmente construída, em suas múltiplas versões ou interpretações, em uma interação entre indivíduos em si e por meio de preceitos

históricos e culturais (Merriam, 2009; Creswell, 2010). Para tal propósito, os dados para o *corpus* do estudo serão coletados por meio de mapeamento da literatura, entrevista semi-estruturada aplicada aos docentes participantes, material criado e percepção dos cursistas. Na sequência, o *corpus* será analisado com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), por meio da organização dos dados em eixos e categorias. O quadro que segue resume esse desenho metodológico do processo:

Objetivo:	Pergunta de pesquisa	Coleta de dados	Análise de dados
- Mapear pesquisas sobre a formação docente para analisar dados sobre a educação bilíngue de surdos a partir da implementação de políticas públicas.	Que princípios orientam a formação de professores para a educação bilíngue de surdos?	Mapeamento de pesquisas na base de dados da Capes	Referenciais da análise sistêmica de literatura.

- Identificar parâmetros e propostas para a formação de educação bilíngue de surdos se a formação dos docentes colabora para as formas de atendimento continuado para esses estudantes	Que parâmetros são elencados por profissionais da área?	Entrevista semi estruturada com formadores/ pesquisadores do contexto? professores e formadores que atuam na área.	Análise de Conteúdo.
- Planejar proposta interventiva de formação de professores de educação bilíngue de surdos atividades didático pedagógicas junto aos professores para aplicação aos estudantes surdos, visando a construção de materiais e apoiando o processo formativo.	Que material formativo foi criado, com base nos princípios elencados para o contexto e qual a avaliação dos professores sobre ele?	Material proposto; Percepções dos cursistas.	Análise de Conteúdo.

De acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa, processando-se somente após consentimento livre e esclarecido. Sendo assim, o projeto de pesquisa passará por aprovação da Plataforma Brasil, comitê de ética da Universidade e, para tanto, fará uso do Termo de consentimento livre e esclarecido dos sujeitos participantes.

Finalmente, ressaltamos a importância da oferta de educação bilíngue na educação básica, bem como de formação aos professores sobre a temática, uma vez que, capacitados para realização desse trabalho, podem gerar desenvolvimento efetivo para os estudantes surdos, bem como, um desenvolvimento social para a língua de sinais, agregando mais conhecimento para as atividades coletivas que promovam um

bem estar social muito mais adequado (São Paulo, 2011; Lacerda, et al., 2016; Guarulhos, 2019; Merselian & Vitaliano, 2011; Humphries, 2013).

## Referências

BRASIL (1996). **Lei n. 14.191**, de 3 de Agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012 [citado 2014 Mar 11]. Disponível em: <[http://www.conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/index.html](http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html)>. Acesso em 18 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 24 abr. 2002. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-47.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 22 dez. 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431/publicacao/15727237>. Acesso em: 13 jun. 2024.

GUARULHOS. (2019). **Lei nº 7.795**, de 20 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre criação de Classes de Educação Bilíngue para Surdos na Rede Municipal de Ensino.

HUMPHRIES, T. (2013). Schooling in American Sign Language: A Paradigm Shift from a Deficit Model to a Bilingual Model in Deaf Education. **Berkeley Review of Education**, vol. 4, n. 1, pp. 7-33.

LACERDA, C. B. F. de. et al. (2016). Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública. In C. B. F. Lacer-

da, L. F. Santos, & V. R. O. Martins (Org.). Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos (pp. 13-28). **Edufscar**.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley. 2009.

MERSELIAN, K. T., & VITALIANO, C. R. (2011). Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. **Revista Lusófona de Educação**, 19, pp. 85-101.

SÃO PAULO. (2011). **Decreto nº 52.785**, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo.

SKLIAR, C. (2017). **As diferenças e as pessoas surdas**. Fórum. 36, pp. 15-22.

# AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DOS CINCO CONJUNTOS (1982/1992).

**Edvaldo Alves dos Santos - UEL**

[edvaldosantos.100@uel.br](mailto:edvaldosantos.100@uel.br)

**Sandra Regina Ferreira de Oliveira - UEL**

[sandraoliveira.uel@gmail.com](mailto:sandraoliveira.uel@gmail.com)

## **Resumo:**

Este projeto está vinculado à linha “1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação” do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina. A hipótese que orienta o estudo argumenta que a desarticulação entre as políticas habitacionais e as políticas educacionais provoca problemas que afeta o acesso da população à educação básica. Propomos comprovar nossa hipótese realizando uma pesquisa cujo objetivo é investigar sobre as primeiras instituições escolares dos Cinco Conjuntos - (1982/1992). Como objetivos específicos indicamos investigar sobre os espaços da cidade e sua composição, com ênfase na região dos Cinco Conjuntos; estabelecer uma relação entre as políticas habitacionais e as políticas educacionais no período de 1982 – 1992; conhecer o processo de implantação das primeiras escolas na região dos Cinco Conjuntos e compreender a atuação dos moradores no processo de implantação das escolas na região dos Cinco Conjuntos. A metodologia recai no estudo de documentos e literatura sobre o assunto. O campo teórico percorre temas como: expansão geográfica das cidades, ocupação de territó-

rios, políticas públicas para habitação, políticas públicas para educação escolar, história das instituições escolares.

**Palavras-chave:** história das instituições escolares, políticas habitacionais, políticas educacionais, Cinco Conjuntos, Londrina.

## Introdução

O recorte geográfico conhecido como “Cinco Conjuntos”, que engloba seis conjuntos habitacionais, localizados na Zona Norte de Londrina/PR, nasce na década de 1980 a partir de medidas emergências do governo para alocar pessoas retiradas da lavoura por conta de fatores climáticos, expansão de culturas de ciclo curto como milho e soja, aliada a mecanização da agricultura e mudança na política de terras que força o deslocamento de um grande contingente para o centro urbano, onde as oportunidades de emprego e de sobrevivência são maiores. A Companhia de Habitação de Londrina-COHAB/LD, criada na década de 1960 passa a atuar de forma decisiva, construindo moradias populares longe do centro urbano. A região dos “Cinco Conjuntos” conta com uma população de cerca de 46.000 moradores, (IBGE- CENSO 2018). Em razão da alocação dessa população na região dos “Cinco Conjuntos”, pretendemos neste estudo conhecer como se deu a implantação das primeiras escolas públicas neste recorte geográfico, a dinâmica na composição de forças e se o embate político entre a pressão dos moradores organizados foi determinante na conquista destas demandas. Para tanto utilizaremos como referencial teórico os autores I-Fu-Tuan, Milton Santos, Pesquisas Bibliográficas sobre os “Cinco Conjuntos” realizadas pela UEL, Pesquisa Documental nas secretarias municipal e estadual revisando os documentos que normatizavam a construção dos “Cinco Conjuntos” e das primeiras escolas. Como resultado desta investigação e análise pretende-se atingir o objetivo de determinar como se deu o processo da instalação e construção das primeiras instituições escolares nos “Cinco Conjuntos” entre 1982/1992.

## Desenvolvimento:

A proposta de construção deste trabalho de pesquisa visa buscar a historicidade, através dos agentes ativos de determinado recorte temporal, utilizando as mais diversas narrativas como, imagem, fotografias e movimento de deslocamentos intrabairros, além de pesquisas nos órgãos da administração municipal e estadual, na busca por documentos que viabilizaram a construção das primeiras escolas na região dos “Cinco Conjuntos”. O interesse para realizar essa pesquisa deve-se a minha participação, no ano de 2022, no projeto de extensão “ Londrina – A periferia conta a

sua história, coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Alegro, Prof<sup>ª</sup>. Rosemeire Ferreira Lopes Pereira e Prof<sup>ª</sup>. Eliane Aparecida Candoti, financiado pelo PROGRAMA MUNICIPAL DE INCENTIVO À CULTURA-PROMIC, do qual a UEL foi instituição parceira. Realizei uma pesquisa de como os moradores percebiam a chegada da infraestrutura em várias áreas, como transporte, saúde, educação, lazer, trabalho e saneamento no Conjunto Maria Cecília. Essa pesquisa depois de concluída foi inserida como capítulo do Livro, “Esse Lugar é Meu” – A Periferia Conta sua História (2022), publicado pela EDUEL (ALEGRO, CANDOTI E LOPES, 2022). A proposta intenta trabalhar com seis conjuntos: Engenheiro Aquiles Stenguel (1980), Engenheiro João Paz (1980), Engenheiro Luís de Sá (1980), Jácomo Violin (1983), Sebastião de Melo César (1980) e Maria Cecília Serrano de Oliveira (1982). No estudo buscarei responder se houve uma preocupação do poder público em reservar um espaço para fins educacionais já no projeto de construção das casas, se havia lei determinando a separação prévia de espaço para esse fim, se a implantação ocorreu com ou sem intervenção ou organização dos moradores e, no caso da intervenção de moradores, sob qual perspectiva essas demandas foram atendidas. Para tanto, um trabalho mais específico e detalhado se faz necessário. Para o problema de pesquisa posto será fundamental ler sobre os seguintes temas: expansão geográfica das cidades, ocupação de territórios, políticas públicas para habitação, políticas públicas para educação escolar, história das instituições escolares, pesquisa documental na Secretaria Municipal de Educação (SME), Companhia de Habitação de Londrina (COHAB/LDA) e Secretaria Estadual de Educação (SEED). Busca pelos documentos que normatizaram a construção dos “Cinco Conjuntos” e das primeiras escolas, pesquisa bibliográfica sobre o assunto realizadas pela UEL. Essa atividade seguirá pela pesquisa bibliográfica e documental na Secretaria Municipal de Educação (SME), Companhia de Habitação de Londrina (COHAB/LDA), Secretaria Estadual de Educação (SEED), nesse sentido, a proposta de construção de um trabalho de pesquisa visa buscar a historicidade, através dos agentes ativos de um determinado recorte temporal, 1982 à 1992 e responder a pergunta de quando se deu a construção das primeiras instituições escolares nos “Cinco Conjuntos”.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 5692/71**. Brasília: 1971



DESLANDES, S. F. Pesquisa Social. **Teoria, Método e Criatividade**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1994, 109 p.

OLIVEIRA, D.A. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Editora Vozes, São Paulo, 2010, 400 p.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Rio de Janeiro 2014, 184 p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social - Métodos e Técnicas**. Editora Atlas, São Paulo, 1999, 334 p.

SARDENBERG, Agda. **Trilhas Educativas: o diálogo entre território e escola**. In: SINGER, Helena (org). Coleção Tecnologias do Bairro Escola. Vol.2. **Trilhas educativas**. São Paulo, 2007.

SANTOS, E. **A. Forjados na Adversidade**. In: CANDOTI, E. A.; PEREIRA, R. F.; ALEGRO, R. C. **Esse Lugar é Meu - Londrina Conta Sua História**. Editora UEL- Londrina 2022. TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A Pesquisa Qualitativa em Educação**. Editora Atlas, São Paulo, 1987, 175 p.

### **A organização social do Paraná e de Londrina**

HOCHMAN, G. ARRETCHE, M. E. *Políticas Públicas no Brasil* – Editora Fiocruz; Rio de Janeiro, 2007. 483 p.

PONTE, F. M. *Políticas Públicas e Direitos Fundamentais*: Editora Saraiva Jur. São José Campos/SP, 2023. 380p.

### **Autores sobre política pública de modo geral.**

a) PIANA, M.C. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p.

### **Autores sobre política pública educacional no Brasil, Paraná e Londrina.**

a) NICÉSIO, GAL; Almeida, M.C; CONCEIÇÃO, L.M.: *Políticas Públicas na Educação Básica* – Editora e Distribuidora Educacional S.A. Londrina, 2015. 208 p.

# PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA LEITURA LITERÁRIA: UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA

Jaqueline Pereira Pedro

jaqueline.pedro09@uel.br

Sandra Aparecida Pires Franco

sandrafranco@uel.br

## Resumo

Este projeto de pesquisa foi desenvolvido com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e tem como objetivo compreender a contribuição da leitura literária para o processo de alfabetização humanizadora, o que origina o problema de pesquisa: quais as contribuições da leitura literária no processo de alfabetização humanizadora? A presente pesquisa descritiva e qualitativa apresenta como fundamentação teórica os estudiosos da leitura literária, com Arena (2010; 2021); sobre o processo humanizador que torna os sujeitos histórico-culturais, capazes de transformarem o seu meio ao mesmo tempo em que se apropria dos meios externos, com Miller (2020); e sobre alfabetização humanizadora, a fim de se assegurar uma aprendizagem de qualidade, em que a alfabetização deve ser sistematicamente ensinada, com pesquisas de Silva e Arena (2012), Arena (2010), entre outros. Como resultados, supomos que por meio da leitura literária é possível contribuir para a alfabetização humanizadora e a formação leitora de nossas crianças.

**Palavras-chave:** Leitura literária; Alfabetização humanizadora; Teoria histórico-cultural.

## Introdução

A leitura literária para o desenvolvimento das crianças que estão no início do seu processo de alfabetização é um dos caminhos para o processo de alfabetização humanizadora, a literatura infantil pode auxiliar a criança no seu desenvolvimento como um todo, seja ele linguístico, cognitivo, emocional e sociocultural, e das suas experiências cotidianas (Camargo e Silva, 2020).

Sendo assim, o projeto de pesquisa tem como objetivo compreender a contribuição da leitura literária para o processo de alfabetização humanizadora. Esse objetivo ressalta que o meio onde a criança está inserida interfere no modo como esse processo acontece e as suas necessidades e ações a serem mediadas por aqueles que estão ao seu redor, assim como que a compreensão da criança como um ser humanizado e de direitos também é fundamental. Além disso, deve-se pensar em aprimorar a construção do conhecimento e a interação da criança com a sociedade, entendendo-a como um ser histórico-cultural, que tem experiências e vivências próprias que interferem durante o seu processo de alfabetização.

## Desenvolvimento

A leitura para as crianças que estão no seu processo de alfabetização é uma forma de contribuir gradativamente para o desenvolvimento criativo, expressivo, crítico e imaginário, além de adquirir cultura e melhorar no desempenho futuro na escrita e na fala (Oliveira; Santos; Oliveira; 2020). Nesse sentido surge o pensar no papel educativo da leitura literária na formação da criança, em que ela é o sujeito principal do seu próprio desenvolvimento. Para Bissoli (2001), a literatura infantil é uma importante ferramenta de produção cultural, que possui uma confluência de linguagens, que vai além do desenvolvimento intelectual, trata-se também do desenvolvimento psíquico, emocional e do imaginário da criança, além de aperfeiçoar a sua compreensão de mundo.

Silva (2012, *apud* Martins *et al*, 2018, p. 363) enfatiza que

a leitura literária torna os sujeitos ativos e criativos e revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, uma nova compreensão, proporcionando um novo sentido para o que se lê, e neste aspecto a professora enfatiza que “hoje quer fugir desta visão”, visto que, por meio dos

estudos teóricos compreende que isso não possibilita a necessidade de criar sentidos e significados na criança. (Silva, 2012, *apud* Martins *et al*, 2018, pg. 363)

Silva e Arena (2012) destacam muito bem a necessidade de a literatura infantil fazer parte da vida da criança, principalmente na escola, de maneira “provocada, intencional, em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão e de se prazer por meio da relação dialógica que se estabelece com ela” (Silva e Arena, 2012, p. 5).

Pensando nas experiências que as crianças vivenciam e na sua alfabetização, pode-se incluir o processo de humanização, o qual implica na apropriação dos objetos da cultura humana e das relações sociais constituídas durante esse processo humano. Por isso, a necessidade de se analisar o meio e a função que ele exerce no desenvolvimento da criança como sujeito social, com características essencialmente humanas, do desenvolvimento da consciência e personalidade durante o processo humanizador (Miller, 2020).

Mello (2023) no Boletim do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHUM) traz conceitos de Vygotsky sobre esse modo de alfabetizar, afirmando que o autor vê uma

necessidade de abandonarmos as cartilhas – o que vale para apostilas e textos que chegam prontos às mãos das crianças. Afirma que o ensino da escrita deve se basear no desenvolvimento natural das necessidades das crianças; que deve partir de sua própria iniciativa, pois trata-se da expressão de ideias, de experiências vividas. [...] Com esta perspectiva, apresenta-se a técnica antes de criar na criança a necessidade de ler e de escrever como instrumentos culturais autênticos que têm uma função social e humanizadora (Mello, 2023, pg. 09)

Ao se tratar de alfabetização, Arena (2021) menciona que “a alfabetização cuida da humanização da criança em formação”, em que nesse processo a criança se apropria dos objetos culturalmente criados pelos homens, para isso é essencial que haja uma relação com os professores, colegas, familiares e com todos os demais em seu entorno. Por isso, a importância do meio, pois é por intermédio dele que se constitui a cultura e as relações entre os membros, deixando claro para a criança que ler é uma ação que lhe trará sentidos por meio de sinais gráficos, o autor ainda destaca que “ensinar a ler é ensinar as

próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema” (Arena, 2010, p. 242).

Para Miller (2020), a alfabetização humanizadora é parte de um processo humanizador de educação para todos, que promove a transformação qualitativa da conduta dos alunos, tanto na escola como na vida, que põe para o processo de ensino-aprendizagem a tarefa de fornecer a eles as ferramentas para que os alunos se apropriem de conhecimentos, adquiram e desenvolvam capacidades. O processo de humanização implica na apropriação dos objetos da cultura humana e das relações sociais constituídas durante esse processo. O meio também comporta as formas das condutas humanas como modelos ideais a serem aprendidos e como modelos finais que representam aquilo que se pretende alcançar ao final do processo de desenvolvimento (Miller, 2020).

A Teoria Histórico-Cultural, foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores, sendo um marco importante para a psicologia mundial e serviu de base para o desenvolvimento da psicologia como ciência. Pesquisas nessa teoria mostraram que as funções psíquicas especificamente humanas (pensamento lógico, memória consciente e vontade) não se apresentam prontas ao nascer, segundo Zoia Prestes (2010), essas funções formam-se ao longo da vida como resultado das experiências sociais acumuladas.

Prestes (2010) mostra algumas conclusões sobre a leitura, sendo a principal a que nos leva a refletir sobre pesquisas contemporâneas, onde a fala escrita é uma nova forma de fala que se deve concretizar a partir da aquisição pela própria criança, e a leitura não é uma simples tradução de sinais escritos para a fala oral, e sim um processo muito mais complexo, em que “o processo de leitura, o ensino da leitura está íntima e internamente ligado também ao desenvolvimento da fala interna e que, sem o desenvolvimento desta [...] esse processo torna-se impossível” (Zoia Prestes, 2010, p. 279).

No livro “7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia”, Prestes e Elizabeth Tunes trazem a importância de se estudar o desenvolvimento da criança ao longo dos anos, já que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança, é um processo de formação com todas as suas particularidades.

Vigotski (apud Prestes, 2018, p.35) menciona em sua primeira aula que

o desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de

novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores.

Para o autor, o desenvolvimento da criança vem junto com várias outras especificidades, já que “o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada grau etário” (Vigotski apud Prestes, 2010, p. 74), e cada criança vivencia situações diferentes, onde se leva em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com a situação vivida por ela.

Cada criança se desenvolve à sua maneira e no seu tempo, cada etapa do seu desenvolvimento acontece de um jeito e com certas especificidades, em cada idade há um meio no qual ela se relaciona com o mundo e atribui significado e sentido ao que vê e vivência, de acordo com as suas experiências. A criança que está no período de alfabetização deve ser caracterizada como um ser histórico-cultural, sendo necessário entender quem está ao seu redor e quais são as suas experiências e vivências, pois o meio em que ela se encontra interfere na sua formação. Com isso, a necessidade de ações intencionais a serem mediadas, e que tenham uma finalidade por trás, a fim de nortear e aprimorar a construção do conhecimento e a interação da criança com a sociedade.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDU) em nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

## Referências

ARENA, Dagoberto Buim. **O ensino da ação de ler e suas contradições.** Ensino EmRevista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun. 2010

ARENA, Dagoberto Buim. SOARES, Raquel Pereira. **Por uma alfabetização humanizadora.** NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), boletim N2, p. 1-6, jan./fev./2021. Disponível em <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/>

BISSOLI, Michelle de Freitas. A literatura infantil como mediação ao de-

envolvimento da criança: **contribuições da escola de vigotski**. 2001 disponível em <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/Cill35a.htm>

CAMARGO, Maria Aparecida Santana.; SILVA, Mari Jaqueline Pinto. **A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável**. Revista Espacios, Vol. 41 (Nº 09) Ano 2020. Pág. 13. Disponível em: <<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410913.html>> Acesso em 10/04/2021

DA SILVA, Greice Ferreira y ARENA, Dagoberto Buim. 2012. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabe 6.

MELLO, Suely Amaral. **Caminhos teóricos que se cruzam**. NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), p. 8-11, dez./2023.

MILLER, Stela. **Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”?** NAHum (Núcleo de Alfabetização Humanizadora), boletim N1, p. 1-6, nov./dez./2020. Disponível em <https://nahum.lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>

OLIVEIRA, Fernanda Garcia de; OLIVEIRA, Manoel Garcia de; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. **Um olhar sobre a prática pedagógica da literatura na educação infantil**. Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020. Disponível em: Acesso em 10/04/2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil-repercussões no campo educacional. **Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília**, 2010.

VIGOTSKI, L. S. (Lev Semionovich). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedologia / L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p.

# JAGUEROGUATA MBO'E HAO NANDE REKOITEPE GESTÃO PRÓPRIA DA ESCOLA INDÍGENA GUARANI ÑANDEVA NA TEKOHÁ PORTO LINDO/ YVY KATU DE JAPORA/MS

Joaquim Adiala Hara - UEL

joaquim.adiala@uel.br;

Michele Salles El Kadri - UEL

misalles@uel.br;

## Resumo

O presente projeto de pesquisa será realizado na comunidade indígena, especificamente com Guarani Nandeva da aldeia Porto Lindo na qual sou pertencente, localizado no município de Japorã, estado de Mato Grosso do sul. A comunidade indígena fica aproximadamente 450 km da cidade de Londrina PR, onde vivem 5000 Guarani Nandeva, nesta comunidade há 03 escolas, onde estudam crianças e jovens da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este projeto tem como problemas: Para que a escola foi implantada na aldeia na década de 30 e 40? Quais eram seus objetivos? Como era suas metodologias de ensino? Como a comunidade indígenas se apropriaram dessa escola? Porque se apropriaram? Como está o desenvolvimento da educação escolar após apropriação hoje? A pesquisa tem como objetivo geral: História da educação escolar com as populações indígenas no Brasil, no Estado de Mato Grosso do Sul e especificamente



com os Guarani da aldeia Porto lindo. Também compreender como a comunidade se apropriaram da escola e como está essa apropriação na atualidade. Com objetivo específico pretende-se a) Como foi histórica a educação escolar no Brasil com a população indígena; b) desenvolver pesquisa por que a comunidade se apropriou da escola; c) Compreender como está o desenvolvimento da educação escolar após essa apropriação; d) Analisar textos, parágrafos da Constituição Federal de 1988 sobre o tema, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e Bases Nacional Comum Curricular. Já a metodologia terá como embasamentos numa pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas, como referência teórica freiriana.

**Palavras chave:** Escola indígena; Gestão escolar própria; Educação escolar indígena.

## Introdução

A pesquisa tratará sobre a comunidade da Aldeia Porto lindo/ Yvy katu, localizado no município de Japorã MS, a 450 quilômetros da cidade de Londrina PR, onde moram aproximadamente 5000 mil indígenas Guarani e Kaiowa, segundo Censo da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) em 2023. A população indígena que habita neste território são Guarani Nandeva, etnia na qual sou pertencente. A Aldeia Porto lindo é uma das reservas indígenas demarcadas e homologadas pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1928 e possui uma área de 1648 hectares. Já Tekoha Yvy Katu é uma área retomada reivindicada desde 2023 e está em processo judicial.

Nesta aldeia há três escolas municipais em funcionamento, sendo um polo e duas extensões onde são ofertadas Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos iniciais e Anos Finais), e outras duas escolas foram desativadas. Conta ainda com uma escola da rede estadual de ensino onde estudam alunos do Ensino Médio e um Polo da UAB (Universidade Aberta do Brasil) via EAD (Educação a Distância) onde são oferecidos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais, Recursos Humanos e Administração. Esses cursos são ofertados pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

A grande maioria dos professores da educação básica é indígena, mas há presença de professores não indígenas também neste ambiente educacional, isso demonstra que esta escola é uma escola intercultural, pois valoriza conhecimentos, línguas, culturas de outros povos. Contudo, faz-se fundamental compreender como avançar nos processos

próprios de gestão e organização das escolas indígenas nesta região, considerando o que preconiza a legislação da educação escolar indígena no estado de Mato Grosso do Sul e nacional.

## **Desenvolvimento**

Para a realização desta pesquisa entendo como fundamental uma metodologia que contribua para a reflexão sobre a gestão própria das escolas indígenas e aponte caminhos possíveis para uma jornada de muitas aprendizagens. Acreditamos que será numa perspectiva dos estudos críticos voltados para gestão escolar indígena e seus desafios na atualidade.

Desta forma, a pesquisa será organizada a partir de três momentos distintos, mas articulados sendo:

### **1º Momento - Revisão bibliográfica**

A revisão bibliográfica será realizada a partir das temáticas que tratam da Educação Escolar Indígena no Paraná, principalmente acerca da gestão e organização próprias das escolas indígenas, devendo ser coletados artigos, monografias, dissertações, teses, anais de eventos acadêmicos, realizados acerca da temática, dentre outras referências que possam auxiliar na análise proposta pelo presente trabalho. Fundamental compreender os pensamentos teóricos que já realizaram estudos voltados para a temática da gestão própria da escola indígena, principalmente de pesquisadores indígenas. Desta forma o presente estudo terá como base teórica os estudos realizados por pesquisadores indígenas que de uma forma ou de outras relatam com são as escolas indígenas, mesmo não abordando especificamente sobre gestão própria como AQUINO (2012), BENITES (2014), AMAURILIO (2019), ADIALA (2023) e também de autores não indígenas que abordaram sobre gestão escolar indígena como NASCIMENTO (2006), PEREIRA (2012), BAYER Ferreira (2020), FLORENTINO Miri Poty (2020), ORZECZOWSKI Teresinha (2020), TASSINARI (2020).

### **2º Momento – Levantamento documental**

No levantamento documental pretende-se identificar e analisar documentos que possam auxiliar a compreender as orientações sobre a gestão e organização das escolas indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, sejam por meio de legislações, normativas, orientações, relatórios, dentre outros.

### 3º Momento – Entrevistas com roteiro semi-estruturado

Após a revisão bibliográfica e o levantamento documental, serão realizadas entrevistas com roteiro semi-estruturado com sujeitos implicados no processo de gestão e organização das escolas indígenas na comunidade Nandeva de Porto Lindo/Yvy Katu, sendo:

- Gestores indígenas ou que atuam ou já atuaram como gestores(a)s nas escolas indígenas Tekoha Guarani polo na comunidade Nandeva de Porto Lindo/Yvy Katu;
- Caciques ou lideranças Guarani Nandeva na comunidade Nandeva de Porto Lindo/Yvy Katu;
- Gestores/as da Secretaria Municipal e Estadual de Educação responsáveis pela educação escolar indígena na comunidade Nandeva de Porto Lindo/Yvy Katu;

As entrevistas deverão ser realizadas na língua Guarani ou na língua Portuguesa, conforme desejo da/o entrevistada/o, obtendo sua autorização por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados levantados pelas entrevistas serão analisados por meio de técnica de Análise de Conteúdo identificando categorias significativas para a compreensão do objeto de estudo.

### Referências

AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaço de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai** – MS / - Dissertação de Mestrado – programa de Pós – Graduação – Linha de Pesquisa de diversidade Cultural e Educação Indígena – sob orientação de Adira Casaro Nascimento, Universidade Dom Bosco – Campo Grande, 2012. 120p.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te`yikue**. Dissertação Mestrado - programa de Pós – Graduação – Linha de Pesquisa de diversidade Cultural e Educação Indígena – sob orientação de Adira Casaro Nascimento, Universidade Dom Bosco – Campo Grande, 2012. 120p.

COHN, Clarice. 2005. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.

LANDA, Beatriz S; Rodrigues, Lucia Aparecida Henrique. Os Locais das brincadeiras das crianças guarani e kaiowá na aldeia Porto Lindo em Japorã/MS e a elaboração e representação culturais / MS. 8 ENEPE/UFGD e 5 EPEX/UEMS – Dourados – MS, 2014.

LANDA, Beatriz S; **Os Nandeva-Guarani e o uso do espaço na Terra Indígena Porto Lindo/ Jakarey. Município de Japorã/MS.** Porto Alegre, PUCRS. Tese de Doutorado. \_ . Crianças Guarani: atividades, uso de espaço e a formação do registro arqueológico.2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e depois da escolarização,** 2006. Anais de 25 Reunião Brasileira de Antropologia. Goiânia.

PEREIRA, Levi M. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, Aracy L.; MACEDO, Ana V. L; NUNES, Ângela (Org.). crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo, Global, Coleção Antropologia e Educação.

TASSINARI, Antonella. 2011. **O que as tem a ensinar a seus professores?**

<http://apm.ufsc/files/2011/05/129/.pdf>. Acesso em 21 de outubro de 2015.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental., Brasília – MEC/SEF, 1998.

BAYER, Ferreira Mariana; FLORENTINO, Miri Poty Oséias; ORZECOWSKI, Terezinha Suzete; EDUCACAO ESCOLAR INDIGENA: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. Espacialidades; Revistas dos Docentes do programa de pós Graduação em Histórias e Espaços- UFRN; 2020.

# A RELEVÂNCIA DAS BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO AUTODOMÍNIO DA CONDUTA NA PRÉ-ESCOLA

José Carlos Costa Júnior

e-mail

Cassiana Magalhães

e-mail

## Resumo

Esse projeto de pesquisa tem como base teórica a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e o materialismo histórico-dialético. A pergunta central é: como os teóricos da Teoria Histórico-Cultural relacionam as condições para o desenvolvimento do autodomínio da conduta por meio das brincadeiras de papéis sociais? Tem como objetivo geral compreender por meio da Teoria Histórico-Cultural quais são as condições para o desenvolvimento do autodomínio da conduta presentes nas brincadeiras de papéis sociais na pré-escola. Os objetivos específicos propõem identificar o autodomínio da conduta nas obras de Vigostki sobre o desenvolvimento do autodomínio da conduta; discutir as especificidades das brincadeiras de papéis sociais na pré-escola; relacionar as produções sobre a formação do autodomínio da conduta com as brincadeiras de papéis sociais. Justifica-se por possibilitar que seja lançado um olhar para os conhecimentos tácitos dos professores, subsidia-

do por aspectos teóricos, pois é por meio da pesquisa e do olhar para a realidade que é possível modificar o que já existe em conhecimento e, por sua vez, transformar essa realidade. Considera-se, ainda, que a pesquisa é relevante devido a importância da Teoria Histórico-Cultural, para respaldar as práticas pedagógicas na educação infantil. Para tanto, propõe-se um estudo teórico-conceitual que terá como base a concepção filosófica-metodológica do materialismo histórico-dialético e os textos teórico de autores clássicos como Vigotski, Leontiev, Elkonin e contemporâneos nacionais.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural; Brincadeiras de Papéis Sociais e Autodomínio da Conduta.

## Introdução

*“Há muitas maneiras sérias de não dizer nada,  
mas só a poesia é verdadeira”  
(Manoel de Barros – Livro sobre nada)*

Como início para esse texto, optou-se trazer, de antemão, Manuel de Barros, que por suas palavras reverberam na forma como vemos o mundo e a história do ser humano. São muitos os estudos, a exemplo Marx com o materialismo histórico dialético; o hegelianismo; positivismo, dentre outras correntes de pensamento que apontam caminhos para seguir, para esculpir o trajeto que o tempo constrói e em meio a esses caminhos, a verdade se aproxima de cada indivíduo.

A poesia da vida se torna a verdade de cada ser, assim como Manoel de Barros mostrou em seu “Livro sobre o nada”(2016) com o qual compartilha-se a ideia de que cada ser humano inventa sua própria vida, seja ela: infame, covarde, gloriosa, destemida, cautelosa e/ou oculta. No entanto, essa invenção é delineada de acordo com a trajetória e escolhas que o indivíduo faz e é atravessado ao longo dos anos, fadado as contradições de um ser histórico inserido numa sociedade baseada em seus contratos sociais e culturais.

O que se mostra nessas linhas são tentativas de arremates que teóricos e estudiosos fizeram, e ainda, fazem para que os indivíduos, realmente, humanizem os seus. Um tempo que não volta, mas podemos reverberar o seu legado.

Essa pesquisa apoia-se na da Teoria Histórico-Cultural e nas perspectivas do materialismo histórico-dialético como pano de fundo e como principal expoente Lev S. Vigotski, além de seus colaboradores, Leontiev, Luria, Elkonin e Dadidov, que apontam um novo olhar para as funções

psíquicas do ser humano, o que nos atenta para outras facetas a fim de compreender e explicar o desenvolvimento infantil.

O tema desse projeto de pesquisa é a relevância das brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento do autodomínio da conduta na pré-escola, compreendido aqui as brincadeiras, a intencionalidade do trabalho docente como imprescindível para a formação psíquica das crianças, independentemente da idade escolar. Como já explicitado acima, o embasamento teórico abordado preconiza Vigotski, Elkonin, Davidov e Leontiev assim como pesquisadores nacionais como Pasqualini e Eidt (2016), Mendonça e Asbahr (2021), Tuleski e Eidt (2016).

O interesse por essa pesquisa surgiu em meio à prática docente do autor desse projeto junto às crianças de 4 e 5 anos na rede municipal de ensino. Para ancorar essa prática buscou-se - por meio de leituras e participação no grupo de estudos Travessias Luso-Brasileiras na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural - compreender como o desenvolvimento das crianças na primeira infância se constitui. Esses estudos instigaram alguns questionamentos que ofereceram as bases para a formulação das primeiras perguntas norteadoras a respeito de como se desenvolve o autodomínio da conduta nos anos pré-escolares; sobre essa temática nas obras de Vigotski; e qual a importância das brincadeiras de papéis sociais para o desenvolvimento do autodomínio da conduta. Em meio a estas provocações que colocaram teoria e prática em interlocução, chegou-se a este projeto de pesquisa<sup>3</sup>.

## Justificativa

Esta pesquisa justifica-se, primeiramente, por possibilitar que seja lançado um olhar analítico para os conhecimentos tácitos dos professores, subsidiado por aspectos teóricos. Sabe-se que teoria e prática caminham juntas, mas é apenas por meio da pesquisa e do olhar para a realidade que é possível transformar o que já existe em conhecimento e, assim, transformar a prática. Dessa forma, compreender de maneira dialética, junto ao desenvolvimento das funções psicológicas das crianças é importante, não só para a produção de conhecimento científico, mas também para que as reverberações do estudo, incidam e transformem as ações dos professores, tornando-as mais alinhadas com as necessidades das crianças e levando-os a serem promotores do desenvolvimento infantil na escola.

---

3 Os objetivos, a delimitação da pesquisa e o caminho metodológico previsto serão apresentados adiante.

Um segundo aspecto relevante que justifica esse estudo é a atualidade da teoria abordada. Apesar do grande número de produções acadêmicas brasileiras encontradas no levantamento bibliográfico inicial, encontrou-se autores como Mendonça e Asbahr (2021) que apontaram a existência de lacunas conceituais a respeito dos processos envolvidos com as brincadeiras de papéis sociais e suas contribuições para desenvolvimento do autodomínio da conduta e, ainda, sobre a importância da organização do trabalho pedagógico do professor para que essas brincadeiras sejam relevantes nesse processo. Este estudo pode contribuir para isso.

## Problema

Este estudo parte da premissa de que o psiquismo se funda e desenvolve-se nas relações sociais. É resultante das relações dialéticas entre fatores como as condições materiais de vida e processos biológicos e psicológicos - constituídos na atividade do ser humano. Compreende-se que o psiquismo não é dado *a priori* e sim constituído nessa relação dialética entre a materialidade e as experiências mediadas (Pasqualini, 2006). Vigotski (1996) é o autor que se propõem a explicar essa dinâmica interna do desenvolvimento ao abordar a formação das funções do psiquismo – dentre elas o autodomínio da conduta que tem suas origens na idade pré-escolar -, definindo o papel ativo do sujeito no seu processo de formação desde o início da vida – mediada por tudo aquilo que o rodeia e o influencia, tendo brincadeiras de papéis as situações ideais para tal fim.

Reconhecendo a importância de lançar um olhar para as obras dos autores clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural e a importância de compreender as relações entre o desenvolvimento do psiquismo (em especial do autodomínio da conduta), as brincadeiras de papéis sociais e o devido trabalho pedagógico alinhavado a esse objeto de estudo, chegou-se a pergunta central desse projeto: como os teóricos da Teoria Histórico-Cultural relacionam as condições para o desenvolvimento do autodomínio da conduta por meio das brincadeiras de papéis sociais?

E ainda, seu desdobramento norteador da escolha metodológica: O que afirmam os autores da Teoria Histórico-Cultural sobre essa contribuição? Desdobrando-se nos objetivos a seguir.

## Objetivos

– Objetivo Geral: Compreender por meio da Teoria Histórico-Cultural quais são as condições para o desenvolvimento do autodomínio da conduta presentes nas brincadeiras de papéis sociais na pré-escola



- Objetivos Específicos: Identificar o desenvolvimento do autodomínio da conduta nas obras de Vigotski; discutir as especificidades das brincadeiras de papéis sociais na pré-escola; relacionar as produções sobre a formação do autodomínio da conduta com as brincadeiras de papéis sociais na pré-escola

## Revisão de Literatura

*“sem dominar aquilo que os dominantes dominam, os dominados não chegam a se libertar da dominação”  
Dermeval Saviani (1999, p.6)*

“Apropriar é preciso, viver também é preciso”. Para essa seção a expressão escolhida para dar início as discussões foi a referência de Fernando Pessoa (1989, p. 231) retirada do poema “Navegar é preciso”, resgatada de Plutarco (“Navigare necesse; vivere non est necesse”<sup>4</sup>). Traduz o sentido de uma vida não vivida e sim tornada, criada e alimentada por onde o vivido é possível. Em consonância com a epígrafe de Saviani, nos remetemos por um lado ao processo interativo que nós humanos fazemos constantemente, a apropriação de conceitos, da cultura, de modos, costumes em geral, e a dominação do homem pelo homem e da natureza pelo homem.

O presente estudo possui enfoque na Teoria Histórico-Cultural que se baseia no materialismo histórico-dialético como ótica de compreensão do processo de humanização. Esse último considera o ser nascente imerso em sua natureza social - uma cultura já instituída a partir da qual inicia a sua apropriação dos signos culturais em um tempo histórico, em uma dada realidade que mostra a materialidade histórica e objetiva dos processos de produção da vida humana (Martins, 2019). E a dialética como uma instrumentalização para definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão, conforme defende Konder (2008), uma argumentação baseada em premissas que se contradizem com o intuito de compreender a realidade, que segundo Heller (2016), o homem já nasce em uma cotidianidade e são os adultos os seres capazes de viver essa cotidianidade.

A dialética se propõe a tratar da “coisa em si”, algo que existe por si próprio. Para se chegar a sua compreensão, faz-se neces-

---

4 “Navigare necesse; vivere non est necesse”: do latim, frase de Pompeu, general romano, 106-48 aC., dita aos marinheiros, amedrontados, que recusavam viajar durante a guerra, cf. Plutarco, in *Vida de Pompeu*]

sário o *détour*<sup>5</sup>, e possui um esforço a ser desenvolvido para a sua compreensão.

O movimento dialético consiste, segundo Kotic (1976) em distinguir as representações e o conceito das coisas, do real factível. E não, meramente, de aproximações advindas da aparência do fenômeno. Dessa forma, a distinção a ser elaborada por esse movimento pauta-se em duas qualidades da práxis humana. Termo esse, que segundo Vasquez (2007) considera antes de Marx, foi em Hegel que obtiveram o mais alto grau de consciência da práxis, e origina seu significado no termo em grego *praxis* (**conduta** ou **ação**). Portanto, para que os conceitos tenham representações da prática, a maneira que o pensamento se estrutura e se desenvolve, retomar as origens da palavra dialética se torna necessário. Como explicita Konder (2008, p. 7), na Grécia antiga era a arte do diálogo e com o passar do tempo tornou-se a arte de demonstrar uma tese por meio de argumentos e conceitos.

Nessa perspectiva, Vigotski (2021) pesquisou o desenvolvimento do psiquismo humano. Buscou explicar como as transformações biológicas e psicológicas são mediadas pela cultura.

Sendo o desenvolvimento humano fruto do meio (cultura) e da atividade, e o sujeito que em seu entorno se relaciona de maneira direta e indiretamente, a instituição educativa e as interações que participam durante determinado período possuem papel fundamental nesse processo. Nesse ínterim, o espaço se mostra, significativamente, relevante, e a criação de estratégias e situações potenciais para que ocorra o desenvolvimento psíquico das crianças se torna necessária no momento histórico de cada indivíduo inserido numa sociedade a qual a cultura a atravessa.

A definição de cultura segundo Mello (2004, p. 137).

Quando falamos em cultura, queremos dizer tudo o que os seres humanos vieram criando ao longo da história: tanto coisas materiais como não materiais. As coisas materiais da cultura são constituídas pelos instrumentos de trabalho, pelas máquinas, pelos objetos que utilizamos para as mais diferentes atividades - o que usamos para vestir, mobiliar a casa, a própria casa, os livros.

Toda essa criação anunciada por Mello no trecho acima, somente é possível por meio da apropriação que os seres humanos re-

---

**5** *Détour*: termo francês com o significado de “desvio” com o objetivo de expressar o conhecimento das coisas e a sua estrutura, quando não se consegue fazer o *détour*, não se chegou a essência.

alizam em contato com a cultura. É nesse processo e na objetivação deste gênero humano (da humanidade já existente) que o homem cria a sua individualidade, faz das suas objetivações humanas, órgãos da sua individualidade, Marx (1962, p. 18). Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes, Mello (2017).

De acordo com Pasqualini (2016, p. 67) “o psiquismo de uma criança, por exemplo, passa por sucessivas mudanças ao longo da vida, e nesse processo é possível identificar diferentes estados com características próprias”. Essas últimas, assumem novas formas em diferentes períodos<sup>6</sup> e indicam momentos em que o psiquismo se transforma e novas funções superiores surgem por meio de um intenso processo de internalização da realidade apropriada, num movimento que vai do intersíquico para o intrapsíquico. Entre 3 e 6 anos, aproximadamente, no período dos Jogos de Papéis, a atividade guia é a brincadeiras de papéis sociais ou jogo protagonizado. A atividade guia é aquela que norteia o desenvolvimento do psiquismo nesse período. Para Leontiev (1978, p. 108) “uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto, esse objeto torna-se motivo da atividade, tornando-a uma guia”. A atividade guia deve movida por uma intenção e uma necessidade (Tuleski; Eidt, 2016).

As brincadeiras possuem ações representativas das crianças e de seu mundo social, mediado pelas condições objetivas e na relação com o adulto e outras crianças. Segundo Vigotski (2021, p. 214) “a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, não de desejos isolados, mas de afetos generalizados”, afetações históricas que nos impregna de sentidos e significados ao longo da nossa vivência e que possuem um caráter universal, genealizar, portanto, é universalizar. Como o tema desse estudo retrata uma faixa de idade específica, a pré-escola, e o brincar é a atividade que cumpre este papel de ser principal ou dominante para o desenvolvimento psíquico. Ressalta-se que não é qualquer brincadeira, mas sim, a de papéis sociais. Esta constatação sugere que o adulto (no caso da instituição escolar, o professor) oportunize o brincar das crianças e não trate essa atividade como uma categoria inferior, que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a falta do que fazer.

---

6 O termo “período” é talhado por Elkonin (2009) para demarcar, qualitativamente, o desenvolvimento humano e suas características nas crianças pequenas, e não é rigidamente, delimitado pelas idades.

O professor ao realizar as experiências que envolvem os saberes e fazeres, historicamente, acumulados pela cultura humana, juntamente, com as crianças, deve organizar as ações mediadas pelos objetos e apresentar suas funções sociais, pois as crianças necessitam de um modelo para atuar com esses objetos. E, é por meio dessas relações que as crianças podem apreender essa realidade oculta que está nos objetos e em suas ações sociais. Ao ofertar objetos culturais materiais e imateriais e se relacionar com a criança, o professor pode propiciar situações efetivas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Essas possibilidades tornam-se essenciais e podem aprimorar as brincadeiras e, conseqüentemente, auxiliar no processo de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como, por exemplo, o autodomínio da conduta. Para Elkonin (2009) os jogos sofrem grandes mudanças, transmutam dos jogos sem enredos para se converterem em jogos com argumentos definidos. Cada vez que é apresentado a instrumentalização e correspondência desses objetos, a ludicidade se mostra como o elo que traduz uma maneira de realizar a transição para a manifestação dos papéis sociais.

O professor de educação infantil possui um papel fundamental pois deve intervir e ampliar o repertório das crianças além, de propor situações que problematizem o contexto da brincadeira. O adulto e os objetos da cultura disponibilizados, devem estar juntos com e para as crianças, para que haja a apropriação progressiva dos usos desses objetos. E ao incorrer nisso, as ações lúdicas se complexificam (Pascalini; Eidt, 2016). É tarefa da escola ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e dos argumentos, potencializando a brincadeira e a sua função no processo de aprendizado e desenvolvimento (Lazaretti, 2016) para isso, o professor deve ter conhecimento do período de desenvolvimento psíquico das crianças e suas características para uma melhor organização do trabalho pedagógico, articulando os saberes e fazeres com a cultura historicamente transmitida pelas gerações anteriores, não deixando de considerar a intencionalidade, pois não é qualquer ensino que o professor deve encabeçar para que a organização do trabalho pedagógico ocorra, não abrindo margem ao espontaneísmo.

Em nosso país, a idade pré-escolar especifica o período de 4 a 5 anos da Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) que traz a obrigatoriedade das crianças a se matricularem a partir e 4 anos de idade completos até 31 de março, essa faixa de idade é considerada a primeira etapa da Educação Básica.

Quanto às brincadeiras de papéis sociais em si, consiste em ações representativas, inicialmente, primárias, desconectadas umas das outras, sem uma lógica sistematizada e permanente. As brincadeiras logo assumem regras fixas e mais complexas que traduzem as relações sociais entre pessoas e objetos. Portanto, ao assumir esse papel, que determina e encaminha o comportamento na brincadeira, a criança busca seguir a regra de conduta necessária àquele papel, e em meio a isso, inicia-se o autodomínio da conduta.

Surge, nesse momento, a sujeição que modifica o comportamento da criança, pois ela se obriga e se esforça a um controle consciente. Assim, no período pré-escolar a criança consegue iniciar a esperar por seus desejos. A renúncia de desejos e submissão das regras são possíveis pela influência e direção dos adultos, pois em prol das exigências para cumprir o seu papel, subordinam os desejos imediatos. Por isso, Pasqualini e Eidt (2016) defendem que é necessário ensinar as crianças a brincar e essa brincadeira reestrutura sua conduta, o autodomínio da conduta é uma das principais conquistas desenvolvimentais da criança pré-escolar (Lazaretti, 2016).

Segundo Toassa (2004, p.3) no movimento de internalização, os signos não apenas requalificam as funções psíquicas, mas também regulam a conduta, e esse domínio equivale o domínio das condutas culturais mediadas pelo signo nas relações sociais concretas. O termo autodomínio da conduta, pode ter variações em diferentes autores: atividade voluntária, autorregulação, autodomínio, comportamento voluntário, ato volitivo, e o indicativo de seu surgimento é quando o papel desempenhado com sucesso no cerne de uma brincadeira imaginada pela criança, atingindo o seu ápice e, assim, o controle de sua conduta (Mendonça; Asbahr, 2021).

Para Vygotsky (1991), a linguagem como movimento de expressão é sempre uma fala social e exerce um papel de autorregulação do comportamento. Neste sentido, ao permitir a compreensão da realidade a partir das categorias linguísticas que evoluem, a linguagem se reflete no desenvolvimento de forma ativa, através das estratégias com maior consciência, e tornam o aprendiz capaz de avaliar e planejar suas ações.

Conforme destaca o autor, Vigotski (1996) existem três leis que regem a conduta humana, são elas: a transição de formas e modos de comportamentos imediatos e espontâneos às formas mediatas e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural; as formas de comportamentos individuais existentes desde o surgimento da humanidade, que engendra hoje de maneira unificada nos indivíduos, e por último, denominada de lei da

gênese social (sociogênese) explicaria o passo das formas sociais às individuais de conduta. Considerando a sociogênese e o caráter histórico dos eventos que atravessam os indivíduos, as vivências e o papel do meio são fundamentais para a externalização da conduta. Se a criança, adulto ou idoso elenca uma ação que deriva um determinado comportamento, os seus desdobramentos que o meio lhe proporciona naquele dado momento são singulares e provocam alterações em seu desenvolvimento psíquico.

A esse respeito, Vigotski dedicou aulas relacionadas a essa temática no livro “Fundamentos de Pedagogia” e “Aulas de Pedagogia”, além dos últimos capítulos de “Obras escolhidas”. Traduzido mais tarde, como uma compilação em “Sete aulas de Lev Semionovitch Vigotski”. Nessa obra, especificamente, a “Quarta Aula – o papel do meio”, assim como em outras temáticas, a pedagogia, essa área da educação estuda o “meio” de maneira a entender o papel que ele desempenha no desenvolvimento da criança, Vigotski (2018, p. 73). O que é destacado nesse texto, é que o meio não pode ser analisado sem considerar o desenvolvimento numa dada evolução psíquica da criança, a exemplo disso, são as brincadeiras e/ou eventos que para uma criança de 1 ano tem sentido e para uma outra de 2 anos pode não haver mais sentido algum, muito menos na idade pré-escolar com 4 anos. De acordo com Vigotski (2010) os fenômenos ao serem apresentados de forma concreta, faz com que o meio seja refratário e representativo por meio da vivência.

Abaixo, o teórico ressalta o conceito de vivência:

uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia, está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOSTKI, 2010, p. 686)

O “meio” que se trata, tanto podemos considerar o meio do qual ocorre determinado processo, quanto o ambiente psíquico, cultural ou mental daquele indivíduo.

## Descrição e Fundamentação da Metodologia de Pesquisa

Considerando o problema deste projeto e a perspectiva teórica escolhida delineou-se como início do caminho metodológico a realização de uma pesquisa teórica fundamentada na Teoria Histórico – Cultural, associada a concepção teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético. Ao realizar um levantamento das metodologias utilizadas em estudos da área de Educação baseadas na Teoria Histórico-Cultural, encontrou-se estudos como o de Pasqualini (2006) e Porto (2022) - que utilizaram o estudo teórico-conceitual como um tipo de pesquisa. Essa forma de buscar elementos para compreensão, por meio de análise de material bibliográfico, mostrou-se alinhada à essa proposta: estabelecer relações entre as brincadeiras de papéis sociais e autodomínio da conduta na pré-escola.

Martins (2019) evidenciou que um estudo respaldado na Teoria Histórico-Cultural e nos preceitos do materialismo histórico-dialético supera<sup>7</sup> a análise qualitativa prevista nas metodologias tradicionais.

A perspectiva e o método evidenciado por Marx em suas obras, não se trata de um recurso com regras a serem seguidas para a obtenção de um resultado, e sim uma ferramenta para a compreensão dos fenômenos da materialidade da vida.

Como acrescenta Masson (2007, p. 105):

A concepção metodológica adotada não pode ser apreendida de forma dogmática, mas deve possibilitar uma reflexão sobre o próprio método, um questionamento dos seus fundamentos, bem como uma revisão crítica a partir do confronto com os problemas concretos que o trabalho de pesquisa apresenta.

E ao optarmos em uma determinada perspectiva, ensejamos também numa concepção metodológica e, conseqüentemente, os postulados que o acompanham. Para tanto, pode-se estudar a obra toda do autor – via direta, mas também, garimpar o referido método em alguns estudos - indiretamente.

A compreensão do método materialista histórico-dialético, requer inclusive, uma apropriação da obra principal de Marx, O Capital. A partir de sua função como diretor na Gazeta Renana em 1842, Marx entrou em contato com ocorridos daquela localidade e época, questiona o modelo de pensamento hegeliano vigente no momento, além do

7 O termo superação aqui possui o sentido do que é negado, conservado e transformado dentro da perspectiva da lógica dialética.

conhecimento dos escritos contidos de Feuerbach<sup>8</sup>, filósofo alemão e hegeliano, o qual realiza uma crítica ao cristianismo pautado na natureza do homem, no ateísmo e na negação de Deus.

Os pressupostos de Hegel perpassavam por um método baseado na metafísica de ordem estática e fixa, com conceitos separados uns dos outros. Isto é, considera separadamente o sujeito do objeto. Esse método, assim como, e a lógica dialética, se denomina lógica metafísica, a qual percebe os fenômenos de maneira dualista, entre o sim e o não, e além dessa lógica, possui antíteses desconexas de acordo com Engels (1990), o que trata os fenômenos como dito, anteriormente, preocupado em sua existência própria, e porém, não reflete sobre a sua gênese. E Cheptulin (1982), ainda, posiciona a consciência correlata ao materialismo dialético como fonte universal do ser.

Para que o materialista dialético seja histórico, também, devemos definir esse caráter histórico, com o intuito de seu conceito esteja completo e adequado. Como apresenta Engels no prólogo à edição alemã de 1883 do Manifesto do Partido Comunista:

A produção económica e a estrutura social que dela resulta necessariamente em cada época histórica constituem a base sobre a qual repousa a história política e intelectual dessa época... Portanto, toda a história da sociedade, desde a dissolução do regime primitivo da propriedade coletiva sobre o solo, têm sido uma história de lutas de classe, de lutas entre classes exploradoras e exploradas, dominantes e dominadas, segundo as diversas fases do progresso social... (Prólogo de Engels à edição alemã de 1883 do Manifesto do Partido Comunista, ed. Europa-América, 1938, p. 9).

A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os ou não, conforme sinaliza Lefebvre (1991, p.21-22). "Progresso social esse que perpassa, ao longo de décadas, por conflitos civis, ideológicos e de dominação". Para exemplificar, o conflito na região do oriente médio, do qual permanecem em constante destruição e recuperação, ressignificam os modos de vida junto a história dos acontecimentos que a população lá está exposta.

Para Lavoura e Martins (2018) as pesquisas teórico-conceituais, de natureza bibliográfica, demandam a eleição do acervo para análise e a busca por relacioná-lo ao objetivo. Para Lima e Mioto (2007)

**8** As teses de Feuerbach: Conjunto de 11 escritos filosóficos escritos por Karl Marx à respeito de LudwiAndreas Feuerbach.



a pesquisa bibliográfica não é uma simples revisão de literatura, e sim um conjunto de procedimentos, com olhar minucioso sobre o objeto de estudo em busca de respostas. A principal técnica é a leitura atenta que busca compreensão e leitura interpretativa.

Assim, essa pesquisa delimitou-se como um estudo teórico-conceitual que terá como base a concepção filosófica-metodológica do materialismo histórico-dialético e os textos teóricos e metodológicos de autores como Vigotski - para abordar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do autodomínio da conduta; Leontiev - para analisar o conceito de atividade em pré-escolares; e Elkonin - para compreender a relação entre as brincadeiras de papéis sociais com a formação do psiquismo. Além dos teóricos clássicos, também pretende-se analisar produções contemporâneas nacionais como Lazaretti (2016) e Pasqualini e Eidt (2016) para compreensão da formação do autodomínio da conduta. A organização do trabalho pedagógico do professor será problematizada em meio as análises dos materiais encontrados a respeito das brincadeiras de papéis sociais. Para a discussão serão organizadas categorias de análise que colocarão em relação – na perspectiva do método materialista histórico-dialético – os objetos de estudo, considerando a importância de estabelecer relações com as dimensões políticas, econômicas, culturais, superando, assim, uma compreensão dos fatos sociais isolados e estáticos. Essas categorias serão definidas no decorrer da pesquisa.

Como orientação para os procedimentos metodológicos seguir-se-á os passos sugeridos por Lavoura e Martins (2018): explicitar os significados dos conceitos das obras selecionadas e suas correlações para formular uma síntese primária do material; identificar as ideias diretrizes para o desvelamento das relações entre as obras; realizar a diferenciação e análise das ideias diretrizes entre si e identificar sua importância no conjunto do material escolhido; realizar um trabalho de síntese, a integração dos dados, organizando as produções sobre o tema em busca de responder ao problema anunciado.

## Cronograma de Pesquisa

2024	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Levantamento bibliográfico		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estudo das obras e seleção do material de análise				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reelaboração da metodologia					X	X	X					
2025												
Construção das categorias de análise		X	X	X	X	X	X					
Análise do material		X	X	X	X	X	X					
Finalização e Revisão bibliográfica							X	X	X	X	X	
Divulgação da Pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

## Referências

BRASIL. **Lei n. 11.274/2006** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 02 jun. 2024.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

Konder, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos : 23)

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2016. Cap. 2. p. 26-53. Recurso eletrônico.

LAZARETTI, L. M. **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil**: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.A; FACCI, M., G. D. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editores Associados, 2016. p.129 - 148.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal Lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, T. C; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v.10, p. 37-45, 2007.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M; LEITE, H. A.(Org.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**: método e metodologia de pesquisa. 2 ed. Maringá: Eduem, 2019. p, 25-36.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético**: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba. v. 34, n.71, p.223-239, set, 2018.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. I n: Fromm, E. O Conceito Marxista de Homem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, G. **Materialismo histórico e dialético**: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007.

MENDONÇA, A. B. J.; ASBAHR, F. S. F. **Autodomínio da conduta**: uma revisão bibliográfica das pesquisas brasileiras. In: FIRBIDA, F.G.B.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S.(Orgs). **Desenvolvimento**

**das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico-Cultural:** contribuições à psicologia e à educação. MG: Navegando Publ., 2021, p. 102-116.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - UNESP, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. **A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético.** MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.A; FACCI, M., G. D. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editores Associados, 2016. p.63 - 90.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. **Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas.** In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Eds.), **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP.** Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru. 2016. p. 101-144.

PESSOA, F. **Livro do desassossego.** Por Bernardo Soares. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

PORTO, K. M. **Relações entre conteúdo e forma de ensino tendo em vista a elaboração de sistemas conceituais:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - UNESP, Araraquara, 2022.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. **A periodização do desenvolvimento psíquico:** a atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.A; FACCI, M., G. D. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Editores Associados, 2016. p. 35 - 63.

VASQUEZ, A. S. Filosofia da práxis - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO ; São Paulo Expressão Popular, Brasil, 2007. 488 p

VYGOTSKY, L. S. (1996). **Obras escogidas (vol.IV)**. Madrid: Visor.

VIGOTSKI, L.S. **Quarta Aula:** a questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n.4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L.S. Vigotski; org. e trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288 p.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski:** sobre os fundamentos da pedologia. Orgs. Zoia Prestes , Elizabeth Tunes ; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E- Papers, 2018, 176 p.

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Juliana Aparecida Alves -UEL

juliana.alves5@uel.br

Ricardo Lopes Fonseca - UEL

ricardolopesf@uel.br

## Resumo

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação regular tem apresentado avanços nas últimas décadas por meio de políticas públicas que têm direcionado as ações para a superação do modelo de atendimento assistencialista e médico-centrado, realizado por décadas em instituições específicas e segregadas do ensino regular. As práticas inclusivas têm buscado a aprendizagem desses estudantes utilizando, para além da adaptação curricular, metodologias com foco em suas potencialidades, porém diversos aspectos permeiam o caminho da inclusão e entre eles está a formação continuada dos professores na área de Educação Especial. Considerando a importância dessa formação e suas contribuições para a atuação dos professores, surgiu a indagação sobre as características da formação continuada oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina-Paraná aos professores da rede municipal de ensino. A fim de

investigar essas características, a pesquisa se propõe a se aproximar da concepção desse processo formativo por meio da entrevista com os gestores dos setores de formação continuada e Educação Especial, além da análise dos documentos norteadores desse processo e as informações do sistema interno de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Para tanto, o estudo irá utilizar como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A análise e discussão dos dados será realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, considerando, também, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

**Palavras-chave:** formação continuada; educação especial; inclusão.

## Introdução

As discussões acerca da educação em uma perspectiva inclusiva têm se intensificado na sociedade levando a necessidade de reflexão referente aos avanços decorrentes desde o início da Educação Especial no Brasil até os caminhos que ainda deverão ser traçados para sua real concretização.

A Educação Especial no Brasil se inicia ainda no período imperial com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, posteriormente intitulado Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1856, posteriormente intitulado Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Ainda na primeira metade do século XX, são fundados o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Tais instituições tinham como característica a prestação de atendimentos clínico-terapêuticos, marcados pela utilização de testes psicométricos, com o objetivo de definir as práticas escolares para os estudantes com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008). Durante este período os atendimentos se organizavam de forma substitutiva ao ensino regular e, apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (Brasil, 1961), a legislação prevê que o atendimento passe a ocorrer preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, porém tal atendimento não se efetiva dessa forma devido a sua não organização, reforçando o encaminhamento para as classes e escolas especiais (Brasil, 2008).

Em 1973, o então Ministério da Educação e Cultura cria o Centro Nacional de Educação Especial, que passa a ser o responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, porém as ações continuam caracterizadas como isoladas e assistencialistas (Brasil, 2008). Com a Cons-

tituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Educação passa a ser direito de todos e, o Estado e a família passam a ter obrigações legais para assegurá-la, fato esse que repercute nas ações voltadas ao acesso e permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais à educação, porém ainda sem apresentar avanços quanto à inclusão no sistema regular de ensino.

A partir da década de 1990, o Brasil passa a sofrer influência de acordos internacionais que interferiram diretamente na formulação das políticas públicas relacionadas à Educação Especial, sendo a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), exemplos desse fato. Após sua publicação e, considerando seus apontamentos, documentos relacionados ao campo educacional e especificamente a Educação Especial são elaborados e publicados, impactando diretamente no sistema de ensino brasileiro e na sua organização curricular, possibilitando avanços quanto à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular; a reformulação dos currículos de licenciatura, abrangendo conteúdos relacionados às especificidades desses estudantes; e a discussão sobre a formação dos professores, porém com foco no atendimento educacional especializado (Brasil, 1994; Brasil, 1996; Brasil, 2002; Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2011).

Quanto à formação dos professores na área de Educação Especial, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabelece em sua Meta 4, estratégias de formação continuada, porém dentre as duas estratégias sobre o tema, uma delas, a estratégia 4.3, apresenta foco apenas na formação continuada dos professores que atuam no atendimento educacional especializado e a outra, estratégia 4.18, prevê parceria com outras instituições para ampliar a formação continuada sem esclarecer seu foco.

Rigo e Oliveira (2021), em estudo realizado em 25 municípios do Rio Grande do Sul, analisaram os efeitos do Plano Nacional de Educação, quanto à educação inclusiva, nos planos municipais de educação. Os achados apontaram que 14 planos mencionavam a formação continuada na área de Educação Especial especificamente para os professores atuantes no atendimento educacional especializado, e 11 planos mencionavam tal formação para os professores em geral. O estudo atenta sobre a importância da formação continuada destinada a todos os professores para que não aconteçam disjunções na condução do trabalho pedagógico e na sua atuação estabelecendo uma dicotomia entre a Educação Especial e a educação geral. O afastamento



da construção de políticas públicas de formação continuada geral, em detrimento as que visam o atendimento educacional especializado estabelece um paradoxo em relação a educação inclusiva como relatam as autoras, pois “ao mesmo tempo que se quer promover a inclusão das crianças com deficiências, mantêm-se perspectivas formativas de professores que racionalizam a sua atuação, segregando educação especial e educação geral” (Rigo e Oliveira, 2021, p.13).

Para Pereira; Mendes e Pacheco (2019) as políticas da Educação Especial têm buscado a inclusão de todos, porém a sua real concretização depende da forma como acontece sua consolidação na prática educacional, seja por meio do currículo e/ou das ações pedagógicas voltadas aos conhecimentos escolares e não somente a inserção dos estudantes em sala de aula com o fim exclusivo de socialização.

Em estudo realizado por Nozi (2013), que buscou na literatura os saberes docentes recomendados para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, destacou-se que embora a formação de professores não seja o único obstáculo a ser superado, ele é um dos pontos mais críticos.

Considerando que a Educação Especial e inclusiva trata-se de um campo de estudo e discussão constante e com o intuito de que a mesma se efetive na escola, superando um sistema de ensino historicamente classificatório e excludente, e seja garantido ao estudante com necessidades educacionais especiais, para além do direito de frequentar o ensino regular e ter acesso aos conteúdos destinados a cada ano escolar, às adaptações curriculares e ações pedagógicas voltadas para a sua aprendizagem é necessário que os professores compreendam tal aspecto, assim como apresentem atitude positiva frente à inclusão e possuam formação necessária para subsidiar suas ações pedagógicas. Acreditando que a formação inicial e continuada na área de Educação Especial contribui para a atuação pedagógica do professor da sala de aula regular na perspectiva da educação inclusiva e conseqüentemente para a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, surgiu a seguinte indagação: Quais as características da formação continuada na área de Educação Especial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores da rede municipal de ensino?

Atentando ao o conhecimento dessas características é importante para a compreensão das particularidades que permeiam a efetivação da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Londrina, essa pesquisa tem como objetivo geral investigar as características da forma-

ção continuada na área de Educação Especial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores da rede municipal de ensino. Quanto aos seus objetivos específicos, a pesquisa busca realizar o levantamento da oferta de cursos de formação continuada na área de Educação Especial organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina destinada aos professores da sala de aula regular da rede municipal de ensino; examinar o formato dos cursos de capacitação ofertados na área de Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores de sala de aula regular da rede municipal de ensino; averiguar o quantitativo de professores da rede municipal de ensino de Londrina que possuem pós-graduação lato sensu na área de Educação Especial; e refletir acerca da importância do planejamento e realização de ações que oportunizem a formação continuada e em serviço na área de Educação Especial para os professores da rede municipal de ensino de Londrina.

## **Desenvolvimento**

Considerando a importância da formação continuada na área de Educação Especial para a consolidação da educação inclusiva, a reflexão acerca das características que a envolvem na rede municipal de ensino de Londrina, assim como ações que visem seu fomento para todos os professores, surge como uma importante estratégia de superação de uma dicotomia de ensino. Para tanto esta pesquisa está organizada em três grupos, sendo eles, quanto à sua natureza, quanto aos seus objetivos e quanto aos procedimentos, suas características serão detalhadas a seguir.

Quanto à sua natureza, a pesquisa se caracteriza como aplicada que, segundo Prodanov e Freitas (2013), tem como objetivo gerar conhecimentos, para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos que envolvem verdades e interesses locais.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa se caracteriza como descritivo exploratória, que segundo Triviños (1987) é aquela que permite aumentar o conhecimento em torno de um determinado problema, de modo a estabelecer hipóteses de investigação para outros tipos de pesquisa, ou propor estratégias de intervenção de determinadas situações.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se caracteriza como mista ou qualitativa-quantitativa, que segundo Creswell (2007), é aquela em que são empregadas estratégias de investigação que envolvam coleta simultânea ou sequencial com objetivo de melhor compreender o problema da pesquisa. Tal coleta envolve a obtenção

de dados numéricos e informações de texto, resultando em um banco de dados final representado tanto por informações qualitativas quanto informações quantitativas. Para Minayo (2002, p.22), o conjunto de dados qualitativos e quantitativos não se opõem, mas sim se complementam, pois, “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Para análise dos dados será utilizada a técnica de Análise de Conteúdos (Bardin, 2016), que se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. A Análise de Conteúdos será organizada em fases que se estabelecem em torno de três polos cronológicos, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, e a inferência e interpretação (Bardin, 2016).

Considerando que no ano de 2013 a rede municipal de ensino de Londrina, após pesquisa realizada com os professores sobre qual o embasamento teórico sustentava suas ações pedagógicas, observou que 79% dos participantes referiram optar pela perspectiva Histórico-Cultural, e no ano de 2016, após pesquisa realizada com os servidores da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, 78% dos participantes também optaram pela mesma perspectiva, houve a reorganização da rede objetivando alinhar sua concepção teórica e metodológica. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação de Londrina iniciou durante a formação continuada de gestores e supervisores<sup>9</sup> o estudo da Teoria Histórico-Cultural e publicou ainda em 2016 a versão preliminar das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (Londrina, 2016), embasada por tal teoria. Diante das características que permeiam a presente pesquisa e com o intuito de que esta contribua para o processo contínuo de formação por meio da reflexão sobre as ações realizadas, reforçando suas potencialidades e transpondo possíveis fragilidades, optou-se que a análise dos dados seja realizada com o respaldo da Teoria Histórico-Cultural, fundamentada pelas contribuições do teórico Lev Semionovich Vygotsky, que embasa as ações educacionais da rede municipal de ensino de Londrina.

Atentando aos aspectos da pesquisa, a coleta de dados ocorrerá de três formas distintas. Primeiramente serão realizadas entrevistas com a equipe gestora responsável pelo planejamento e realização das ações de formação continuada na área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. As entrevistas serão gravadas e

---

9 Atualmente a função de supervisão foi renomeada de coordenação pedagógica

se caracterizarão como semiestruturadas, considerando as contribuições de Triviños (1987), que as descreve como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146).

Após a realização das entrevistas será realizada a análise, por meio de revisão sistemática, dos documentos norteadores da formação continuada na área de Educação Especial organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina destinada aos professores da rede municipal de ensino. Simultaneamente, será realizado o levantamento dos dados quantitativos dos professores da rede municipal de ensino de Londrina que possuem pós-graduação lato sensu na área de Educação Especial, por meio da consulta a fonte de dados do setor de recursos humanos da Secretaria supracitada.

Para desenvolvimento da pesquisa, o projeto será submetido à análise da Secretaria Municipal de Educação de Londrina e do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. Foi elaborado, segundo a resolução n° 466/2012 (Brasil, 2012) e resolução complementar n° 510/2016 (Brasil, 2016), do Conselho Nacional de Saúde, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que será entregue aos participantes antes da entrevista para assinatura caso haja concordância em participar da pesquisa.

Os resultados serão disponibilizados aos participantes da pesquisa por meio da divulgação do arquivo com a dissertação de Mestrado após sua defesa.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS N° 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/Resolucao%20CNS%20510-2016.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS N° 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/Resolucao%20CNS%20466-2012.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2024.

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

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União. Brasília, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 04**, de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024**. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei n° 13.005/2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 08 de maio de 2024.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares.** Diretoria Pedagógica. Gerência de Ensino Fundamental. Londrina, 2016.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; CRUZ, O. N.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

PEREIRA, C.D.; MENDES, G.M.L.; PACHECO, J.A. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. In MENDES, G.M.L.; PLETSCHE, M.D.; HOSTINS, R.C.L. (Org.) **Educação especial e/na educação básica:** entre especificidades e indissociabilidades. 1. Ed. Araraquara – SP, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

RIGO, N.M.; OLIVEIRA, M.M. Inclusão escolar: efeitos do Plano Nacional de Educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/g7gPkWP6pjt-gXVqfdx9xhnm/?lang=pt>. Acesso em: 08 de junho de 2024.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

# O PROBLEMA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS: ANÁLISE DA REALIDADE DA MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Kauane Nogueira da Silva

e-mail

Gisele Masson

e-mail

## Resumo

Este resumo tem como foco central apresentar a proposta de pesquisa a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL. O tema geral da pesquisa é a evasão nos cursos de licenciaturas, no período de 2014 a 2024 e o campo de pesquisa será a Universidade Estadual de Londrina (UEL). O problema de pesquisa foi delineado a partir do seguinte questionamento: Quais são os múltiplos determinantes que têm ocasionado a evasão nos cursos de licenciaturas em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina? Considerando tal problemática, definimos o objetivo geral: Analisar os múltiplos determinantes que têm ocasionado a evasão nos cursos de licenciaturas em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina. Para atingir o objetivo geral da pesquisa, organizamos os seguintes objetivos específicos: Elaborar um diagnóstico quantitativo sobre a

evasão nas licenciaturas no Brasil, no Paraná e na UEL; Identificar as políticas públicas de assistência estudantil e as políticas específicas da universidade, para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, seus limites e contribuições; Problematicar a realidade dos estudantes das licenciaturas em Matemática, Física e Química, na UEL e as motivações que os levaram à desistência dos cursos. Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados serão questionário semiestruturado, entrevistas semiestruturadas e uso de dados estatísticos do último Censo da Educação Superior (2022), dados disponíveis no site da UEL e análise documental das leis e atos normativos referentes à política de assistência estudantil. O referencial teórico-epistemológico a ser utilizado na análise dos dados será o materialismo histórico-dialético.

**Palavras-chave:** Políticas permanência estudantil; Evasão nas Licenciaturas; Universidade Estadual de Londrina.

## Introdução

No Ensino Superior brasileiro, a evasão é um problema largamente conhecido e percebido pela própria academia (Gatti, Barreto, André, 2011; Schwerz, 2020). Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Ensino Superior ainda é um nível de ensino pouco acessado no Brasil (IBGE, 2018). O sonho de “fazer uma faculdade” é muito difundido na sociedade, muitos planejam, organizam-se e ingressam no ensino superior, mas, também acabam não concluindo essa etapa. No meio do caminho desistem por vários motivos, sejam questões financeiras, sociais, e/ou outros determinantes que culminam na evasão do estudante.

A realização desse sonho, muitas vezes, recorre às políticas públicas que possibilitam a inserção dos indivíduos nos cursos de graduação como o Programa Universidade Para Todos (ProUni), o sistema de cotas, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o aumento do número de vagas, entre outras medidas. Identifica-se que estudantes de baixa renda têm dificuldade para ingressar e permanecer na universidade. Por mais medidas de inclusão e inserção desses sujeitos no ensino superior, nota-se que as dificuldades persistem.

Uma pesquisa de análise de gráficos do Censo da Educação Superior, realizada por Gomes e Hirata (2022), evidenciou que estudantes da rede privada, sem financiamento, partem de um nível mais alto de probabilidade de evasão no primeiro ano, seguido pelos alunos da rede pública e da rede privada com financiamento. Já os estudantes que recebem Fun-



do de Financiamento Estudantil (FIES) ou participam do Programa Universidade Para Todos (ProUni) apresentam menor probabilidade de evasão, inicialmente, mas o abandono do estudante, durante o percurso, muitas vezes não está atrelado apenas à questão socioeconômica.

Nos cursos de licenciaturas, de acordo com Gatti (2019), as mulheres são maioria. As políticas de ações afirmativas têm contribuído para um aumento mais significativo da participação das mulheres e mulheres negras nos cursos de licenciatura, indicando uma mudança positiva em termos de inclusão racial e de gênero. Ainda em 2022, as matrículas nos cursos de licenciaturas, das quais se destacam como foco central da pesquisa a evasão, as licenciaturas em Matemática, Física e Química apresentam uma taxa de desistência acumulada de 58%.

Com relação às Licenciaturas em Matemática, Física e Química, um diagnóstico predominante é a reprovação nas disciplinas de exatas durante os primeiros semestres e/ou primeiro ano de curso, como aponta Moraes *et al.* (2020), Barros *et al.* (2020) e Bastos (2021). As universidades públicas ou Institutos de Ensino Superior nos revelam motivações diferentes de acordo com a sua localização, o que permite identificar o problema da evasão nos cursos de licenciatura e elaborar um diagnóstico mais aprofundado com realidade de cada região.

No estado do Paraná, um estudo realizado por Lopes (2019), com estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina, destacou os principais fatores que influenciaram na evasão e na permanência no curso. Os principais motivos foram relacionados à sua percepção sobre sua própria aprendizagem, especialmente as dificuldades em disciplinas específicas e o impacto dessas dificuldades em sua permanência no curso. Além disso, fatores pessoais, como preferência por outros cursos e questões familiares, também contribuíram para a evasão.

Diante da complexidade inerente ao tema e as discussões sobre a formação de professores, no Brasil, não dá para desconsiderar o abandono dos estudantes nos cursos de licenciaturas. Com os índices de desistências dos cursos de licenciaturas apresentados pelo Censo da Educação Superior, de 2022, o presente resumo, apresentará o projeto de pesquisa acerca da evasão nos cursos de Licenciaturas no Brasil, durante o período de 2014 a 2024, com o intuito de aprofundar as análises nos cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Química da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O problema de pesquisa foi delineado a partir do seguinte questionamento: Quais são os múltiplos determinantes que têm ocasionado

a evasão nos cursos de licenciaturas em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina? Considerando tal problemática, definimos o objetivo geral: Analisar os múltiplos determinantes que têm ocasionado a evasão nos cursos de licenciaturas em Matemática, Física e Química, na Universidade Estadual de Londrina.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, organizamos os seguintes objetivos específicos: Elaborar um diagnóstico quantitativo sobre a evasão nas licenciaturas no Brasil, no Paraná e na UEL; Identificar as políticas públicas de assistência estudantil e as políticas específicas da universidade, para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, seus limites e contribuições; Problematizar a realidade dos estudantes das licenciaturas em Matemática, Física e Química, na UEL e as motivações que os levaram à desistência dos cursos.

Por fim, todo o conjunto de determinantes e motivos acerca da evasão discente nos cursos de licenciaturas, necessita de um estudo mais aprofundado e explorado conforme a realidade, para que os estudantes sejam motivados a cursar uma graduação pública gratuita e de qualidade, a fim de incentivá-los na área da docência. A vontade e o interesse não são suficientes para ser um professor, precisamos de novas políticas públicas para garantir a permanência dos estudantes. Caso contrário, vivenciaremos o que de fato vem ocorrendo no âmbito educacional, um percentual de matrícula nos cursos de licenciaturas EAD, a falta de preenchimento das vagas nos cursos presenciais nas Universidades Públicas e uma tendência de “apagão” de professores para atuarem na educação básica.

## **Desenvolvimento**

Para compreendermos esse fenômeno que afeta o sistema educacional, será realizado um levantamento da produção acadêmica, para a revisão da literatura, nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Capes; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Scielo; Sistema de Bibliotecas/Pergamum; Google Acadêmico, levando em consideração a data de publicação dos últimos 10 anos.

Para o levantamento documental, realizaremos a consulta nas seguintes bases de dados: Censo da Educação Superior/INEP; site Universidades Estaduais do Paraná e da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Londrina (PROGRAD). Para o levantamento da produção, utilizamos os seguintes descritores: Evasão das Licenciaturas, Ensino Superior, Matemática, Física e Química. Após o levantamento da produção acadêmica, realizaremos a submissão do projeto na Plataforma

Brasil para a aprovação do Comitê de Ética, onde pretendemos coletar dados dos estudantes licenciados e desistentes solicitados à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Londrina (PROGRAD).

Dentre os trabalhos encontrados com o tema evasão nas licenciaturas, 14 (vide quadro 1) foram selecionados para análise mais detalhada, considerando critérios para incluir ou excluir no processo de levantamento da produção acadêmica, conforme o foco de nossa pesquisa. Os critérios para o processo de seleção foram: trabalhos que apresentavam uma conexão direta com a evasão nos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química, priorizando os cursos ofertados das Universidades Públicas e Instituições de Ensino Superior, os quais podem ser observados no quadro a seguir.

A maioria dos trabalhos publicados entre 2014 e 2024, sobre evasão nas licenciaturas em Matemática, Física e Química, parte de uma metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2011) e estudo de caso. Além disso, os trabalhos apresentam estudos de diferentes regiões do Brasil, como Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, pela diversidade populacional, que visa assegurar uma representação ampla e inclusiva das diversas realidades educacionais presentes no país.

Dentre os trabalhos selecionados, 4 foram excluídos, sendo, 1 deles por se tratar de um resumo expandido que discute o tema de forma genérica, sem nenhum aprofundamento; 2 foram excluídos após a leitura, por não se tratarem especificamente do tema evasão nas licenciaturas em Matemática, Física e Química; e o último foi descartado por não contemplar o período de análise.

Como já destacamos, após o levantamento da produção acadêmica, realizaremos a submissão do projeto na Plataforma Brasil para a aprovação do Comitê de Ética, onde pretendemos coletar dados dos estudantes licenciados e desistentes solicitados à PROGRAD, dos cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Química.

Após obtermos os dados quantitativos, para aprofundar os reais motivos que levam ou levaram os estudantes a interromper a trajetória acadêmica, optamos pela aplicação de um questionário semiestruturado por meio do *Google Forms*. Após a aplicação do questionário, a sistematização e análise dos dados, pretendemos realizar uma amostra de entrevistas semiestruturadas com estudantes de cada uma das licenciaturas pesquisadas (Matemática, Física e Química), de acordo com o significado das respostas dos questionários.

O referencial teórico-epistemológico será o materialismo histórico-dialético. Conforme Paulo Netto (2011, p. 53), “o método implica, pois,

[...], uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”. Dessa forma, entendemos que tal perspectiva epistemológica permite a compreensão e transformação da realidade por intermédio das análises das contradições históricas e sociais que permeiam a sociedade, numa perspectiva crítica.

Analisar a singularidade do objeto de pesquisa requer, portanto, sob essa perspectiva analítica, situá-lo no conjunto da sociabilidade capitalista, por meio das mediações necessárias que marcam a particularidade histórica e social de uma realidade específica. Nesse sentido, Lukács (1978, p. 106) esclarece que:

a aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade. Estas já estão, em si, contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas mediações (as relativas particularidades e universalidades) ocultas na imediatez são postas à luz.

○ uso dessa perspectiva teórica propicia o aprofundamento da análise do fenômeno da evasão em estudo, considerando a materialidade das condições de vida e trabalho, dos múltiplos determinantes do modo de produção capitalista. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar que a desistência de frequentar um curso não é uma mera decisão individual, mas está marcada por muitos significados que precisam ser compreendidos.

É por esse motivo que é fundamental superar a aparência da realidade, do fenômeno, pois o papel do sujeito, na produção do conhecimento científico, implica partir do dado sensível, apreendido na realidade mais imediata, aparente, e buscar os aspectos mais universais que a caracterizam, com as devidas mediações, para se chegar à essência da realidade (Masson, 2018). Todavia, isso somente é possível se ocorrer, na visão de Lukács (1978, p. 111), uma

[...] conversão dialética recíproca das determinações e dos membros intermediários que têm função mediadora, sem esta união dos próprios pólos, tão rica de contradições, não pode existir uma autêntica e verdadeira aproximação à compreensão adequada da realidade, nenhuma ação guiada corretamente pela teoria. Daí decorre, igualmente, a relação dialética entre teoria e prática.

Tendo isso em vista, esperamos que com os resultados obtidos nas pesquisas, possamos contribuir para que a educação superior busque estratégias preventivas e propositivas que contribuam para o acesso e a permanência dos futuros licenciandos, no sentido de promover aquilo que Lukács alerta sobre a relação dialética entre teoria e prática, ou em outros termos o cumprimento da função social do conhecimento científico.

## Referências

BARROS, Aparecida da Silva Xavier et al. **A evasão discente no contexto dos cursos de licenciaturas em Matemática e Física do IFPB-CG**. Revista Principia-Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, n. 48, p. 20-32, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/2937> Acesso em 07 abr. 2024.

BASTOS, Francisco das Chagas Sousa. **A evasão no ensino superior: curso de licenciatura em ciências naturais/química**-Campus São Bernardo. 2021. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/5283> Acesso em: 01 abr.2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. 30 out 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2022/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf) Acesso em: 01 abril. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro**. 06 out 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior> Acesso em: 7 abr.2024..

DA SILVA NUNES, Nelson et al. **Uma proposta de política pública para evasão nos cursos de Licenciatura de Ciência da Natureza e Matemática**. Práxis Educativa, v. 19, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22737> Acesso em: 7 abr.2024.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. **O 'apagão' docente: licenciaturas em foco**. Contrapontos, v. 18, n. 3, p. 258-269, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/12543> Acesso em: 03 jun.2024.

GATTI, Bernadete et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. 2019. Disponível em: <https://policycommons.net/artifacts/8222609/professores-do-brasil/9137644/> Acesso em: 10 abr. 2024

GOMES, Matheus; HIRATA, Guilherme Issamu. **Determinantes da evasão no ensino superior**: uma abordagem de riscos competitivos. 2022. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/browse?type=author&sort\\_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&value=Hirata%2C+Guilherme+Issamu&starts\\_with=CA](https://repositorio.ipea.gov.br/browse?type=author&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&value=Hirata%2C+Guilherme+Issamu&starts_with=CA) Acesso em: 10 abr. 2024

LOPES, Alex Stéfano. **Permanência e evasão no curso de licenciatura em química**: um estudo à luz da matriz do estudante. 2019. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/LOPES-Alex-Stefano.pdf> Acesso em: 10 abr. 2024

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MASSON, Gisele. **A categoria da particularidade como mediação para a produção do conhecimento: contribuições de György Lukács**. Cadernos GPOSSHE On-line, v. 1, n.1, p. 29-48, 2018.

MONTEIRO, Felipe Santos. **Evasão no curso de licenciatura em Química (UnB) no contexto da pandemia de Covid-19**. 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/34736> Acesso em: 10 jun. 2024

MORAES, Kaluti Rossi de Martini. **Uma investigação exploratória sobre as implicações das experiências de primeiro semestre de curso na decisão de evadir ou persistir dos estudantes de licenciatura em física da UFRGS**. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206651> Acesso em: 10 jun. 2024

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SCHWERZ, Roseli Constantino et al. **Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. Pro-Posições**, v. 31, p. e20170199, 2020.

DA SILVA, Kauane Nogueira; FIGUEIREDO, Márcia Camilo. **Curso de licenciatura em química: motivações para a evasão discente. ACTIO: Docência em Ciências**, v. 3, n. 2, p. 237-254, 2018. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/7441> Acesso em: 10 out. 2023.

SILVA, LEONARDO BARBOSA E.; MARIANO, ALEXSANDRO SOUZA. **A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior. Educação em Revista**, v. 37, p. e26524, 2021.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* **A evasão no ensino superior brasileiro. Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 641-659, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHh-VWg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 abr. 2024

# LIVRO DIDÁTICO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE LONDRINA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Letícia Bassetto Secorum - UEL

leticiasecorum@gmail.com;

Adriana Regina de Jesus Dos Santos - UEL

adrianar@uel.br;

## Resumo

A pesquisa o Livro didático nos Centros Municipais de Educação Infantil de Londrina e suas implicações no contexto das políticas curriculares tem como problema: Quais as implicações da utilização do livro didático no contexto das políticas curriculares, trabalho docente e formação da criança na Educação infantil? Isso posto, a investigação tem como objetivo geral compreender e analisar o livro didático: Porta Aberta 2020 – Educação Infantil, pré-escola, volume 1 para crianças pequenas de 4 anos, a fim de identificar suas implicações no contexto das políticas curriculares, no trabalho docente e formação da criança. Como objetivos específicos pretende-se a) identificar quais são os critérios de seleção do livro didático; b) Analisar se o livro Portas Abertas, contribui para a formação integral da criança; c) Analisar a compreensão e participação dos professores no processo de seleção e utilização do livro didático nos CMEIs. A



fim de perceber suas implicações na práxis pedagógica. A pesquisa de cunho qualitativo, terá como metodologia uma investigação bibliográfica e documental, tendo como base teórica e metodologia o materialismo histórico-dialético, considerando as categorias aparência e essência. Para isso, o estudo conceituará as fases do desenvolvimento infantil atreladas a perspectiva histórico-cultural, explanando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e suas implicações no contexto das políticas curriculares. Espera-se com este estudo perceber o embasamento teórico e a intencionalidade da utilização do livro didático na Educação Infantil, assim como compreender os desafios e as implicações do livro didático no contexto das políticas curriculares e formação da criança na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** PNLD; livro didático, educação infantil.

## Introdução

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós - graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração Educação Escolar, especificamente na linha de pesquisa intitulada Docência: Saberes e Práticas, núcleo Formação de professores, que congrega estudos em educação com o intuito de produzir conhecimentos sobre a docência, visando uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar nos diversos níveis e modalidades de ensino. O estudo está vinculado também ao Grupo de Estudos e Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente. O problema de pesquisa consiste em: Quais as implicações da utilização do livro didático no contexto das políticas curriculares, trabalho docente e formação da criança na Educação infantil? Isso posto, a investigação tem como objetivo geral compreender e analisar o livro didático: Porta Aberta 2020 – Educação Infantil, pré-escola, volume 1 para crianças pequenas de 4 anos, a fim de identificar suas implicações no contexto das políticas curriculares, no trabalho docente e formação da criança. Como objetivos específicos pretende-se a) Identificar quais são os critérios de seleção do livro didático; b) Analisar se o livro Portas Abertas, contribui para a formação integral da criança; c) Analisar a compreensão e participação dos professores no processo de seleção e utilização do livro didático nos CMEIs. A fim de perceber suas implicações na práxis pedagógica.

O referencial teórico utilizará a concepção de criança, desenvolvimento infantil, currículo, formação e trabalho docente e livro didá-

tico proposto pelos autores como Philippe Ariès (2017), Lev Vygotsky (1996,2003,2006 e 2008), Daniil Elkonin (1987, 2009), Suely Amaral Mello (2007 e 2022), Valéria Murkiha (1995), Ana Carolina Galvão Marsiglia (2007), Elvira de Souza Lima (2019), Lígia Márica Martins (2009 e 2013), Armando Filho (2022) Alexander Luria(2006), Alexei Leontiev (2006), Mortatti (2019)Miguel Zabalza (2007), António Novóia (2023), Dermeval Saviani, Taylor Gatto (2019), Jurjo Santomé (2007), Paolo Nosella (1978), e Crisliane Boito (2016) Maria Carmen Barbosa (2016), Carolina Gobbato (2016), Michael Apple (1995) Tomás Tadeu Silva(2007), Miguel Gonzáles Arroyo (2013), Lucinéia Maria Lazaretti (2018), Vera Maria Candau (2011) e Antonio Flávio Moreira (2013).

Para a análise referente as políticas curriculares e documentos oficiais da Educação Infantil, utilizará as seguintes referências: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Plano Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), Edital Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2022) e a nível municipal, Caderno de orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil – 2018. As concepções de currículo serão com base nos autores Michael Apple (1995), Tomás Tadeu Silva (2007), Miguel Gonzáles Arroyo (2013), Vera Maria Candau (2011), Antonio Flávio Moreira (2013), José Gimeno Sacristán (2013) e Jurjo Santomé (2007).

Justifica-se a pesquisa por ser o campo profissional da pesquisadora, a Educação Infantil. Questiona-se constantes como: melhorar a qualidade do ensino, aperfeiçoar a didática, propiciar ambiente e condições de aprendizagem estimulantes para as crianças adequadas a suas necessidades. Porém muitas vezes a Educação Infantil não é compreendida como uma importante fase do desenvolvimento infantil e sua real necessidade de investir em espaço e recursos que vão da estrutura a contratação profissional, para que realmente possibilitem que as crianças vivenciem experiências respeitando o seu tempo e espaço.

O currículo para a Educação Infantil é recente, busca-se romper com o carácter assistencialista, assim como a compreensão que se deve alfabetizar pensando na criança já no Ensino Fundamental. Busca-se demarcar a Educação Infantil como fase da educação básica ímpar no desenvolvimento da criança, importante para desenvolvimento da sua linguagem, ampliação do vocabulário, compreensão de mundo, inter-

nalização de regras sociais, fase possibilitadora de experiências sensoriais, corporais, artísticas e culturais.

Os livros didáticos na Educação Infantil começaram como parte da política educacional com o Decreto nº 9.765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização - PNA. Os municípios brasileiros estão recebendo o livro didático e em específico o município de Londrina. Há questionamento sobre o seu uso, sendo que na Educação Infantil a aprendizagem da linguagem e o uso da escrita acontece na ludicidade e observa-se no livro didático um direcionamento para a aprendizagem tecnicista e mecânica, com atividades de traços, produções de contornos e padronização de atividade que limitam a criatividade das crianças.

## **Desenvolvimento**

A pesquisa se dará pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreendendo a sociedade como uma formação heterogênea, constituída por fatores econômicos, sociais e históricos. Ao conceituar o método, Netto (2011, p.21) define sendo o conhecimento teórico, partindo da aparência em busca da essência do objeto. Aberta idem.

A pesquisa constituirá descritiva com o tratamento qualitativo, com procedimentos técnicos: bibliográfico/documental, delineamento de levantamento e com delineamento de coorte (Porta Aberta, CARPANEDA, 2020 – Educação Infantil, pré-escola, volume 1 para crianças pequenas de 4 anos, Editora FTD), tendo como base as categorias marxistas aparência e essência.

Em um primeiro momento terá na metodologia a investigação bibliográfica e documental, que constituirá em compreender os autores que estudam sobre o livro didático, educação infantil, infância, políticas curriculares, formação e trabalho docente e as leis que embasam a educação infantil a nível Federal a municipal. De acordo com Bardin (1977, P.45) a análise documental para pesquisa consiste em:

O peso do desenvolvimento das técnicas documentais tem-se mantido relativamente discreto no campo científico. A documentação permanece uma actividade muito circunscrita e a análise documental, pouco conhecida do profano, é um assunto para especialistas. No entanto, alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentaram tais analogias com uma parte das técnicas da análise de conteúdo, que parece conveniente aproximá-los para melhor os diferenciar. A finalidade é sempre a mesma, a sa-

ber, esclarecer a especificidade e o campo de acção da análise de conteúdo.

Posteriormente será verificado as escolas municipais que receberam o livro didático por meio do acesso ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) e verificar quais delas utilizam o livro *Portas Abertas*. Ao ter o delineamento de levantamento dos CMEi e Escolas, se desenvolverá entrevista semiestruturada para realizar com as coordenadoras pedagógica a fim de verificar as representações, concepções e ações destes sujeitos, diretamente envolvidos com o espaço escolar e, portanto, fontes de informações e possibilidades de reflexão sobre o uso do livro didático *Portas Abertas*.

A teoria que guiará a pesquisa atrelada ao método, será a teoria histórico-cultural, por compreender que no processo educativo, a criança vai se desenvolvendo na medida que vai se apropriando e se relacionando com os objetos da cultura. O processo de desenvolvimento sociocultural da criança vai sendo condicionado pelo processo de significação, na medida da relação com a criança e com os outros. A criança está convertendo a relação de resposta em ações de signos e significados. Na ação humana encontra-se uma complexidade em relação a humanização envolvendo as questões socioeconômicas. (Filho e Mello, 2022).

Definido o método e a teoria da pesquisa, para a concretização da pesquisa, encaminhará os documentos necessários para análise da validação da pesquisa juntamente com entrevista semiestruturada para o Comitê de Ética, após a autorização, a próxima etapa, consistirá em aplicar a entrevista e analisar os dados da entrevista de acordo com a análise do conteúdo juntamente com o livro didático *Portas Abertas - Volume 1*. Com base Lüdke e André (p.5, 2007) as pesquisas em educação têm utilizado novos tipos de estudo, a observação participante, que envolve o pesquisador na realidade estudada; a entrevista, que permite aprofundamento nas informações e a análise documental, que complementa com as demais etapas realizadas. Estudos esses utilizados para a pesquisa em questão.

## Referências

APPLE, M. W. (1995). **Cultura e comércio do livro didático**. In M. W. Apple (Org.), *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (p. 81 -105). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

AQUINO, Orlando Fernández; CUNHA, NM da. Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar, Marília: Oficina Universitária**, p. 173-200, 2015.

FILHO, A. M.; MELLO, S. A. **Possibilidades e limites do ato educativo para o ensino desenvolvente: a autoformação da personalidade como expressão da liberdade consciente**. Educativa, Goiânia, v. 25, p. 1-25, 2022.

MARTINS, Lígia Marcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**, v. 2, p. 449-474, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, p. 286-300, 2013

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** – Campinas. SP: Autores Associados, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Infancia y humanización: algunas consideraciones en la perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 01, p. 83-104, 2007

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Expressão popular. São Paulo, 2011.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

SACRISTÁN, José G. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo Escolar e a Justiça Social: o cavalo de Troia da Educação. 2007

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente** (1996)

VIGOTSKI, Liev Semionovich **Psicologia Pedagógica** / Liev Semionovich Vigotski; trad. Claudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003

VIGOTSKII, I.S; LURIA, A.R: LEONTIEV, NA.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem.** 2008

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: Artmed, 2007.

# AÇÕES MUNICIPAIS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO EM ARAPONGAS - PR

**Luana Faustino Nicacio - UEL**

luana.nicacio0020@uel.br;

**Tony Honorato - UEL**

tony@uel.br;

## Resumo

A pesquisa visa analisar as ações municipais no processo de escolarização em Arapongas – PR, a partir do ano de 1949. A datação marca o primeiro registro documental, em ata, preservado pela Câmara Municipal da localidade. Como fonte para a pesquisa serão analisadas Atas de Sessões da Câmara, nesse material buscará discussões relacionadas à educação escolar. A abordagem historiográfica apoia-se na perspectiva do municipalismo na Educação e da categoria Município Pedagógico, termo cunhado por Justino Magalhães. A categoria permanece em construção, ela permite a valorização de fontes locais e a preservação para pesquisas futuras. Como resultados preliminares, constatou-se discussões sobre educação escolar nas fontes históricas, tais como a construção de instituições de nível primário, secundário e formação de professores.

**Palavras-chave:** Ações Municipais na Educação; História da Educação; Município Pedagógico.

## Introdução

O presente resumo é derivado do projeto de pesquisa a nível de mestrado em andamento no PPEdu. A pesquisa centra-se em realizar um

estudo sobre ações municipais desenvolvidas em Arapongas – PR, no âmbito da educação escolar. Para isso, utiliza-se de fontes do poder municipal, como Atas de Sessões da Câmara Municipal de Vereadores. Essa documentação apresenta a discussões e debates realizados, inclusive sobre educação. As fontes são amparadas pelo conceito de municipalismo na educação e na categoria historiográfica município pedagógico, que são desenvolvidos principalmente pelos autores Justino Magalhães (2014; 2019), Wenceslau Gonçalves Neto (2009; 2014; 2015) e interlocutores.

Seguindo a mesma abordagem, outras pesquisas já foram realizadas, são elas: Belusso (2020), Carvalho (2022), Martin (2020) e Yamashita (2019). Todas, amparam-se nos conceitos de municipalismo e município pedagógico, também na mesma tipologia de fonte documental. Cada pesquisa aborda um diferente município e os resultados de pesquisa são variados, isso mostra que cada município possui um processo de escolarização específico de seu contexto histórico, político e cultural. Os estudos procuraram identificar se os municípios se constituíam como entes autônomos no processo de tomar decisões sobre educação.

Nesse sentido, problematiza-se se Arapongas corresponde a um território educativo e questiona-se: quais foram as ações municipais na escolarização em Arapongas-PR. Para o cumprimento do problema de pesquisa, se propõe como objetivo analisar as ações municipais relacionadas à educação escolar nas Atas da Câmara Municipal dos Vereadores de Arapongas. Em seguida, essa pesquisa também apresenta como seus objetivos, mapear informações e contextualizá-las com o cenário histórico, político, cultural, econômico e educacional; identificar suas forças locais e suas relações em escala regional e nacional.

## **Desenvolvimento**

Os conceitos de municipalismo na educação e a categoria historiográfica município pedagógico são norteadores desta pesquisa, na qual as ações municipais se constituem como objeto de análise. Para isso, o processo necessita de diálogo com os autores Justino Magalhães, que criou e desenvolveu o conceito nos municípios de Portugal e Wenceslau Gonçalves Neto, que desenvolve o conceito no Brasil, aplicando no município de Uberabinha.

O município como local educativo possui capacidade de poder de tomada de decisão, que não estão apartadas das escalas regionais e nacionais. Esse poder de decisão em diferentes direções (ideação, proposição, legislação, financiamento, execução, avaliação, etc.). A



interpretação dos municípios possui três regras gerais apontadas por Magalhães (2019): municipalismo, integração/centralização nacional e descentralização/autonomia.

Entende-se que a categoria historiográfica município pedagógico como resultante de um processo de municipalização. O conceito revela uma relativa autonomia dos municípios na educação, tornando-os território educativos que transitam entre a esfera da micro, meso e macro História.

A metodologia que se propõe à pesquisa é de natureza historiográfica, baseada no conceito de Município Pedagógico. Honorato, Vieira, Nery e Martin (2019) realizaram uma pesquisa sobre os pressupostos teórico-metodológicos do Município Pedagógico, apontando caminhos, possibilidades, discussões e o estudo de caso do município de Piracicaba-SP. Para os autores,

[...] a categoria propõe discussão sobre a história do papel municipal como protagonista relativamente autônomo na decisão e promoção dos processos educativos e culturais dos cidadãos, bem como o estudo de sistemas de ensino locais. (Honorato, Vieira, Nery e Martin, 2019, p. 153).

Para esta pesquisa, as fontes históricas se concentram nas Atas de Sessões da Câmara Municipal de Arapongas. O primeiro registro de livro Ata de Sessão, se inicia no ano de 1949 e possui a numeração de livro dois, indicando que, por algum motivo o primeiro livro de Atas se perdeu com o passar do tempo. Essa dificuldade também é observada por Magalhães (2019, p. 11), “Uma das maiores dificuldades reside no acesso à informação. Muita documentação perdeu-se”. Outras dificuldades encontradas podem ser listadas, como pequenos rasgos em algumas folhas; folhas soltas nos livros; ordem de paginação incorreta; letras apagadas em alguns registros. Essas dificuldades listadas foram encontradas até o momento, durante a digitalização do material.

Em uma análise preliminar da documentação, alguns assuntos já foram identificados, o Livro Ata de número dois do ano de 1949 já apresenta uma preocupação com a construção de instituições escolares de nível primário, secundário e de formação de professores. Espera-se, além disso encontrar nas Atas de Sessões informações como: discussão de projetos de lei, leis aprovadas, relatórios, emendas, reivindicações, fiscalização do executivo. Assim, a educação escolar como tema de debate e aprovação passa por essa instância do legislativo como poder local discussão. Podem ser encontrados debates voltados a gastos, reformas, infraestrutura, contratação e demissão de professores.

As ações encontradas são relacionadas ao contexto do município no tempo histórico. Para investigar a história de Arapongas, existem livros, almanaques, jornais e revistas comemorativas do município que podem ser encontrados na Biblioteca Municipal e no MAHA – Museu de Arte e História de Arapongas. Na bibliografia, há obras memorialistas. Naici Vasconcellos de Souza (1996) apresenta a entrevista com inúmeros pioneiros de Arapongas. Outras abordagens historiográficas estão vinculadas a municípios do Norte do Paraná, principalmente Londrina, como as obras de Arias Neto (1998), Adum (1991) e Tomazi (1889).

Por fim, a pesquisa em municípios, assume sentido qualitativo e quantitativo de pesquisa. Para Magalhaes (2019, p. 13), a história dos municípios na educação pode seguir caminhos na perspectiva monográfica ou de estudos de caráter quanti-qualitativo.

A organização das fontes locais a possibilidade de produzir material historiográfico para pesquisas futuras. A exemplo, Magalhães e Adão (2014) com a produção do Atlas Repertório dos Municípios na Educação. Em outro formato, a presente pesquisa também permite a análise e contribuição da história da educação escolar em Arapongas para preservação e valorização das fontes locais e relevância como material para futuras consultas.

## Agradecimentos

Agradeço ao CNPq, que através do Programa Institucional de Bolsa de Pós-Graduação - PIBPG, ofereceu concessão de bolsa como incentivo fundamental para a minha dedicação na pesquisa.

## Referências

ADUM, Sonia Maria. S. Lopes. **Imagens do Progresso: Civilização e barbárie em Londrina (1930-1960)**. 1991. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Assis, Assis (SP), 1991.

ARIAS NETO, José Miguel. **O Eldorado: representações da política em Londrina 1930- 1975**. Londrina: Editora UEL, 1998.

BELUSSO, Gisele. **Farroupilha/RS e a educação (1934-1948): um município pedagógico**. 2020. 502 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE ARAPONGAS, Livro Ata 2. 1949.

CARVALHO, Bruno Bernardes. **A descentralização política, administrativa e educacional**: análise da organização da instrução pública a partir da Câmara Municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 1889 -1915. 2022. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

GONCALVES NETO, Wenceslau; MAGALHÃES, Justino. O local na História da Educação: o município pedagógico em Portugal e Brasil. In: Marta Maria de Araujo. (Org.). **História(s) Comparada(s) da Educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2009, p. 161-198. Online

GONCALVES NETO, Wenceslau. O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano. **Revista história da educação**, v. 13, n. 28, p. 159-185, mai/ago, 2009.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. "Política educacional no Brasil: reflexões a partir das iniciativas da Câmara Municipal de Paracatu–MG nos primeiros anos da República." In: Pinheiro, Antonio Carlos Ferreira, Cláudia Engler Cury, Mauricéia Ananias (Orgs.). **Histórias da Educação Brasileira**: experiências e peculiaridades. João Pessoa: Editora UFPB, 2014. P. 194-219.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique (Org.). **Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

HONORATO, Tony; VIEIRA, Cesar Romero Amaral; NERY, Ana Clara; MARTIN, Carolina. Município Pedagógico: Diretrizes Teórico-Metodológicas. **Cadernos de Pesquisa em Educação** -PPGE/UFES Vitória, ES.a.16, v.21, n.49, p.152-169,2019.Online.In: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/20243>. Acesso: 29 Abril. 2024.

MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea (Org.). **Os municípios na modernização educativa**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. (Coleção Estudos e Ensaios). Disponível em: [www.ie.ulisboa.pt](http://www.ie.ulisboa.pt) Acesso em 30 maio. 2024.

MAGALHÃES, Justino. **Do Portugal das luzes ao Portugal democrático – Atlas Repertório dos Municípios na Educação**.

Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: [www.ie.ulisboa.pt](http://www.ie.ulisboa.pt). Acesso em 31 maio. 2024.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Municípios e História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.1, p.9-20, jan./abr. 2019. Online In: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/47611>. Acesso em 29 de abril de 2024.

SOUZA, Naici Vasconcellos de. **Pioneiros de Arapongas**: semeadores do progresso. Volume, v. 1, Arapongas: Gráfica Diocesana, 1996.

TOMAZI, Nelson Dácio. **Certeza de lucro e direito de propriedade**: o mito da Companhia de Terras Norte do Paraná. 1989. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1989.

YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. **Poder municipal e educação na cidade de Londrina (1934-1960)**: ações de uma “autonomia autorizada”. 2019. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

# A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DE DEWEY COMO POSSIBILIDADE DE UMA ARTE EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Maria Janaina Piedade Souza - UEL  
janapiedade@yahoo.com.br;

Darcísio Natal Muraro - UEL  
dmuraro@uel.br;

## Resumo

A arte é um elemento que pode possibilitar a emancipação dos sujeitos. Ao reconhecer a arte-educação como uma alternativa possível para o desenvolvimento humano, o objetivo deste estudo é verificar de que modo o olhar filosófico sobre a arte-educação nos permite interpretá-la como mais uma das ferramentas do processo de humanização. Deste modo, esse trabalho se justifica na medida em que se propõe gerar aprendizagem que promovam e estimulem a sensibilidade estética diante do mundo. Para isso, propõe-se realizar uma pesquisa qualitativa bibliográfica, para investigar as contribuições de John Dewey e seus estudiosos para desenvolver a análise de como possibilitar, por meio da arte-educação, experiências estéticas, educativas e humanizadoras? Ademais, pretende-se realizar experiências estéticas em uma turma da Educação Infantil da rede municipal de Londrina para averiguar em que medida elas podem dar subsídios para a realização de uma arte-educação que pode ampliar o repertório cultural e desenvolver o senso crítico e estético nos sujeitos.

**Palavras-chave:** Experiência Estética; John Dewey; Educação Emancipadora

## Introdução

Esse trabalho é uma pesquisa em andamento em nível de mestrado que surgiu com a identificação pessoal com a temática da Arte Educação - por ser professora pedagoga e professora de arte. Assim, esta pesquisa originou-se do interesse em articular conhecimentos artísticos, educacionais e filosóficos em torno de uma proposta de arte-educação comprometida com a formação humana emancipadora.

Para isso, busca dedicar-se a obra de John Dewey, e estudiosos do seu pensamento, para analisar o modo como a arte-educação, uma vez problematizada filosoficamente, revela experiências estéticas do cotidiano e pode ser elemento ético e político na construção de uma educação humanizadora preocupada com preceitos de uma sociedade democrática.

Nesta senda, para dar concretude a este trabalho, propõe-se realizar uma pesquisa qualitativa bibliográfica, para investigar as contribuições de John Dewey e seus comentadores para desenvolver a análise de como possibilitar, por meio da arte-educação, experiências estéticas, educativas e humanizadoras?

Ademais propõe-se a realização de um estudo experimental em turmas da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Londrina para dar concretude ao propósito desse estudo. O estudo experimental se faz necessário, na medida em que se propõe gerar aprendizagem a partir de situações reais, que busquem analisar e resolver problemas existentes no nosso cotidiano, articulados com os conteúdos programáticos que postos a luz de modo problematizado façam sentido aos sujeitos.

Por isso, um dos nossos principais objetivos é verificar em que medida o olhar filosófico sobre a arte-educação nos permite interpretá-la como mais uma das ferramentas para a construção e consolidação de uma nova cultura preocupada com a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, esse trabalho se justifica ainda na medida em que se propõe gerar aprendizagem que promovam a sensibilidade estética diante do mundo.

## Desenvolvimento

O problema que orienta esse trabalho consiste em investigar de que modo o pensamento de John Dewey pode trazer contribuições que

auxiliem a responder à seguinte indagação: como possibilitar, por meio da arte-educação, experiências estéticas, humanizadoras?

Visando responder à questão levantada, pretendemos estabelecer distanciamentos ou aproximações teóricas a partir da análise dos estudos de Dewey e seus pensadores para averiguar se as experiências estéticas podem trazer contribuições para a emancipação humana.

Ademais, noutro momento da pesquisa, pretende-se verificar se o ensino de Arte pode auxiliar o processo de humanização, ao se realizar experiências estéticas com crianças da Educação Infantil, etapa que compõe a Educação Básica, em uma escola da rede municipal de Londrina.

Na análise da obra de Dewey pode-se interpretar que a experiência está ligada com o conceito de continuidade e interação, porque se associa intimamente com o decurso da vida. Nas palavras do autor "A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver." (Dewey, 2010a, p.109). Para Dewey (2010b), os princípios de continuidade e interação não deveriam se descolar um do outro, porque: "Continuidade e interação, em ativa união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativos da experiência em causa." (Dewey, 2010b, p. 38).

Embora a experiência esteja associada com a própria vida, nem sempre as experiências são consistentes para se comporem como singulares e significativas para os sujeitos, pois, há distração, dispersão e discordância sobre o que observamos, pensamos, desejamos e obtemos (Dewey, 2010a). Para Dewey, entende-se como experiência singular, aquelas que apesar de pausas e momentos de repouso, acontecem de forma fluida e contínua e sem fragmentação entre as partes e o conhecimento adquirido permanece armazenado de modo conciso na mente dos estudantes.

Do mesmo modo que a vida está associada à experiência, esta se integra com o processo educativo. Para Dewey (2010b), apesar das experiências serem associadas com uma educação significativa, nem todas as experiências são educativas, pelo contrário, há aquelas que são deseducativas pela perda de unidade. As experiências deseducativas podem distorcer, restringir e desconectar uma experiência das outras em termos mediatos, mesmo que pareça agradável quando analisadas de modo imediato. Isso é reafirmado quando Dewey (2010b, p. 14) escreve que: "Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas [...] são deseducativas."

Embora uma experiência possa se caracterizar predominantemente como intelectual ou prática, ambas só serão constituídas em unidade

quando forem compostas por uma qualidade estética. (Dewey, 2010a). Para que uma experiência possa se tornar completa é necessária sua encarnação externa. Isso remonta a importância que as artes têm para nós, pois, registram e immortalizam as experiências estéticas. Para Dewey (2010a, p.133) “Sem uma encarnação externa, a experiência permanece incompleta; [...]. Não é por uma coincidência linguística que “edificação”, “construção” e “obra” designam tanto um processo quanto seu produto final.”

Em concordância com Dewey (2010a, p.552) “Toda arte é, de algum modo um veículo [...]” uma forma de representação, consolidação e transmissão de elementos culturais através do tempo. Realizados por indivíduos finitos, a materialização de experiências estéticas em algum tipo de arte, permite que elementos transitórios de uma civilização se tornem duradouros. Desta maneira, os componentes da cultura de um povo em suas especificidades e tempo histórico social se eternizam, na medida em que há interação do indivíduo com a objetificação da experiência estética em obra de arte, permitindo a continuidade e evolução da sociedade. (Dewey, 2010a) Para o autor, “As obras em que os significados receberam uma expressão objetiva permanecem. Tornam-se parte do meio, e a interação com essa fase do meio é o eixo de continuidade na vida da civilização.” (Dewey, 2010a, p. 552)

A arte é uma importante forma de manifestação humana, que traz por meio de produções elaboradas por indivíduos a unidade de uma cultura. Ao mesmo tempo em que o indivíduo produz sua cultura este é influenciado e modificado por ela. Nas palavras do autor “[...] toda cultura tem sua individualidade coletiva. Tal como a individualidade da pessoa de quem provém uma obra de arte, essa individualidade coletiva deixa sua marca indelével na arte que produz”. (Dewey, 2010a, p. 557, 558). Nesse seguimento Dewey define experiência estética como:

A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas de que participam. (Dewey, 2010a, p.551).

Nesse sentido para Dewey (2010a) a arte é uma qualidade que permeia toda experiência mesmo que a experiência não seja de caráter predominantemente estética. O autor defende que não existe na língua



inglesa uma terminologia que expresse de forma inequívoca o que é expresso nas palavras artística e estética. O termo artístico relaciona-se primordialmente a produção e estético a percepção. Em concordância com Dewey (2010a), destaco que é lamentável a inexistência de um termo que equivale ao conjunto desses processos.

Em concordância com Dewey (2010a), a arte é a linguagem mais universal que se tem conhecimento, pois, transcende as barreiras linguísticas uma vez que se subdivide de modo a compreender as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro (Brasil, 2018). Destarte, compreende-se que a arte em suas diferentes linguagens pode proporcionar experiências estéticas diversificadas e abrangentes.

Assim como os códigos da linguagem escrita são adquiridos por um processo de ensino e aprendizagem sistematizado, para Dewey (2010a), a linguagem artística também deve ser adquirida. Por essa razão, durante o processo de escolarização deve ser oportunizado experiências estéticas para que se possa aprender a linguagem artística. Assemelhado a ideia de Dewey (2010a) de que a linguagem artística deve ser desenvolvida, para Barbosa (2015), a criança naturalmente tende a se expressar artisticamente pelo desenho ou pela cor. Porém, se a restringimos a se manifestar apenas seguindo seus impulsos, sem direcionamento algum, seu desenvolvimento será meramente eventual. Seguindo a autora, “É necessário, mediante crítica, sugestões e perguntas, excitar nela a consciência do que já fez e do que deve fazer.” (Barbosa, 2015, p. 83).

O conceito de temas geradores de Freire (1989), que busca temáticas oriundas do contexto do grupo de estudantes para gerar conhecimento se aproxima da concepção de Dewey (2010b) de usar elementos da experiência atual dos estudantes como fonte de problemas no ensino e aprendizagem. Nesse seguimento, relacionado ao ensino de arte, Barbosa (2015) busca aspectos do universo da experiência artística ou estética dos aprendizes para trabalhar o ensino da arte com os estudantes e alargar suas experiências provenientes da linguagem artística ou estética. Para a autora, sem o suporte contextual, a aprendizagem da arte se resumira a uma colagem cultural. Isso é problemático e remonta a desvalorização e a ineficiência do ensino da arte no país (Barbosa, 2015). Nas palavras da autora:

A ignorância e indiferença pelas necessidades reais e pela cultura do povo, junto com o desrespeito e desinteresse pelas experiências estéticas anteriores e pelos valores artísticos tidos e trazidos pelos próprios estudantes, [...] têm sido a

principal causa da ineficiência do ensino da arte nas escolas públicas do Brasil. (Barbosa, 2015, p. 181-182).

Essas experiências artístico-estéticas que decorrem da linguagem da arte oportunizam a aprendizagem de vários conhecimentos. Dentre eles, destacam-se o desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação e da criatividade para elaboração e leitura das diversas linguagens da arte. A arte oportuniza a aprendizagem da comunicação e expressão de sentimentos por meio da produção e criação artística. Além disso, também se aprende conhecimentos históricos, sociais e culturais que subsidiam a realização da leitura de mundo.

Isso exemplifica a importância que arte e as experiências artística-estética tem para nós. Além do ensino e aprendizagem da arte pela arte, a linguagem artística possibilita também outras formas de experiências. Nos termos do autor as experiências proporcionadas por essa linguagem “[...] acarretam um alargamento e aprofundamento de nossa experiência, tornando-a menos localizada e provinciana, na medida em que, por seu intermédio, captamos a atitude básica de outras formas de experiência.” (Dewey, 2010a, p.560-561).

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

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

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. (Coleção Todas as Artes).

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010b. (Coleção Textos Fundantes da Educação).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

# ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE GALPERIN POR MEIO DA TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS POR ETAPAS

Mariana Amalia da Costa Cabriotti - UEL

mariana.amalia@uel.br

Marta Silene Ferreira Barros - UEL

mbarros@uel.br

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar e compreender os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, bem como o pensamento metodológico do Galperin acerca da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas para a organização do ensino com crianças na primeira infância no nível da Educação Infantil, objetivando a investigação de métodos pedagógicos baseados na Teoria da Formação das Ações Mentais e sua eficácia na organização do ensino para crianças na Educação Infantil. Portanto, cabe questionar: De que forma a Teoria Histórico-Cultural e a proposta pedagógica e metodológica de Galperin sobre a formação das ações mentais por etapa podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento em bebês e crianças na Educação Infantil? A pesquisa elegida para a realização do estudo será de natureza descritiva, com tratamento de dados qualitativos, fundamentada no método crítico-

-dialético; quanto aos procedimentos técnicos, será de cunho bibliográfico e pesquisa-ação.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação das Ações Mentais por Etapas; Galperin.

## Introdução

A Educação Infantil desempenha papel fundamental na formação de bases para a aprendizagem e o crescimento pessoal do sujeito, além do desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Dado exposto, investigar e compreender teorias que embasam práticas pedagógicas torna-se imperativo. A Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores junto à Teoria da Formação das Ações Mentais proposta por Galperin, são contribuições de suma importância para a psicologia da educação, fornecendo subsídios teóricos para a organização do ensino desde a mais tenra idade.

A Teoria Histórico-Cultural destaca a importância do contexto social e cultural na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. A Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas proposta por Galperin, oferece uma abordagem metodológica a partir de um processo sistemático de ensino para auxiliar crianças na internalização das ações mentais por meio de etapas bem definidas. Explorar e investigar ambas as teorias no contexto da Educação Infantil permitem identificar práticas pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem rico e diversificado, adequado às necessidades das crianças e a cada etapa de seu desenvolvimento.

Dada a importância da Educação Infantil na aprendizagem e no desenvolvimento do sujeito, é essencial que os educadores utilizem métodos pedagógicos que estejam baseados em teorias sólidas e comprovadas, uma vez que a prática não se faz sem a teoria. A práxis é destacada pela ação prática da ação humana consciente e transformadora do mundo, que é integrada pela teoria e a prática. Portanto, a proposta de pesquisa é justificada pela necessidade do aprofundamento e compreensão teórica e metodológica das práticas pedagógicas da Educação Infantil na etapa da primeira infância, especialmente a partir da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas que ainda é tão pouco estudada no país. Deste modo, espera-se proporcionar contribuições teóricas e práticas que possam colaborar na qualidade do ensino promovendo propostas com intencionalidade e qualidade para a aprendizagem completa e equilibrada.

Deste modo, cabe questionar: De que forma a Teoria Histórico-Cultural e a proposta pedagógica e metodológica de Galperin sobre a formação das ações mentais por etapa podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento em bebês e crianças na Educação Infantil?

Portanto, o objetivo deste trabalho é investigar e compreender os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, bem como o pensamento metodológico do Galperin acerca da Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas para a organização do ensino com crianças na primeira infância no nível da Educação Infantil. Os objetivos específicos são: 1) Analisar os princípios fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e sua aplicação na Educação Infantil; 2) Investigar a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin e seu impacto no desenvolvimento cognitivo de crianças na primeira infância; 3) Investigar métodos pedagógicos baseados na Teoria da Formação das Ações Mentais e sua eficácia na organização do ensino para crianças na Educação Infantil.

## Desenvolvimento

O tipo de pesquisa elegida para a realização do estudo será de natureza descritiva, com tratamento de dados qualitativos. A pesquisa se fundamentará no método crítico-dialético que “trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades.” (Sánchez Gamboa, 2013, p. 75); quanto aos procedimentos técnicos, será de cunho bibliográfico e pesquisa-ação.

No campo da pesquisa serão utilizados instrumentos como observação, questionário inicial e final com os envolvidos na investigação, para detectar necessidades apresentadas pelos professores envolvidos na pesquisa e por fim far-se-á um projeto de formação na escola.

Desde o nascimento, as crianças, a partir das experiências vivenciadas, aprendem por meio das atividades realizadas, “[...] tudo o que a criança vive, experiência ou faz é responsável por formar funções psíquicas” (Mello, 2015, p. 5). A cultura e a diversidade presente em seu meio familiar, escolar e social é um essencial promotor para o desenvolvimento na infância. Na especificidade do ambiente escolar, o professor torna-se mediador deste processo cultural. Vale destacar que não podemos fazer tudo para a criança, pois a partir da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que desta forma não é promovido a aprendizagem para a mesma, tornando-a puramente espectadora. A criança necessita estar presente ativamente nos processos, e Vigotski (1995, *apud* Mello, 2015, p. 2),

Ao defender a ideia de infância como tempo da apropriação ativa das qualidades humanas formadas socialmente ao longo da vida, desafia as velhas concepções de criança, de educação e de escola infantil e desafia, ainda, a própria psicologia de seu tempo a apontar as positivities no desenvolvimento das crianças pequenas superando sua caracterização que se dava por meio das negatividades típicas da visão adultocêntrica.

Ao pensar nos desafios na prática pedagógica, destaca-se para além da desvalorização do conhecimento pelo senso comum, mas especialmente pela questão da abreviação da infância. A antecipação e a escolarização precoce tiram o direito da criança de aprender brincando em seu período até os três anos. É preciso oferecer condições de afetividade, ética e moral à criança a partir da mediação dos professores. A criança internaliza o que o adulto transmite a partir das atividades e aprendizagens. Para Chaves e Franco (2016, p. 122), o processo da intervenção educativa vinda do adulto é decisivo para o desenvolvimento da criança. A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica defendem sobre o papel do mediador na proporção do saber elaborado e sistematizado, pois é a qualidade da mediação indica o desenvolvimento psíquico do sujeito.

A organização de atividades educativas para bebês e crianças pequenas no ambiente escolar, em consonância com seu contexto social, reveste-se de extrema importância, dado que o processo de aprendizagem infantil é influenciado tanto pelo acompanhamento formal quanto pelo não formal. Na Educação Infantil, é possível iniciar o desenvolvimento do ensino desde a creche até a pré-escola. Independentemente da faixa etária, é responsabilidade do professor mediar a distribuição das atividades, levando em consideração o contexto e a idade das crianças. Neste momento, o planejamento para tais atribuições assume importância destacada, uma vez que “o planejamento é mais que uma técnica. Envolve uma questão política, de tomadas de decisões que interferirão diretamente na realidade e na formação do sujeito” (Barros e Saito, 2019, p. 116).

Conforme apontam Núñez e Ramalho (2016), na Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, Galperin retoma o processo de internalização proposto anteriormente pela Teoria Histórico-Cultural, mas de uma maneira mais explicativa em etapas a partir das transformações do intersíquico em intrapsíquico. Bassan (2012) ainda discorre acerca dos preceitos de Galperin que propunha que o ensino que conduz ao

desenvolvimento é o sistema teórico, cujos princípios se apresentam na Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas.

Galperin, por meio do processo da internalização da ação, elaborou cinco etapas do processo de construção da consciência (Barros, 2020):

1. Etapa motivacional;
2. Etapa de elaboração da Base Orientadora da Ação (BOA);
3. Etapa material ou materializada;
4. Etapa verbal externa;
5. Etapa mental.

Ao aplicar a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas na organização do ensino, é possível promovermos um ambiente cujas crianças não mais aprendam de forma passiva no processo de ensino e aprendizagem, mas sim ativamente na construção do conhecimento. Tal fato não favorece apenas o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também as habilidades emocionais e sociais, preparando-as para enfrentar novos desafios com maior autonomia e confiança.

Portanto, a organização do ensino para crianças na primeira infância, fundamentada na Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas de Galperin, é capaz de oferecer uma abordagem estruturada e efetiva na promoção do aprendizado e do desenvolvimento integral de crianças pequenas. É destacado o processo essencial da mediação e da sistematização do processo educativo para que ocorra a internalização – do interspíquico para o intraspíquico do sujeito.

## Referências

BASSAN, Larissa Helyne. **Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2012.

BARROS, Marta Silene Ferreira; SAITO, Heloisa Toshie Irie. A prática pedagógica na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico Cultural para pensar elementos essenciais à aprendizagem e ao desenvolvimento da Criança. In. MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara. **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Editora CRV. Curitiba, 2019.

BARROS, Priscila Cordeiro Soares. **A alimentação como elemento essencial para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança: questões para o trabalho pedagógico na Educação Infantil**. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. in: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da Pequena Infância. **Cadernos de Educação**, n. 50, p. 01-12, 30 jul. 2015.

NUNÉZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. **Galperin e a teoria da formação planejada por etapas das ações mentais e dos conceitos**: pesquisas e experiências para um ensino inovador. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016

SANCHÉZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas – Chapecó: Argos, 2013.



# O DESENVOLVIMENTO DO DIÁLOGO FILOSÓFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO MATTHEW LIPMAN

Mariane Aparecida Ribeiro - UEL

mariane.ribeiro@uel.br

Leoni Maria Padilha Henning - UEL

leoni.henning@yahoo.com

## Resumo

A filosofia na infância é algo muito a ser explorado. O presente projeto de pesquisa tem como temática o desenvolvimento do diálogo filosófico, em especial na Educação Infantil, com base nos estudos de Matthew Lipman. O questionamento principal da pesquisa será de: como pode ser utilizado o diálogo filosófico na Educação Infantil? Tendo como base os estudos de Matthew Lipman, o estudo se caracteriza como sendo qualitativo, descritivo e bibliográfico, e além de Lipman serão utilizados outros autores e comentadores para subsidiar o estudo. Partindo da possibilidade do exercício do diálogo filosófico em sala de aula na Educação Infantil, este estudo irá analisar a formação desta ação filosófica incidindo na autonomia das crianças, com idade entre 3 a 5 anos, buscando desenvolver as suas capacidades de pensar e questionar de maneira reflexiva e eticamente. E, com isso, pretendemos encontrar novos modos para o trabalho da filosofia na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Diálogo Filosófico; Filosofia para Crianças; Habilidades de Pensamento.

## Introdução

Como professora, destaco e a importância do diálogo filosófico na Educação Infantil. Tal importância pode ser justificada por Lipman; Oscanyan e Sharp (1994, p. 44) que apresentam:

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido. (Lipman; Oscanyan e Sharp, 1994, p. 44)

Com base nessa citação é possível justificar a escolha da temática, a saber, compreender que por meio do diálogo filosófico o indivíduo pode iniciar a construção de conhecimento de conceitos, não somente em razão da própria fala, mas também por meio da escuta de outros colegas. Na infância isso pode se tornar enriquecedor pois é nesta fase que o ser humano inicia o seu conhecimento de modo mais formal. O interesse pela temática iniciou diante das possibilidades

em utilizar a filosofia em sala com crianças no nível da Educação Infantil, entre 3 e 5 anos. O problema de pesquisa aqui se pauta em como pode ser utilizado o diálogo filosófico na Educação Infantil? Como objetivo geral deste estudo analisaremos o que o diálogo filosófico pode desenvolver na infância. A partir desse objetivo temos os específicos que se apresentam da seguinte forma: apresentar hipóteses de como o diálogo filosófico pode ser realizado na Educação Infantil; analisar como as sugestões de Matthew Lipman podem interferir efetivamente na ocorrência do diálogo filosófico em sala de aula; e por fim, compreender como o desenvolvimento do diálogo filosófico ocorre com os alunos na Educação Infantil.

## Desenvolvimento

Esta pesquisa tem o teor qualitativo, descritivo e bibliográfico. Utilizando-se das metodologias apresentadas, serão analisados os estudos de Matthew Lipman, como foco, e de outros autores sobre o que se compreende do diálogo filosófico e como a filosofia pode ser usada para o ensino de crianças, em especial na Educação Infantil.

Com base em Machado (2021) pode-se dizer que esta é uma pesquisa qualitativa, uma vez que se trata de um tipo de investigação

que consiste em uma coleta de dados e informações decorrentes de um estudo sistemático, de informações verbais e visuais. Já considerando como um estudo descritivo tomamos por base Lando (2020), segundo o qual é possível caracterizar o estudo pelo objetivo de detalhar dados a serem encontrados.

Conceituando a pesquisa também como bibliográfica, é afirmado por Pádua (2003) que a finalidade deste tipo de pesquisa é:

[...] colocar o pesquisador em contato com o que já produziu a respeito de seu tema de pesquisa. Bibliografia é o conjunto de obras derivadas sobre determinado assunto, escrito por vários autores, em épocas diversas, utilizando todas as partes ou fontes. O conceito de fonte se diferencia do de bibliografia, sendo considerado fonte todo material imprescindível à elaboração do trabalho de pesquisa. [...] (Pádua, 2003, p.53-54)

Com isso, acreditamos que, com base de todo o material selecionado, será possível atingir-se o objetivo desta pesquisa sendo o de analisar se é possível desenvolver-se o diálogo filosófico com crianças de 3 a 5 anos e se o mesmo pode resultar em avanços na formação infantil.

Os estudos de Matthew Lipman como os livros: *O pensar na educação* (1995), *A filosofia vai à escola* (1990), e *Filosofia em sala de aula* (1994) (este que foi escrito por Matthew Lipman, Frederick Oscanyan e Ann Margaret Sharp), serão o apoio bibliográfico principal para respondermos o problema e abordarmos o principal objetivo deste projeto voltado à concepção de diálogo filosófico, com o foco no ensino de crianças, de 3 a 5 anos, na Educação Infantil.

É possível destacar em *A filosofia vai à escola* (1990) a ideia de filosofia na infância, por meio do diálogo. Lipman (1990, p. 102) apresenta que

Estimular crianças a pensar, desenvolver suas habilidades cognitivas para que raciocinem bem, envolvê-las em diálogo disciplinado para que raciocinem juntas, desafiar-las a pensar sobre conceitos significantes da tradição filosófica e ainda desenvolver sua capacidade de pensarem por si mesmas para que possam pensar racional e responsabilmente quando confrontadas com problemas morais. (Lipman, 1990, p. 102)

Com esta citação é possível se basear em Lipman para contemplar um dos objetivos deste trabalho, que se pauta em apresentar como

o diálogo filosófico pode ser realizado. E para iniciar os estudos temos que Lipman (1990) traz que para o diálogo ocorrer é necessário o estímulo ao pensar trazendo assim possíveis reflexões que podem trazer novos conhecimentos.

De acordo com Lipman (1990) em relação à ideia de que para que ocorra o diálogo filosófico se faz necessário o estímulo ao pensar, temos outro destaque do autor que contempla o objetivo da pesquisa em analisar as habilidades cognitivas junto a forma de uso do diálogo filosófico. Em sua obra *O Pensar na Educação* (1995), Lipman traz essas habilidades e ainda com a informação sobre a existência destas em crianças.

As áreas de habilidades mais relevantes para os objetivos educacionais são aquelas relacionadas com os processos de investigação, processos de raciocínio, organização de informações e tradução. É provável que crianças muito pequenas possuam todas estas habilidades de maneira ainda rudimentar. (Lipman, 1995, p. 65)

Baseando-nos nessas informações sobre as habilidades cognitivas temos o exemplo de que crianças já tem essas habilidades consigo, não de uma forma completa, mas como uma base de suas vivências anteriores. Pensando então em cada habilidade, segundo os estudos de Lipman (1995), temos a de investigação que se caracteriza na infância quando a criança faz a comparação entre suas vivências atuais, com as que já ocorreram e com as que planejam que aconteça. Já a habilidade de raciocínio se caracteriza pela forma do indivíduo trazer em seu pensar as experiências guardadas. Isso ocorre muito com as crianças que sempre relatam acontecimentos passados. Outra habilidade cognitiva que Lipman (1995) traz é a de organização de informações que se caracteriza como sendo a ação do indivíduo de organizar as informações que recebe de forma significativa. Exemplo dessa ação com crianças é quando ela traz relatos de algo com base em alguma temática levantada. Por últimos, temos a habilidade de tradução, sobre a qual Lipman (1995) se refere como sendo explicada como quando ocorre uma tradução daquilo que é dito/expresso com base em um texto, um desenho e outras formas de comunicação. Na infância essa forma de habilidade de tradução pode ocorrer por meio dos desenhos quando, por exemplo, por meio de gravuras a criança pode apresentar o que possa estar sentido, observando, entendendo.

Trazendo de uma forma conjunta, essas habilidades cognitivas junto com o outro objetivo desta pesquisa, a saber, o de compreender

como o desenvolvimento do diálogo filosófico ocorre com os alunos na Educação Infantil, é possível destacar nos estudos de Lipman (1990) a descoberta do autor de que as crianças podem filosofar,

Pois se as crianças podem raciocinar quando começam a falar, e se podem fazer filosofia quando começa a raciocinar, a aliança atual entra a ética filosófica e a psicologia do desenvolvimento começará a mostrar sinais bem-vindos de força. (Lipman, 1990, p. 218)

Com isso temos que a filosofia pode ser realizada com crianças a partir dos momentos dos primeiros sinais que estas apresentam sobre a compreensão de algum conceito ou quando elas iniciam suas indagações também. Seguindo alguns estudos como o de Muraro; Cantelle e Sousa (2021), temos que quando o ensino tem como base os questionamentos e perguntas, as crianças passam a ser incentivadas a tornar-se criativas, investigativas, críticas, para que tenham assim novas descobertas de conceitos de forma significativa.

Quando se oferece em sala a oportunidade de os alunos apresentarem o que pensam junto à ação vem também os seus questionamentos. Lipman; Sharp e Oscanyan em sua obra *Filosofia em sala de aula* (1994) trazem alguns conceitos e estudos sobre a importância de os alunos exporem em sala seus pensamentos e também perguntas que lhe surgirem.

Como foco sobre o diálogo filosófico nesta pesquisa e utilizando a obra de Lipman; Sharp e Oscanyan (1994) é possível destacar a importância das discussões em sala de aula. Esta forma de abordagem e diálogo trazem novas descobertas ao indivíduo.

Quando você participa de uma discussão, você é provocado e estimulado por ela, faz diversas observações e, depois, ao lhe perguntarem sobre tal fato, resume o ocorrido narrando seus próprios comentários. (Lipman; Sharp e Oscanyan, 1994, p.24)

Com isso, destacamos como a filosofia traz novas descobertas a partir do diálogo. Além disso, considerando que, no caso, são crianças com pouco conhecimento sobre o mundo, e por conta disso seus questionamentos são mais intrigantes, manifestam-se, todavia, de modo mais assombroso e espontâneo.

## Referências

LANDO, Felipe. Pesquisa exploratória, descritiva ou explicativa. Rio Grande do Sul: **Acadêmica**. 2020. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/pesquisa-exploratoria-descritiva-explicativa>. Acesso em: 15 set. 2021.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução: Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução: Ann Mar Figliera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick; SHARP, Ann Margaret. **Filosofia na sala de aula**. Tradução Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MACHADO, Amália. **Acadêmica**. 2021. Disponível em:

<https://www.academicapesquisa.com.br/post/o-que-%C3%A9-pesquisa-qualitativa>. Acesso em: 26 abr. 2022.

MURARO, Darcisio Natal; SOUSA, Claudiney José de.; CANTELLE, Lilian. Qual a contribuição do ensino de filosofia para a educação escolar? In: MURARO, Darcisio Natal; SOUSA, Claudiney José de.; CANTELLE, Lilian. **O Ensino de Filosofia na Educação Básica: experiência de pensamento, emancipação e democracia**. Campinas: Grupo Átomo e Alínea, 2021.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

# EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DO CINEMA, ARTE E EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Marina Colhado Cabral - UEL  
colhado.marina@uel.br;

Marta Silene Ferreira Barros- UEL  
mbarros@uel.br.

## Resumo

O ensino da arte para crianças em idade pré-escolar proporciona o desenvolvimento psíquico, a regulação do comportamento e o contato com sentimentos que só existem na experiência estética. O presente estudo tem como objetivo investigar a relação existente entre o cinema, a arte e sua importância na educação estética no processo de formação de professores, considerando a superação das apropriações instrumentais e mecanicistas da arte para a promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. O estudo é fundamentado teoricamente no método crítico dialético com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e para alcançar os objetivos propostos será desenvolvida uma pesquisa ação, além da pesquisa bibliográfica. Serão analisadas as práticas docentes utilizadas em duas instituições públicas, sendo uma

creche e outra pré-escola, enquanto, a revisão bibliográfica se dará por meio da leitura e análise das obras primárias e secundárias da Teoria Histórico-Cultural, dos primeiros escritos sobre arte de Vigotski, Lukács e outras obras do campo de estudo da arte e cinema que dialogam com os pressupostos dessa abordagem epistemológica. Essa pesquisa visa contribuir nas ações dos professores da Educação Infantil, para uma prática sistematizada com embasamento teórico nos estudos sobre arte, contextualizada historicamente, ou seja, ética-estética-política, e que desenvolva integralmente o psiquismo das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Estética; Formação de Professores; Educação Infantil.

## Introdução

Esta pesquisa é fruto de minha trajetória acadêmica como bacharel em Artes Visuais e licenciada em Pedagogia e do trabalho desenvolvido na Educação Formal e Não Formal com projetos culturais para crianças e professores unindo desenho, cerâmica, cinema e audiovisual.

Vigotski contribuiu para a pesquisa do desenvolvimento humano de forma integral, formulando questões nos campos da linguagem, pensamento, imaginação e criação artística, “temas que transcendem as fronteiras disciplinares, concedendo caráter transdisciplinar à sua obra” (WEDEKIN, 2015, p.31), o que permite transpassar as barreiras da Arte e da Pedagogia e encontrar fundamentos para suas aproximações. Para o autor a arte não é um pretexto para outras formas de pensamento “é um sistema de expressão e cristalização da esfera dos sentimentos que opera a partir de uma lógica e um sentido próprios” (MARQUES, 2022, p.42) e é resultado do processo histórico de humanização, isto é, do desenvolvimento da cultura e da criação humana, portanto é parte fundamental no processo de humanização, ou seja, na aquisição de qualidades humanas (VIGOTSKI, 2001).

Considerando que o ser humano constitui-se em uma unidade afetiva-intelectiva, a Educação Estética é essencial para o desenvolvimento do psiquismo humano, pois permite que o sujeito possa vivenciar conscientemente suas emoções (PEDERIVA; OLIVEIRA, 2021) e também, segundo Saccomani (2014, p.115) “ter contato com sentimentos que provavelmente não experimentaríamos senão pela via artística”. A presente pesquisa apresenta um questionamento central: Como a Educação Estética especialmente o cinema sendo trabalhado na formação de professores pode contribuir para o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Esta indagação justifica-se pela ausência de conhecimentos



socializados bem como de um espaço próprio nas disciplinas na formação inicial e continuada dos professores que discutam sistematicamente esses campos e possibilitem um olhar teórico-prático aprofundado nas áreas do conhecimento relacionadas às artes e cinema, mesmo que as bases para o currículo (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) apontem em direção ao trabalho com ações que são referentes do domínio das linguagens artísticas.

Para Marx e Engels (1974, p.49) “A formação dos cinco sentidos representa o trabalho de toda a história do mundo até hoje. O sentido sujeito às necessidades práticas vulgares não passa de um sentido limitado”. Perante o exposto, é estritamente necessário olhar para a formação de professores, e conseqüentemente das crianças, e para a educação da sensibilidade estética (SACCOMANI, 2014) que aproxima a subjetividade individual à totalidade humana superando os imediatismos cotidianos, e afastando-se de formas fetichizadas. A arte e o cinema, são parte da Educação Estética e apresentam um campo fértil para o desenvolvimento dos sentidos, visto que permitem a ampliação do universo vivencial, ao proporcionar a relação com o mundo para além do cotidiano (LUKÁCS, 2013). O cinema, especificamente, é um importante mediador da cultura na vida social contemporânea.

Vigotski defende que o desenvolvimento do psiquismo humano não é alheio ao contexto histórico e social, em vista disso, ao reproduzir um filme em sala de aula acionamos todas as camadas de uma produção cinematográfica: no filme revelam-se escolhas estilísticas que refletem discursos políticos, econômicos e sociais, portanto, se desejamos educar os sentidos e “superar a percepção cotidiana da realidade à altura artística” (LUKÁCS, 2013, p.106), não é possível fazer

isso sem a devida sistematização. É preciso atentar-se para não descaracterizar o cinema enquanto expressão humana e linguagem artística complexa em prol da instrumentalização pedagógica ou da simplificação cultural destinada aos momentos de lazer que apenas aproximam as crianças das impressões imediatas e do prazer pelas estimulações superficiais de ordem real (VIGOTSKI, 2010).

Os autores supracitados abrem caminhos para um ensino mais amplo, em que a educação estética não é um meio para resultados pedagógicos imediatos, e sim tem fim em si própria. Não instrumentalizar a arte na escola ou reduzi-la às atividades de lazer e prazer, significa compreendê-la como parte importante para uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento do sujeito. Diante desta conjuntura é importante ressaltar a interdependência entre ensino e desenvolvi-

to e que não é qualquer ensino que promove a formação integral do indivíduo e tampouco a sensibilidade estética. É papel do educação escolar e do professor ampliar o pensamento abstrato e a imaginação, superar a experiência domiciliar, e aproximar as crianças da experiência estética da humanidade e do patrimônio cultural existente (VIGOTSKI, 2010). Destarte é preciso apresentar para as crianças o que tem de mais sofisticado no ensino do cinema, do desenho, da escultura, da pintura e outras linguagens desde sua fase pré-escolar (MELLO, 2009) e para tal, é necessária uma formação acadêmico-profissional que eleve o pensamentos empírico ao pensamento teórico-conceitual, que não se limite ao ensino técnico da arte e alcance também a instrução teórica, filosófica, ético-política (MARTINS, 2009) e estética.

Diante dos argumentos apresentados esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação existente entre o cinema, a arte e sua importância na Educação Estética no processo de formação de professores considerando a superação das apropriações instrumentais e mecanicistas da arte para a promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. Os objetivos específicos são: Investigar por meio do estudo dos signos na Teoria Histórico-Cultural, a sistematização da arte como um campo específico do psiquismo e necessária à vida; Analisar como a intersecção das diferentes linguagens artísticas no cinema contribui para a Educação Estética e desenvolvimento humano, quando trabalhadas de forma elaborada na formação do sujeito; Analisar a formação docente para o ensino sistematizado e intencional das linguagens artísticas na primeira etapa da educação básica com a finalidade de possibilitar a superação de visões pragmáticas para um novo olhar para a Arte; Observar a organização do espaço escolar para a experiência estética formativa, em sua dimensão individual, social e histórica; Propor um curso de formação para os professores a partir do levantamento das necessidades presentes na Educação Infantil por meio do instrumento de pesquisa questionário inicial e com essa proposta proporcionar aos professores uma experiência que enriqueça o seu trabalho pedagógico com a arte e o cinema de maneira elaborada.

## **Desenvolvimento**

Este estudo será fundamentado teoricamente no método Crítico-Dialético, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para alcançar os objetivos propostos e relacionar teoria e prática será desenvolvida uma pesquisa que combina revisão bibliográfica e pesquisa de campo do tipo Pesquisa Ação.

Caso autorizada pelo comitê de ética da Universidade a realização da pesquisa de campo em duas instituições públicas, sendo uma creche e outra pré-escola, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário semi estruturado e observação participante com roteiro do que será observado, e a análise dos dados será realizada por meio de abordagem qualitativa, descritiva. No processo investigativo serão observadas no contexto da escola e analisadas as práticas docentes na organização do espaço escolar para a experiência estética formativa com linguagens da arte e o cinema, em sua dimensão individual, social e histórica, e as ações para o ensino sistematizado e intencional das linguagens artísticas na primeira etapa da educação básica. Segundo Gamboa,

[...] a “pesquisa-ação” pressupõem que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta, e que, como ato humano, não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade (GAMBOA, 2018, p. 26)

A revisão bibliográfica se dará por meio de leitura e análise das obras primárias e secundárias da Teoria Histórico-Cultural, com foco no funcionamento do psiquismo e na gênese das funções psicológicas superiores ante a mediação da cultura, visando compreender como a constituição afeto-intelectiva do sujeito e a social-individual, mediada pelos signos da arte, e com a importância do cinema pode operar na consciência e na autorregulação das emoções desde a mais tenra infância, além de no desenvolvimento humano de forma integral. Somada à leitura e análise dos primeiros escritos sobre arte de Vigotski, que antecedem a escrita de *Psicologia da Arte*, bem como obras do campo de estudo do cinema, cultura e arte que dialogam com os escritos do autor e outros autores complementares. Com intuito de análise e de sustentação no contexto escolar dos sentidos e significados de signos sociais e historicamente compartilhados nas vivências artísticas para a apropriação dos signos relativos a cada processo artístico, superando as abordagens mecanicistas do ensino da arte com recortes fragmentados da experiência.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3.

LUKÁCS, Gyorgy. Filme. In: CHAGAS, Rodrigo (org.). **Cinema, Educação & Arte**. Boa Vista: Ufrr, 2013.p. 83-110.

MARTINS, Lígia M. Formação de Professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. L; SILVA, P. V; MILLER, S. **Marx, Gramsci: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-474.

MARQUES, Priscila. **Liev S. Vigotski: escritos sobre arte**. Bauru: Mi-reveja, 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Nascimento e Evolução da Arte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre Literatura e Arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1974. p. 47-70.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2009.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. de (org.). **Educação Estética: diálogos com a teoria histórico-cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A Criatividade na Arte e na Educação Escolar: uma contribuição à pedagogia históricocrítica à luz de georg lukács e lev vigotski**. 2014. 188 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2014.

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEDEKIN, Luana Maribele. **Psicologia e Arte: os diálogos de Vigotski com a arte russa de seu tempo**. 2015. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

# UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE O GRUPO ESCOLAR MÁBIO GONÇALVES PALHANO (1973 - 2023)

Natália Camacho Gomes

E-mail

Simone Burioli

E-mail

## Resumo

Ao narrar a história de uma instituição escolar, é essencial refletir sobre o contexto histórico, educacional, social, político, econômico e cultural em que a escola passou ao longo do tempo, influenciando o modo pelo qual foi construída, assim como a sua arquitetura, levando-a a ser o que é hoje. Diante disso, a pesquisa tem como objetivo recontar a história de uma instituição situada em Londrina, no Paraná: a Escola Municipal Mábio Gonçalves Palhano. Nosso recorte temporal inicia em 1973, marco do nascimento da escola e finaliza em 2023, completando 50 anos desta instituição. Pretende-se reconstruir a história da escola em questão a partir de vários aspectos: arquivos escritos, análise do contexto histórico, político, social e econômico pelo qual sucedeu no decorrer dos anos e utilizando-se fotografias. Para isso, torna-se essencial uma discussão teórica de autores que pesquisam sobre instituições, arquivos escolares e educação de modo geral: Bonato (2005), Souza (2006), entre outros. A partir daí, situamos o problema da pesquisa em questão: "Qual é a história da Escola Municipal Mábio Gonçalves Palhano, contada a partir dos arquivos escolares nos últimos 50 anos da

instituição?”, e relacionar os resultados encontrados sobre a instituição escolar pública estudada. Desse modo, caracteriza-se um estudo documental e bibliográfico a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo sob a perspectiva da nova história cultural, buscando reforçar a história das instituições escolares do município de Londrina.

**Palavras-chave:** História da educação – Instituições escolares - arquivos escolares.

## Introdução

O presente trabalho busca reconstruir a história de uma instituição educativa do município de Londrina: Mábio Gonçalves Palhano, com um recorte temporal, no qual inicia-se no ano de 1973, marco do nascimento da escola, e finaliza em 2023, completando 50 anos desta instituição. Evidencia-se a importância de considerar diversos elementos que fazem parte dos aspectos sociais, como os arquivos escolares, o contexto histórico, educacional, social, econômico, político e cultural, a análise de fotografias, observando-se como a escola era no início e como sucedeu-se durante os anos, chegando até os dias atuais.

O interesse pelo tema em questão surgiu a partir de reflexões ao atuar como professora em uma instituição escolar do município de Londrina. Ao abordar, com os educandos do 3º ano, o conteúdo sobre a história da escola em questão, foi possível perceber que há poucos registros sobre o seu surgimento e desenvolvimento. Por meio de diálogos com diversos indivíduos que por ali passaram, assim como os que ali permanecem, como alunos, professores, funcionários ou ainda, membros da comunidade em seu entorno, instigou-se o interesse em reconstruir a história dessa instituição educativa.

Percebe-se que ao pesquisar sobre a História da Educação no Brasil ocorre um movimento em busca de resgatar a história das instituições escolares, isso engrandece nossa pesquisa e fortalece nosso empenho em trabalhar com a temática. Há o entusiasmo em considerar os diversos arquivos resguardados pelos sujeitos que fizeram parte dos contextos nas diferentes épocas, além de pautar-se na análise de fotografias do espaço escolar em questão.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que, a partir desses estudos, a concepção dos documentos modificou-se. Anteriormente, apenas os escritos pela classe dominante eram considerados, mas, a partir daí, outros foram valorizados: fotografias, entrevistas, materiais didáticos, elementos audiovisuais, entre outros. Fica evidente que, a escola de Annales causou um grande impacto no modo de contar a história da

sociedade, levando-se em consideração as memórias de todos os indivíduos pertencentes às classes sociais e todos os aspectos relacionados à vida humana, questionando então, a historiografia tradicional.

Nesse sentido, no trabalho em questão foram elencados três objetivos específicos: fomentar uma discussão teórica sobre a formação das instituições educativas no município de Londrina e no Estado do Paraná, observando o contexto social, político e econômico da época; realizar um levantamento, uma catalogação e uma classificação dos arquivos relativos a Escola Municipal Mábio Gonçalves Palhano; promover a análise e o estudo dos arquivos para reconstrução da história da Escola Municipal Mábio Gonçalves Palhano. Tais objetivos foram definidos com a finalidade de responder ao seguinte problema: “Qual é a história da Escola Municipal Mábio Gonçalves Palhano, contada a partir dos arquivos escolares nos últimos 50 anos da instituição?”.

É necessário levar em consideração que a história de uma escola constitui-se como um elemento importante para a História da Educação. Entretanto, existiram (e existem) muitos tipos de escola, por isso faz-se necessário, inicialmente, compreender que dentro das instituições educativas temos os grupos escolares, e nossa hipótese é de que a Escola Mábio Gonçalves Palhano nasceu como grupo escolar. Dessa forma, sucedeu-se inicialmente, uma discussão teórica sobre a formação dos grupos escolares no Brasil.

Ainda, é fundamental compreender que ao contar a história de uma instituição educativa é possível compreender que esta, pode ser reconstituída a partir de diferentes vertentes. Uma delas, é a investigação dos arquivos pertencentes à escola, na qual constituem-se como documentos essenciais que são ricos em informações e conhecimentos reunidos ao longo dos anos. Nesse sentido, em um segundo momento analisou-se a importância dos arquivos escolares nas investigações referentes à história de instituições educativas. Bonato (2005) reflete que, além da importância na História da Educação, esses documentos possuem diferentes funções na escola:

Os arquivos escolares têm por finalidade serem meio de prova de direito de pessoas ou da administração. Mas também têm função informativa para administração pública, pois a ela podem oferecer informações, por exemplo, “da evolução do oferecimento do número de vagas, de repetência, evasão escolar, etc.” Mas, os documentos escolares têm também valor histórico-cultural (BONATO, 2005, p. 197).

Para fundamentar teoricamente o estudo em questão, a pesquisa bibliográfica terá considerável importância. Em seguida, a metodologia utilizada consistirá na análise documental pautando-se no percurso trilhado pela pesquisa qualitativa, buscando a não dissociação do sujeito com a sua realidade. Dessa forma, a história da instituição educativa Mábio Gonçalves Palhano será abordada, buscando-se compreender a sua trajetória, utilizando-se como fontes os arquivos escolares.

## Desenvolvimento

A pesquisa bibliográfica faz-se essencial, a fim de que a fundamentação teórica seja contemplada para basear o estudo em questão. Dessa forma, para que o estudo seja possível, pretende-se, primeiramente, realizar estudos teóricos relativos ao tema de pesquisa, no qual haverá o levantamento de informações de autores como Bonato (2005), Furtado (2011), Mogarro (2018), entre outros.

Amaral, afirma que a Pesquisa Bibliográfica:

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (Amaral, 2007, p. 1).

Em seguida a pesquisa documental será de grande valia, uma vez que, serão analisados arquivos escolares presentes na própria escola. A abordagem dos resultados obtidos será realizada de forma qualitativa, de maneira a buscar explicações para os fenômenos na compreensão das relações humanas, apoiando-se em técnicas de coleta de dados. Desse modo, o projeto visa reconstruir a história de uma escola pública do município de Londrina analisando a sua relação com o contexto histórico, educacional, social, político e econômico que esteve inserido ao longo dos anos, pautando-se em fotografias e em arquivos escolares.

## Referências

AMARAL, João Joaquim Freitas do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). Histórias e memórias da edu-



cação no Brasil: Vol. III- século XX.– Petrópolis, Rj: Vozes, 2005. Cap.5, p. 68-76.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Os arquivos escolares como fonte para a história da educação.** Revista brasileira de história da educação, v. 10, p. 195-218, 2005. < Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38652>. Acesso em 24 de março de 2024.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia:** a Escola dos Annales 1929-1989 / Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa histórica. **INCID: Revista de ciência da informação e documentação**, v.2, n.2, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42357>. Acesso em 03 de abril de 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MOGARRO, Maria João. **Arquivos e educação: a Construção da Memória educativa.** Sisifo, n. 1, p. 71-84/EN 77-99, 2018. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38647/20178>. Acesso em 27 de Abril de 2024.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de, & Guindani, J. F. (2009). **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 2009.

SOUZA, R. F. de. **Espaço da educação e da civilização:** origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. et al. (Org.). O legado educacional do século XIX. 2. ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-84.

# PROJETO DE VIDA PARA A JUVENTUDE: O PROTAGONISMO JUVENIL A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Natália Caroline Fabri Teixeira – UEL

nataliafabrit@uel.br;

Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL

eczernisz@uel.br

## Resumo

Os encaminhamentos iniciais para a pesquisa de mestrado, que tem por temática o projeto de vida como agente do protagonismo juvenil justifica-se diante das leituras e discussões proporcionadas a partir da especialização em Políticas e gestão educacional – UEL; bem como no diálogo com jovens que têm vivenciado a reforma do ensino médio em seu dia a dia, resultando em uma inquietação pessoal frente ao tema. O protagonismo juvenil vem sendo pauta de abordagem por diversos organismos multilaterais, atingindo a esfera das reformas educacionais, dessa forma, deu-se o problema de pesquisa a fim de investigar Em que medida o projeto de vida é agente do protagonismo juvenil na perspectiva curricular da reforma do ensino médio na rede estadual do Paraná? Para tanto, foi delimitado o objetivo geral: Analisar os impactos e implicações do projeto de vida para as juventudes a partir da Lei 13.415/2017, com enfoque curricular na rede estadual do Paraná. Concomitante, os objetivos específicos: (I) Analisar a concepção de juventude e protagonismo

juvenil na reforma do ensino médio; (II) Identificar como o projeto de vida enquanto componente curricular no Referencial do Paraná organiza-se a partir da reforma do ensino médio para o protagonismo juvenil; (III) Problematizar os objetivos do projeto de vida para as juventudes a partir do currículo do ensino médio regular do Paraná. Com a finalidade de atingir os objetivos, propomos o desenvolvimento da pesquisa na abordagem materialista histórica-dialética, explorando o objeto de estudo e trazendo as suas especificidades, em que se busca identificar a realidade frente às múltiplas determinações.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida; Ensino Médio; Protagonismo Juvenil.

## Introdução

O ensino médio é constante campo de disputas em torno de diferentes projetos educacionais que se manifestam diante das concepções políticas. Considerando isso, o interesse pela temática surgiu a partir de inquietações pessoais, diálogos com jovens que têm vivenciado a reforma do ensino médio e após leituras e discussões no curso de especialização em Políticas e Gestão Educacional na Universidade Estadual de Londrina, que suscitou questionamentos a respeito do projeto de vida na organização curricular do ensino médio.

O projeto de vida, a partir da reforma do ensino médio, é entendido aqui, enquanto grande articulador curricular, que se reestrutura a partir das mudanças educacionais, que se acentuam a partir do século XXI. Contudo, ao pensar no projeto de vida, entende-se que este se destina de forma individual a um plano de ação para diferentes partes da vida, sejam profissional, escolar, emocional, entre outras; considerando o recorte temporal curto ou longo e as possibilidades diante do contexto socioeconômico e cultural em que cada jovem está inserido, além de considerar as suas experiências. (Dayrell, Leão e Reis, 2011).

Assim, entendendo que os estudantes do ensino médio regular tem uma faixa etária estimada para o acesso, compreende-se então a necessidade de entender os sujeitos dessa modalidade - os jovens. Desse modo, para Leão (2011, p. 101),

A juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e

as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens.

Não se define a juventude em um conceito, por se considerar os sujeitos em seus aspectos históricos e culturais, não resultando em um grupo específico a ser estudado e sim uma categoria: as juventudes.

Neste percurso, observou-se que a perspectiva de juventude vem sendo pautada por diversos organismos multilaterais que atuam como agentes permanentes nas propostas da política educacional no Brasil. Esse dado contribuiu para reflexões sobre as juventudes. Por essa razão, portanto, não abordamos a juventude com definição universal, compreendemos como uma fase em que os jovens vivem e compartilham experiências a partir de contexto diversos. Diante disso, Dayrell (2003, p. 41) pontua que,

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

No sentido das juventudes em sua diversidade, no conceito de pluralidade, e que não se caracteriza de forma homogênea, assim como destacam Dayrell e Carrano (2002, p.3), entendemos que: “Essa diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos”. Com isso entende-se que para se pensar em projeto de vida devem-se considerar as juventudes enquanto sujeitos de direitos, com vivência a ser considerada, assim como o contexto social e cultural em que estão inseridos.

Para tanto, o projeto de vida em prol do protagonismo juvenil, que na reforma do ensino médio assume um destaque para a centralização no ser, pautados no direito de escolha do estudante, em projetos individuais, assim articulando a arquitetura curricular, como grande argumento para a importância dos itinerários formativos (Cássio e Goulart, 2022).

O projeto de vida atua na articulação ideológica da liberdade de escolha na reforma do ensino médio e a partir dos itinerários formativos; que por sua vez vão à contramão do que é proposto -, atuando “[...] para ocultar não somente a limitação material da escolha igualitária, mas também para induzir a reprodução de condições desiguais de classe, raça, gênero e território nas redes de ensino” (Cássio e

Goulart, 2022, p.530). Assim, é preciso compreender e contextualizar essa temática.

O ensino médio vem sendo apresentado pelos reformistas como 'transformador' desde a Lei 13.415/2017. Porém, ao analisar a legislação, aspectos apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular do estado do Paraná (2021) – cujo recorte geográfico esta pesquisa contempla; é possível identificar características pautadas em uma educação para o ensino médio como um "atalho para o passado", que retoma "[...]a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros", conforme caracteriza Cunha (2017, p. 379).

Já na Constituição Federal (Brasil, 1988) são identificados indícios desta perspectiva de sujeito social, em seu Artigo nº 205 e no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que prevêem a promoção e o incentivo ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, em que nos permite observar a perspectiva para a formação da juventude na sociedade atual, em que os jovens passam a ser direcionados ao mundo do trabalho, onde iremos observar a disparidade na rede pública de ensino.

Em um contexto de parcerias, a edição da BNCC - Ensino Médio vem com o intuito de legitimar as propostas da Medida Provisória, estruturando a reforma, garantindo que o currículo será composto a partir da BNCC e por Itinerários Formativos específicos definidos pelos sistemas de ensino, acentuando a dualidade educacional. Assim, a BNCC, ganha notoriedade a partir de argumentos da baixa atratividade do ensino médio e do discurso de "liberdade de escolha" a partir da Lei 13.415/2017 de acordo com Cássio e Goulart (2022).

A Lei 13.415/2017 vem efetivar a reforma do ensino médio, acrescentando o artigo 35-A na LDB 9.394/96, a partir de uma perspectiva de formação integral, em que "§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais".

Dito isso, a reforma do ensino médio, contempla a flexibilização curricular, a criação dos itinerários formativos, a ampliação da carga horária, a obrigatoriedade da Língua portuguesa e da Matemática nos três anos do ensino médio, a obrigatoriedade da língua inglesa e a ênfase no *projeto de vida*; no entanto, os currículos engessados demonstram

que a proposta reduz a perspectiva emancipadora da juventude e reforça a contenção social dos estudantes do ensino médio.

Assim, o projeto de vida ganha notoriedade dentro da reforma, como processo central na articulação curricular. No Caderno de Itinerários Formativos – Ementa das Unidades Curriculares (2021), proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), O projeto de vida, enquanto componente curricular, é ofertado em todas as séries do ensino médio e tem justificativa pautada na flexibilização da trajetória para aproximação da realidade dos estudantes, na articulação com o mundo do trabalho e na proposta de ampliação de oportunidades para o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes.

O projeto de vida é mencionado no Caderno de Itinerários Formativos (SEED-PR, 2021), com característica de formação integral do sujeito, porém observamos que este projeto deverá ser constituído a partir dos itinerários oferecidos pela rede pública de educação, limitando a 'escolha', em que a compreensão de juventude enquanto protagonista do seu destino se reforça a partir de suas escolhas e decisões.

No Paraná, a partir do proposto pela Lei 13.415/2017, estrutura-se o Referencial Curricular (2021) com a oferta da Formação Geral Básica - organizada de acordo com a BNCC; e os Itinerários Formativos - organizados em Trilhas de aprendizagem; com as Unidades Curriculares Comuns do Ensino Médio Regular que compõem a Parte Flexível Obrigatória (PFO), sob o discurso de que articulados aos Itinerários Formativos "[...] visam o desenvolvimento integral dos estudantes" (SEED-PR, 2021, p. 8). O Pensamento Computacional, o Projeto de Vida, e a Educação financeira, são Unidades Curriculares Comuns na formação geral básica no Paraná; contudo, observa-se que, o projeto de vida foi incorporado nos documentos norteadores da reforma como componente curricular nos três anos do ensino médio.

Com isso, direcionou-se o olhar para o projeto de vida enquanto articulador curricular e Parte Flexível Obrigatória (PFO) no Referencial Curricular do Paraná, a fim de reconhecer e elucidar o discurso frente à reforma do ensino médio no estado. Concomitante, o percurso destinado à juventude nas reestruturações políticas educacionais faz-se presente a partir de documentos provenientes de organismos multilaterais, que se destacam como norteadores de articulações na educação do país, atuando junto com o Estado e trazem em suas produções o discurso amparado na promoção do protagonismo juvenil em uma proposição neoliberal. Assim como observado no Caderno de Itinerários Formativos (2021, p. 7),

[...] o arranjo curricular dos Itinerários Formativos precisa ser diverso, considerando as demandas e necessidades da sociedade atual, como também o contexto no qual os estudantes estão inseridos. Dessa forma, por meio do uso de metodologias diferenciadas é oportunizada a ampliação das aprendizagens e a promoção do protagonismo juvenil.

Sendo assim, o problema de pesquisa é formulado da seguinte maneira: Em que medida o projeto de vida é agente do protagonismo juvenil na perspectiva curricular do Paraná a partir da reforma do ensino médio na rede estadual do Paraná? Com isso, em busca de responder este questionamento, chegou-se ao objetivo geral: Analisar os impactos e implicações do projeto de vida para as juventudes a partir da Lei 13.415/2017, com enfoque curricular na rede estadual do Paraná.

Os objetivos específicos são: (I) Analisar a concepção de juventude e protagonismo juvenil na reforma do ensino médio; (II) Identificar como o projeto de vida enquanto componente curricular no Referencial do Paraná organiza-se a partir da reforma do ensino médio para o protagonismo juvenil; (III) Problematizar os objetivos do projeto de vida para as juventudes a partir do currículo do ensino médio regular do Paraná.

Nos estudos desenvolvidos a partir dos autores e textos até aqui utilizados, percebe-se que as pesquisas em políticas educacionais têm colaborado no sentido de ampliar o debate sobre a reforma do ensino médio, o protagonismo juvenil e o projeto de vida; em que as discussões contribuem para pensar a articulação e estruturação das políticas para o ensino médio, em específico, as questões apontadas a partir do século XXI.

## **Desenvolvimento**

No intuito de analisar o projeto de vida enquanto agente do protagonismo juvenil na perspectiva curricular das escolas públicas do Paraná a partir da reforma do ensino médio considera-se o grande interesse político na formação dos jovens, visto que nesta etapa temos observado a preocupação da formação do homem para a empregabilidade, que se dissocia da formação intelectual, social e crítica. Com ênfase nisso, será desenvolvida pesquisa bibliográfica e análise documental, fundamentada no materialismo histórico – dialético, compreendendo que a partir disso reconhecem-se as relações humanas e as transformações sociais para o entendimento da realidade, como relevantes para uma pesquisa.

Com base em estudos de Frigotto (1987), reconhece-se a dialética materialista como método de investigação e uma práxis, sendo um movimento de superação e de transformação que parte da análise da realidade; assim o conhecimento se dá na práxis e para a práxis, de forma indissolúvel; em que no reconhecimento da realidade, “o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico – social” (Frigotto, 1987, p. 81).

Diante disso, a análise de documentos é procedimento metodológico importante na pesquisa, abrangendo o contexto, seus autores, interesses, contradições e interpretações, diante das mudanças curriculares após a reforma do ensino médio; pois conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005) “[...] a ‘desconstrução’ dos textos visando à compreensão de seu processo de produção torna-se um importante mecanismo de análise discursiva”.

Conforme Evangelista (2008, p. 59), os documentos “Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’”. Desse modo, o procedimento foi selecionado para a pesquisa considerando que a política educacional é descrita em legislações e resoluções, em documentos de secretarias de órgãos governamentais; uma vez que o objeto de estudo é baseado em legislações de âmbito nacional, estadual (Paraná), e documentos de organismos multilaterais que elucidam as novas dinâmicas no campo educacional proporcionando a compreensão e análise do contexto e atuação.

Este estudo, além da análise documental, também utiliza a pesquisa bibliográfica. Que é aqui caracterizada como “[...] o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico [...] e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico” (Sousa; Oliveira; Alves; 2021 p. 66), oferecendo assim, reflexões necessárias para o estudo, a fim de delinear melhor o objeto da pesquisa.

Nesse sentido, o método histórico-dialético contribui para analisar e revisar de forma crítica os conceitos já produzidos, destacando a pesquisa bibliográfica como um importante procedimento metodológico na pesquisa científica.



## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n 9.394**. 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. **Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

CUNHA, L. A. **Ensino médio: atalho para o passado**. Educ. Soc. Campinas, v. 38, nº 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez., p. 40-52, 2003.

DYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 25., 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2002. p. 01-33. Disponível em: [http://formacaoredefale.pbworks.com/f/Jovens+no+Brasil\\_Dif%C3%ADceis+Travessias\\_Paulo+Carrano.pdf](http://formacaoredefale.pbworks.com/f/Jovens+no+Brasil_Dif%C3%ADceis+Travessias_Paulo+Carrano.pdf). Acesso em: 5 de junho de 2024.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. 135 (org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 51-71.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da Dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Cortez, 1989.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p. 99-115.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educação & Sociedade, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

PARANÁ. **Caderno de Itinerários Formativos – Ementa das Unidades Curriculares**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. – Curitiba, SEED/PR., 2021.

PARANÁ. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. – Curitiba, SEED/PR., 2021.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico- metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO PRECARIZADO: UMA ANÁLISE DAS REFORMAS A PARTIR DE 2016

Pollyana de Paula Pereira - UEL

pollyanap.paula@uel.br;

Eliane Cleide da Silva Czernisz - UEL

eczernisz@uel.br

## Resumo

Tendo em vista o crescimento do trabalho informal, que deixam de oferecer aos trabalhadores os vínculos empregatícios necessários para a garantia dos direitos trabalhistas, é essencial analisar como esse modelo de atividade interfere na formação dos sujeitos trabalhadores, tanto daqueles que buscam na Educação de Jovens e Adultos uma forma de se profissionalizar, como também dos que por vezes precisam renunciar aos estudos para se dedicar exclusivamente ao (sub)emprego para sobreviver. Sendo assim, o presente projeto tem como objetivo refletir sobre as relações entre a EJA e o trabalho precarizado no contexto das reformas educacionais e trabalhistas. Por essa razão, propomos essa pesquisa que será desenvolvida por meio da análise documental, além de pesquisa bibliográfica referente a produções já realizadas sobre o tema, com objetivo de identificar as características do trabalho precarizado, cada vez mais presente na vida dos estudantes trabalhadores, Com destaque aos efeitos dessa atividade no que diz respeito as condições de formação reservadas a esse público, tendo em vista as mudanças

ocorridas a partir de 2016, que foram decisivas para as políticas para a educação e trabalho. Visamos contribuir para pesquisas voltadas à construção de uma educação crítica que possibilite a superação de desigualdades e a resistência aos mecanismos de opressão a que estas populações estão submetidas.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; Precarização do trabalho; Políticas educacionais.

## Introdução

O atual contexto educacional e do mundo do trabalho vem sofrendo profundas alterações, que fazem parte de um projeto neoliberal que busca colocar todas as atividades humanas em função da manutenção de interesses mercadológicos, o que pode ser constatado com as políticas públicas direcionadas à educação e ao trabalho no governo Temer, que tendem à destruição dos direitos básicos conquistados pelos estudantes e trabalhadores, a exemplo da Reforma do Ensino Médio e das leis trabalhistas. Para tanto partimos da seguinte questão: De que maneira a EJA se relaciona com o modelo de trabalho proposto pela reforma trabalhista?

Entendemos que é fundamental pensar em um formato de educação que seja objetivamente significativa para a sobrevivência dessas pessoas no presente, ao mesmo tempo que contribua para o desenvolvimento da criticidade necessária para reconhecer as contradições a que estão sujeitas, permitindo ao trabalhador vislumbrar uma possibilidade que vá além de sobreviver, que promova ações para a resistência por meio da tomada de consciência da realidade, uma educação pública de qualidade, crítica e para todos que vem sendo cruelmente afetada por aqueles que buscam a manutenção do poder tendo em vista que se trata de um modelo incompatível com os interesses de emancipação e vida digna da classe trabalhadora.

A relevância dessa pesquisa se manifesta nos desafios enfrentados por estudantes trabalhadores que se deparam com um mercado de trabalho e um modelo educacional cada vez mais precarizados. Nesse contexto, esses sujeitos se encontram em uma situação problemática, tendo em vista que, a educação direcionada ao trabalhador se mostra alienante quando seu único objetivo é formar para o mercado de trabalho, por meio de uma formação acrítica, aligeirada e rasa, assim sendo, Machado e Rodrigues (2013, p.375) assinalam a existência de tendências de transformação “[...]nos princípios de integração da educação básica e educação profissional, retomando uma velha lógica da

relação educação e trabalho que se circunscreve na promessa de treinamento rápido e emprego aos trabalhadores, para servir a uma lógica de mercado [...]”. Além disso, ao mesmo tempo em que lhes é cobrada uma formação técnica para ingressar e se manter em um determinado emprego, também é exigido pelas circunstâncias, que se dediquem a jornadas exaustivas para gerar uma renda que permita condições mínimas de sobrevivência, muitas vezes em cargos que exigem uma formação para a adaptação a qualquer tipo de atividade e condições de trabalho com baixa remuneração e poucos direitos garantidos, ou seja, o trabalho precarizado.

Diante desta realidade se faz necessária a reflexão sobre como uma educação com viés profissional, a exemplo da formação voltada ao empreendedorismo, favorece ou prejudica as condições de vida dos trabalhadores que não concluíram os estudos dentro dos parâmetros de tempo e idade previstos pela legislação brasileira, considerando também as políticas de extinção dos direitos trabalhistas em curso no país desde a posse do ex-presidente Michel Temer. Partimos do pressuposto de que a EJA é um espaço de contradição e por isso de resistência, portanto buscamos compreender como essa modalidade pode promover um ambiente de superação das condições de opressão e marginalização da classe trabalhadora, para os quais na maioria das vezes a EJA se apresenta como o único caminho possível para o acesso ao conhecimento científico, reflexão e diálogo, o que torna imprescindível que nessa modalidade se faça uma educação emancipadora, com vistas a problematização da realidade e superação das desigualdades, pois, como afirma Paiva (2004, p.217),

[...] o currículo escolar, considerando, nos processos de aprendizagem, os conhecimentos adquiridos na prática social do aluno, pode – numa pedagogia crítica e pautada na concepção da escola como instância política – ser um espaço propício a emancipar o aluno, formando uma consciência crítico-reflexiva e promovendo sua autonomia.

No contexto das mudanças no mundo do trabalho, a EJA está inserida em um cenário excludente, e com frequência é entendida como uma ferramenta compensatória e de caráter filantrópico, como afirmam Machado e Rodrigues (2013), além disso o Estado busca delegar a responsabilidade com essa modalidade de ensino às instituições privadas, onde muitas vezes é ofertada em um formato que dificulta o acesso de pessoas que não têm condições de arcar com seus custos nem com

sua carga horária. De acordo com as autoras, a falta de compromisso político com a EJA resulta na sua desvalorização, refletida na falta de investimentos, má remuneração dos profissionais e na tentativa de torná-la cada vez mais aligeirada, tendo como fim apenas a certificação sem a preocupação com a formação integral dos estudantes. O ensino fragmentado, voltado apenas para a certificação e para as necessidades do mercado de trabalho capitalista não visa a construção da consciência crítica e da autonomia, pelo contrário, a formação que interessa ao empresariado é a de um profissional adaptável a qualquer tipo de atividade, na maioria das vezes sob condições precárias e com poucos direitos, quando estes ainda existem.

Essas características não surpreendem quando partimos do pressuposto de que, segundo Frigotto (2015) o projeto de sociedade e educação no Brasil se constrói sob uma concepção neoliberal que torna tanto a sociedade como a educação desigual, na medida em que a formação direcionada à classe trabalhadora é voltada para suprir as necessidades do mercado de trabalho, e a educação da classe dominante visa a apropriação de conhecimentos gerais e a continuidade dos estudos.

Diante da difusão da ideologia neoliberal e da hegemonia do mundo empresarial sob a lógica do capital cria-se, segundo Antunes (2020), um tipo de relação de trabalho destrutiva para a classe trabalhadora e tira do trabalho suas características e possibilidades emancipatórias. O que antes era exceção se torna regra, o trabalho passa a ser necessariamente precarizado, e a extinção direitos trabalhistas um projeto almejado, elaborado e executado pelas grandes potências mercadológicas que visam única e exclusivamente o crescimento de seus lucros. O autor descreve ainda que, com o golpe de 2016 em que Temer assumiu a presidência da república brasileira, puderam dar continuidade ao projeto de interesse e com apoio de grandes setores empresariais privatistas. O autor denomina esse momento como “contrarrevolução preventiva ultraneoliberal” que teria como principal objetivo a privatização total de empresas estatais e a destruição da maior quantidade possível de direitos trabalhistas, sob a forma de flexibilização das formas de trabalho, de maneira que todos os âmbitos da sociedade sirvam aos interesses das classes dirigentes, ou seja, do capital.

Frente à realidade de privatização e terceirização total que caracteriza o trabalho, destrói os direitos dos empregados e que busca mercantilizar todas as atividades humanas, inclusive a educação, a úni-

ca forma de resistência se daria no âmbito dos movimentos sociais populares, e nesse sentido a EJA como espaço de contradições no qual estão inseridos grande parte dos trabalhadores precarizados, pode emergir seu potencial como lócus de resistência ao desmonte dos direitos conquistados com sangue e lágrimas.

## Desenvolvimento

Tendo em vista que as relações no campo da educação não são neutras, de forma que ao mesmo tempo que interfere na sociedade também é modificada por ela, tomaremos como base analítica a dialética materialista histórica que como apresenta Frigotto (2006, p.73), é um método de pesquisa que “[...] permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. Entendemos que este método será o mais adequado para o estudo na medida em que demanda o exercício de “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (Frigotto, 2006, p. 77).

A metodologia consistirá em pesquisa bibliográfica a partir de produções acadêmicas que tratam sobre a precarização do trabalho, as reformas educacionais e suas consequências para a EJA, bem como as possibilidades que o ambiente escolar oferece no que se refere ao enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelos estudantes dessa modalidade de ensino, tendo em vista a formação crítica do sujeito para a superação de desigualdades e resistência contra os mecanismos de opressão. Buscaremos produções primeiramente no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os descritores: educação de jovens e adultos, precarização do trabalho e empreendedorismo. Como refinamento utilizaremos a partir de 2016. Esperamos que dessa forma possamos encontrar trabalhos que nos oferecerão pistas significativas para nossas questões, além de subsídios para a reflexão sobre essa temática.

A pesquisa bibliográfica nos permitirá, por meio de um roteiro bem delimitado, investigar as diversas publicações que já foram realizadas sobre a EJA e suas aproximações com o mundo do trabalho, as questões que ainda não foram respondidas por esses estudos e as possibilidades de pesquisa que trazem, de forma que poderemos selecionar os materiais com potencial para contribuir no alcance dos nossos objetivos de pesquisa e elucidação do nosso problema, já que, de acordo com Lima e Miotto (2007, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica como um

procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.”

Além disso, realizaremos a análise documental, a partir do levantamento e estudo sobre as legislações educacionais e trabalhistas, com foco no período a partir de 2016 e, no qual ocorreram importantes mudanças com a reforma do Ensino Médio e a Reforma Trabalhista iniciadas durante o governo de Michel Temer.

A análise documental, como destacam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) se trata de um processo de análise de documentos em seus diversos formatos, de maneira técnica e metódica, contribui no sentido de permitir o contato com documentos originais, sem a interpretação de outro pesquisador. Essas fontes primárias revelam, na maioria das vezes de forma não intencional, o contexto, os interesses e as estratégias utilizadas por grupos influentes na sociedade, que geralmente são os responsáveis pela elaboração de tais registros, e servem como pistas das intenções e objetivos de suas ações. Esse tipo de investigação é necessário para que possamos lançar um olhar crítico sobre a legislação educacional e compreender como a EJA é abordada (ou não) nesses documentos, visto que se trata de uma modalidade intrinsecamente política e historicamente marginalizada.

## Agradecimentos

Primeiramente agradeço à minha orientadora Eliane Cleide da Silva Csernisz pelas esclarecedoras orientações, além do acolhimento, paciência e incentivo que tenho recebido durante a elaboração do projeto.

Meus agradecimentos aos amigos que me encorajaram a ingressar no programa e aos colegas que tenho feito nesse percurso, uma parceria que alivia todas as dificuldades.

Agradeço também à CAPES pelo apoio financeiro, por meio da Bolsa de Demanda Social, que indiscutivelmente tem sido uma contribuição primordial para a realização dessa pesquisa. Finalmente, dedico este trabalho aos familiares que sempre acreditaram em mim.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2.ed. São Paulo. Boitempo, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e



educação. In: **Revista Contemporânea de Educação**. vol. 10, n. 20. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. - São Paulo, Cortez, 2006.

LIMA, Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, v.10, p. 37-45. Florianópolis: 2007.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**, v.7, n.13, p. 373-385. Brasília:2013.

PAIVA, Jane. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. p. 207-235. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

# SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E MORAL DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA V.I.D.A. PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA NA ESCOLA

Priscila Bellusci Pereira Ticianelli - UEL  
priscila.bellusci@uel.br

Francismara Neves de Oliveira - UEL  
francis.uel@gmail.com

## Resumo

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado na área de Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, linha 3 - Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em contextos escolares, núcleo 1 - Aprendizagem, Desenvolvimento e Escolarização. O contexto da pesquisa é o Programa Valores, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Afetividade (V.I.D.A), desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Londrina, Paraná, para os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Como referencial teórico metodológico, adota-se a perspectiva da Psicologia Moral piagetiana, em especial os conceitos de heteronomia e autonomia moral. O obje-

tivo do estudo é identificar as significações de professores de 5º ano do ensino fundamental, participantes ou não do Programa, conhecer as significações das gestoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) idealizadoras do programa, sobre o desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes, bem como comparar as significações, buscando conhecer também as práticas pedagógicas adotadas para o trabalho junto aos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, na modalidade de estudo descritivo. Participarão da pesquisa 20 professores do 5º ano do ensino fundamental, de 5 escolas representativas das 5 regiões da cidade e 3 professoras idealizadoras do programa que atuam na SME. Tomando o método clínico-crítico piagetiano como base, os participantes serão submetidos à entrevista semiestruturada. A análise será realizada a partir de categorias que emergirem das respostas dos participantes. Como resultados, espera-se que o programa implementado na rede municipal londrinense possa ser favorecedor de reflexões sobre o desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes e possa ser aprimorado favorecendo novas políticas públicas e maior adesão nas escolas que ainda não o adotam, para favorecimento da autonomia na escola.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento socioemocional; Psicologia moral, Ensino fundamental.

## Introdução

A origem etimológica da palavra escola vem do latim e significa “ócio dedicado ao estudo, ocupação literária, lição, curso, lugar onde se ensina”<sup>10</sup>, no entanto, há o entendimento de que se trata de uma “instituição que se dedica ao processo de ensino e aprendizagem entre alunos e docente”<sup>11</sup>. Sendo uma relação de professor-aluno, a instituição escola pode ser vista como uma instituição social que apresenta como função básica introduzir e garantir aprendizagem e conhecimentos, bem como habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo, com domínio de leitura e escrita oferecendo condições de enfrentar desafios e oportunidades futuras. Entretanto, sua função não se restringe a isso, pois, como os indivíduos são seres sociais e integrados, a escola assume a função indireta de desenvolver suas habilidades nos aspectos físico, emocional e cultural.

Diante dessa transformação e interação, se faz mister a necessidade de professores e alunos repensarem suas práticas como condição

10 Ver mais em Escola (c2024).

11 Ver mais em Escola (c2024).

importante para que os alunos possam dar seguimento ao agir com autonomia e de forma crítica. Buscar formas alternativas e criativas, estimulando não apenas a compreensão, mas estratégias que possibilitem enfrentar imprevistos, o inesperado e a incerteza, modificando seu desenvolvimento (Morin, 2001).

Os estudos do psicólogo Jean Piaget, amplamente reconhecidos por sua teoria de desenvolvimento, apresentam, também, importantes observações sobre a promoção sociomoral das crianças.

Para Piaget (1996), a educação sociomoral não é apenas sobre auxiliar as crianças a desenvolverem um entendimento moral autônomo. O autor considera o comportamento moral, como não inato, e sim um processo progressivo, passando por diferentes estágios, cada um com suas próprias características distintas. Em sua abordagem, Piaget (1996) destaca a progressão de uma visão heterônoma para uma visão mais autônoma e reflexiva a respeito da moralidade sendo necessário um ambiente educacional que encoraje a exploração, o questionamento e a colaboração, capacitando as crianças a se tornarem adultos éticos e responsáveis em uma sociedade em constante evolução.

Deste modo, sabendo da necessidade do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para o crescimento sadio de crianças, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) apresenta a proposta de conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica que abordem temas como conviver, se expressar e conhecer-se. Ao desenvolver esses conteúdos, espera-se que a criança se torne emocionalmente capaz de enfrentar situações adversas e inesperadas de forma equilibrada e segura, além do autoconhecimento e do relacionamento com outras pessoas. A BNCC (Brasil, 2018) destaca dez competências a serem trabalhadas, dentre as quais ressaltamos: conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo”.

Entretanto, não basta que os documentos normativos indiquem conteúdos a serem trabalhados. É preciso que haja esforço e políticas públicas educacionais que favoreçam a inclusão desses temas na formação básica e continuada do professor para que eles de fato sejam promotores desse desenvolvimento intencionalmente na escola.

Com base no documento da BNCC (Brasil, 2018), a Secretaria de Educação do Município de Londrina, em 2019, propõe o Programa Valores, Inclusão, Desenvolvimento Humano e Afetividade, Programa V.I.D.A. (Londrina, [2024]). O plano é o de explorar, de forma alternativa e facul-

tativa ao professor, as experiências de autoconhecimento junto aos estudantes. Ademais, propõe a identificação e reconhecimento de sentimentos para que os alunos se tornem emocionalmente mais seguros, capazes de lidar com situações diversas e adversas para além do conteúdo escolar.

Parte do programa é voltado para Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental I, com atividades direcionadas para cada faixa etária, sendo facultativo ao professor adotar o programa sugerido sendo assim, não são todas as escolas que trabalham com o material do programa e há escolas em que não todos os professores trabalham o programa. O momento das atividades ocorre, organizadamente, em espaço de fala e escuta, com pretensão de desenvolver habilidades de identificação e nomeação de emoções, buscando um viés restaurativo de situações que afetam o cotidiano escolar. Os familiares e/ou cuidadores são convocados a participar por meio de auxílio às atividades que os alunos levam para casa. O programa também é realizado com os professores e funcionários da Secretaria de Educação através de círculos restaurativos e, quando há necessidade, faz-se encaminhamentos específicos.

Assim sendo, sob a perspectiva teórica desenvolvida por Jean Piaget a respeito do desenvolvimento moral mais autônomo, propomos averiguar como os professores significam o programa implementado V.I.D.A. na escola em que atuam com relação aos seus alunos. Para tal, os professores farão relatos sobre a participação de seus alunos nos momentos de diálogo, reflexão, cooperação, empatia e respeito mútuo proposto nas atividades do programa. O estudo se justifica em razão do reconhecimento da importância de se trabalhar esses conteúdos com os estudantes, pela BNCC (Brasil, 2018), formando assim futuros adultos mais adaptados e equilibrados, no entanto, em análise do programa, não foi identificado uma base epistemológica na construção dos conteúdos a serem trabalhados e, diante do exposto, o estudo ora proposto será norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa: Como as idealizadoras e os professores do 5º ano do ensino fundamental de 5 escolas londrinenses (1 de cada região da cidade) significam o desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes? O que revelam as significações de professores que adotam o programa e dos que não o adotam sobre autonomia e heteronomia e quais práticas pedagógicas são referidas por eles para promover tal desenvolvimento?

## **Desenvolvimento**

Diante da preocupação de incluir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas escolas, desencadeado pela BNCC (Brasil,

2018), o contexto escolar se vê diante da necessidade de agir de forma mais global e não pontual apenas quando se identifica um conflito na escola e passa a tratar o aluno como ser integral. Essa é uma preocupação crescente com intuito de melhorar os relacionamentos interpessoais e autoestima das crianças, sendo que no passado as emoções no âmbito escolar não eram vistas como algo que precisasse se preocupar como é atualmente, pois a educação socioemocional vem ganhando espaço no contexto escolar.

Estudos como o de Rocha e Vercelli (2020) apontam para o fato de que a criança é um sujeito integral em seu desenvolvimento e, portanto, suas habilidades socioemocionais devem ser desenvolvidas também no ambiente escolar. Dessa forma, a escola deve contribuir para que as crianças afinem sua autoconfiança, manejem emoções, controlem seus impulsos, promovam empatia e resiliência eficaz, adequada e saudável, como condições necessárias para o desenvolvimento de uma autonomia moral, tal qual indica Piaget.

Segundo Chiari (2023), um dos pilares da teoria de Piaget é compreender como se constrói o conhecimento e, ele buscou indagar questões morais que nos envolvem no dia a dia. Um dos pontos em destaque é a questão do respeito, pois o indivíduo está imerso em um sistema de regras. A psicologia moral compreende, também, como a consciência do sujeito chega a respeitar as normas e regras morais, constituindo assim uma obrigação moral. Desta forma, o conceito de moral desenvolvido por Piaget deve ser entendido com base no modo em que o sujeito se relaciona com o meio, nas relações interpessoais, na afetividade e na cooperação e na capacidade do sujeito perceber e refletir sobre uma determinada situação social.

Ainda conforme a teoria, a prática e a consciência das regras passam por vários níveis de desenvolvimento, existindo um movimento evolutivo do humano da fase heteronomia à autônoma mediante efeitos da coação social, indo para a cooperação evolutiva. No campo da moral, é possível compreender que, de modo progressivo, para ser eficiente e significativo, é preciso promover as experiências de reciprocidade (Chiari, 2023).

O debate a respeito das habilidades socioemocionais vem crescendo nos últimos anos e indicando o quanto estas são essenciais para o bem-estar e a saúde mental, bem como o aprendizado e sucesso acadêmico (Stack *et al.*, 2010), no entanto, considerando que o Programa V.I.D.A. é uma iniciativa recente no município de Londrina (Oliveira, 2023), não houve oportunidade, no âmbito acadêmico, de uma ava-

liação mais específica sobre sua atuação junto aos alunos, no entanto, sua proposta é de apresentar uma educação socioemocional, estimulando a identificação e nomeação de sentimentos, além da empatia e autonomia se propõe a incentivar o desenvolvimento da moralidade autônoma, oferecendo oportunidade que visa o diálogo, a reflexão, a cooperação, empatia e respeito mútuo.

A presente pesquisa vincula-se aos estudos produzidos no núcleo de aprendizagem, desenvolvimento humano e escolarização e no grupo de pesquisa Processos de escolarização no cotidiano escolar: contribuições da Epistemologia Genética e, tem como objetivo estudar a interação entre os sujeitos da aprendizagem, as práticas pedagógicas e a formação para promoção do desenvolvimento humano na escola e as práticas pedagógicas.

Com esse intuito, o objetivo do estudo é identificar as significações de professores de 5º ano do ensino fundamental, participantes ou não do Programa, conhecer as significações das gestoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) idealizadoras do programa, sobre o desenvolvimento socioemocional e moral dos estudantes, bem como comparar as significações, buscando conhecer também as práticas pedagógicas adotadas para o trabalho junto aos estudantes.

Para tanto, a amostra será composta por 20 professores de 5 escolas municipais da cidade de Londrina, a saber: dois professores que ofertam a aplicação do programa V.I.D.A e dois professores que não trabalham com o programa, de cada uma das escolas representativas, sendo quatro professores de uma escola da região Norte, quatro da região Sul, quatro da região Leste, quatro da região Oeste e quatro professores de uma escola da região Central do município de Londrina e, as 3 professoras idealizadoras do Programa.

A escolha das escolas será por indicação da secretaria de educação municipal e a dos professores, por indicação dos diretores/coordenadores de suas respectivas escolas. As entrevistas serão realizadas em biblioteca ou outro lugar designado, longe de interferências e mais tranquilo para o desenvolvimento da pesquisa.

Os instrumentos da pesquisa serão compostos por: entrevista semiestruturada. As entrevistas serão compostas por entrevista sociodemográfica e por entrevista com questões que objetivam identificar as significações dos professores que trabalham com o programa, dos professores que não trabalham com o programa, bem como das idealizadoras do programa. Os dados coletados pelas entrevistas semiestruturadas, serão analisados qualitativamente, identificando padrões, temas e pontuações mais evidentes.

Espera-se que seja possível definir correspondência entre as respostas dos participantes quanto a compreensão das significações construídas, realizando um quadro comparativo entre as categorias emergidas e relacioná-las com a teoria embasadora deste estudo.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

CHIARI, Carla. A Possibilidade da Autonomia Moral em Piaget. *In*: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de; SARAVALI, Eliane Giachetto. (org.). **As pesquisas piagetianas na educação: contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 273-300.

ESCOLA. *In*: CONCEITOS: seu novo conceito em dicionários. São Paulo: Conceitos, c2024. Disponível em: <https://conceitos.com/escola/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

ESCOLA. *In*: DICIONÁRIO da língua portuguesa. [S. l.]: Priberam Informática, c2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/escola>. Acesso em: 23 set. 2023.

LONDRINA. Conheça Londrina: Educação. **Câmara Municipal de Londrina**. [S. l.: s. n., 2024]. Disponível em: <https://www.cml.pr.gov.br/cml/site/educacao.xhtml#:~:text=A%20Rede%20Municipal%20de%20Ensino,CEIs%2C%20Centros%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil>. Acesso em: 2 out. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Renan. Programa VIDA estimula diálogo e empatia junto aos alunos da rede municipal de ensino. **Blog.Londrina**. Londrina, 27 fev. 2023. Disponível em: <https://blog.londrina.pr.gov.br/?p=150585>. Acesso em: 05 jun. 2024.

PIAGET, Jean. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.



ROCHA, Priscila Kely da; VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. Habilidades socioemocionais na escola: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental. Roseli Bonfante. Curitiba: Juruá Editora, 2019. 91p. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 283-287, maio/ago. 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n35.17437. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17437/8440>. Acesso em: 05 jun. 2024.

STACK, Dale. M.; SERBIN, Lisa. A.; ENNS, Leah N.; RUTTLE, Paula. L.; BARRIAU, Lindsay. Parental effects on children's emotional development over time and across generations. **Infants and Young Children**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 52-69, 2010. DOI: 10.1097/IY-C.0b013e3181c97606. Disponível em: [https://journals.lww.com/iyc-journal/abstract/2010/01000/parental\\_effects\\_on\\_children\\_s\\_emotional.7.aspx](https://journals.lww.com/iyc-journal/abstract/2010/01000/parental_effects_on_children_s_emotional.7.aspx). Acesso em: 13 out. 2023.

# PROCESSOS DE CONSCIENTIZAÇÃO E APRENDIZAGENS DE REPERTÓRIO MUSICAL NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO

Reinaldo Neves dos Santos<sup>12</sup> - UEL

reinaldo.neves@uel.br

Leandro Augusto dos Reis<sup>13</sup> (orientador) - UEL

ars\_leandro@uel.br

## Resumo

A música, em sua variedade de significados, abrange tanto aspectos linguísticos, enfatizando sua construção social, quanto elementos subjetivos, destacando as expressões individuais. Ela se apresenta como um tipo de discurso carregado de significados e com diversas funções sociais. Como tal, a música pode ser compreendida como uma realidade que aponta para outras realidades, reveladas por meio de diversas formas estéticas e sociais. Nesse contexto, o repertório, essencial para a formação e experiência na música, é constituído por diversos aspectos e pode influenciar nossa subjetividade e compreensão do discurso

---

12 Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha 3 – Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciado em Música pela UEL, Membro do Grupo de Pesquisa SCHEMA – Sociedade, Conhecimento Humano, Educação, Música e suas Aprendizagens (cadastrado no CNPq)

13 Professor Adjunto do Departamento de Música e Teatro - UEL. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UEL). Líder do Grupo de Pesquisa SCHEMA – Sociedade, Conhecimento Humano, Educação, Música e suas Aprendizagens (cadastrado no CNPq).

musical. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no estudo de caso, com o propósito de investigar os processos de conscientização e aprendizagens de repertório musical no contexto da formação do licenciando em Música. Nesse sentido, baseia-se, principalmente, em contribuições de três teóricos representativos de diferentes áreas do conhecimento: Paulo Freire (1921-1997), Lucy Green (1957-) e Pierre Bourdieu (1930-2002). A coleta de dados se dará em um curso de graduação em Música, de uma universidade pública, por meio dos seguintes instrumentos: 1) entrevistas semiestruturadas; 2) análise documental; 3) inventário da trajetória e práticas musicais dos participantes. Espera-se que este estudo revele não apenas as significações dos estudantes acerca do repertório e suas aprendizagens, mas também os contextos institucionais que formam o músico e professor de música. Assim, pretende-se contribuir para uma compreensão mais ampla e consciente do papel da música na educação e propor práticas músico-pedagógicas mais inclusivas, democráticas e reflexivas.

**Palavras-chave:** Repertório musical; Conscientização; *Habitus* conservatorial.

## Discussão teórica à guisa de introdução

O repertório musical desempenha um papel central na formação e na celebração da música, exercendo uma profunda influência em nossa subjetividade por meio de diversos modos. Nesse sentido, o repertório também se revela como um mecanismo de disputas ideológicas, podendo até gerar novas correntes musicais e provocar subjetividades, quase se confundindo com elas (Ceccon; Veiga; Ricciardi; 2022; Green, 2022). Sua importância é crucial para uma aprendizagem musical eficaz, pois abarca todas as dimensões relevantes de uma aula de música, incluindo aspectos materiais, poéticos, estéticos, metodológicos e humanos, como o afeto. O repertório parece operar como uma interface entre o aluno e o universo artístico, o mercado da arte, as instituições artísticas e o mercado do entretenimento. Portanto, a relação entre repertório, subjetividade, aprendizagem e engajamento emerge como fundamental.

Na discussão teórica estabelecida neste estudo, parte-se do pressuposto de que a música é um discurso repleto de significados e funções sociais diversificadas, exigindo, portanto, uma compreensão e ressignificação adequadas desses elementos (Reis, 2023). É importante destacar que esta pesquisa se encontra justamente na revisão de literatura, o que explica a discrepância entre a discussão teórica e o

delineamento metodológico, a ser tratado mais adiante no texto, que ainda está em construção.

A pesquisa fundamenta-se nas contribuições de três renomados teóricos de diferentes áreas do conhecimento: Educação, Educação Musical e Sociologia. No âmbito da Educação, a compreensão desse fenômeno é aprimorada ao adotar a perspectiva teórica de Paulo Freire (1921- 1997), especialmente no que diz respeito à conscientização e à educação problematizadora. Na Educação Musical, encontra-se respaldo na Teoria do Significado Musical, desenvolvida por Lucy Green (1957-), que focaliza os significados inerentes e delineados da música. Além disso, a partir da Sociologia, introduz-se o conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu (1930-2002), para examinar os possíveis padrões conservadores presentes na formação do licenciando em música e, conseqüentemente, elementos de colonialidade. A seguir, discute-se brevemente cada um desses pressupostos.

A educação bancária é para Freire (2018) aquela em que o aluno não sabe nada, escuta docilmente, é disciplinado, segue uma prescrição, é subjugado. Ou seja, é uma educação em que o educador é sujeito enquanto o aluno é reduzido a um mero objeto, que recebe e arquiva depósitos. Simões (2021), ao abordar o conceito da educação bancária no contexto da educação musical, destaca que o papel passivo do aluno e o controle autoritário do professor são semelhantes. Em contrapartida a Educação Musical Problematizadora, visa um processo de conscientização das relações entre a consciência individual e o mundo ao seu redor, sendo essencial para a compreensão do comportamento humano dentro de um contexto histórico e social específico (Simões, 2020). Isto é, são práticas dialógicas, que permitem ao docente a flexibilidade e a consciência de seu papel no mundo e com o mundo dos alunos. Tais práticas constituem-se o cerne do processo de conscientização e, conseqüentemente, como uma ferramenta para promover a transformação social. Nesse processo de descobrimento do mundo e de si mesmo, a conscientização ocorre em uma prática contínua e dinâmica, capaz de gerar novos significados tanto para si mesmo quanto para a realidade, além de possibilitar sua transformação.

Na esfera pedagógica, essa dinâmica se desenrola durante a prática e reflexão sobre as ações, visto que é a conscientização que impulsiona as mudanças na realidade individual, ao invés de ser o contrário, onde a mudança nas circunstâncias externas é o motor das alterações comportamentais e de conduta (Freire, 2018; 2001; Simões, 2021). Ora, uma abordagem educacional fundamentada nessa pers-

pectiva deve provocar os alunos a compreenderem seu ambiente pessoal e a perceber que entender o mundo é, essencialmente, tornar-se consciente. Nesse processo, a consciência evolui de uma fase ingênua para uma postura crítica, o que abre caminho para a capacidade de transformar a realidade. Assim, a busca pela conscientização musical e, conseqüentemente, pela autonomia dos indivíduos, como discutido por Simões (2021), encontra ressonância no pensamento da pesquisadora britânica Lucy Green (1957-), reconhecida por seus estudos sociológicos na educação musical.

Green (2022) formulou a Teoria do Significado Musical (Green, 2022), na qual explora como a música adquire significado através das interpretações humanas. Segundo Green (2022, p. 59), a “a música para ser entendida como música, deve estar de acordo com as definições coletivas do que se considera como música”. Ou seja, a música é um produto social do conhecimento, desafiando concepções que a consideram como algo intrinsecamente definido e natural dentro do campo musical. Nesse contexto, Green (2022) propõe que o significado musical pode ser entendido através de dois aspectos que se relacionam de maneira dialética: os significados inerentes e os significados delineados.

Os significados inerentes estão relacionados aos aspectos estruturais e materiais da música. Nas palavras da autora: os significados musicais inerentes são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais (Green, 2012, p. 63).

Outro aspecto é o significado delineado. Para Green (2012) os significados delineados referem-se aos conceitos e conotações extramusicais que toda música carrega. Ou seja, trata-se de elementos sociais, culturais, políticos, crenças etc. Nenhuma música pode, portanto, ser compreendida de modo isolado do seu contexto sociopolítico e cultural. De acordo com Green (2012, p. 63),

[toda] música carrega algum significado delineado que surge não apenas de seu contexto original de produção, mas também dos contextos de distribuição e recepção. Nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social. Mesmo a música considerada autônoma traz a noção de sua própria autonomia como uma de suas principais delineações.

Ao ponderar sobre esses dois aspectos do significado musical, Green (2022) argumenta que ambos permeiam toda experiência musical, ainda que nem sempre sejam conscientemente percebidos por aqueles que nela se envolvam. A relação dialética entre os significados inerentes, que derivam das estruturas e materiais da música, e os significados delineados, que são influenciados pelos contextos sociais, culturais e políticos, a autora nos convida a considerar a música não apenas como uma sequência de sons, mas como uma entidade que carrega consigo uma riqueza de interpretações, funções e significados variados. Isto pode estar relacionado, entre outros fatores, aos *habitus* que configuram o discurso musical dentro de seu *campo* específico. Surge, assim, a necessidade de aprofundarmos a compreensão desses conceitos na perspectiva sociológica de Bourdieu (1983).

Em sua obra *Questões de Sociologia* (1983), Bourdieu (1983) define campo como espaços estruturados de posições, que podem ser analisados independentemente das características individuais dos agentes que as ocupam, embora estas características influenciem em parte. Para Bourdieu (1983), os campos são espaços de lutas simbólicas, onde os agentes buscam monopolizar certos objetos em disputa, assumindo posições estratégicas em momentos específicos do jogo social.

Nesse contexto, um elemento crucial para a manutenção e funcionamento do campo é o *habitus*. Para o sociólogo francês, é fundamental que haja objetos de disputa e indivíduos prontos para participar do jogo, o que implica no entendimento das regras inerentes a ele e dos próprios objetos disputados (Bourdieu, 1983). Por *habitus*, portanto, compreende-se como

história incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença perante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionado como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo (Bourdieu, 2009, p. 93).

O *habitus*, sendo uma característica individual profundamente enraizada e internalizada, funciona como uma segunda natureza cultural. Ele molda valores, formas de perceber o mundo e comportamentos em várias situações, refletindo a herança cultural de grupos sociais específicos e adaptando-se diante dos desafios do cotidiano imprevisível.

Ao abordar esse conceito no campo musical, Pereira (2013, s/p) afirma que “este sistema de disposições duráveis, o *habitus*, teria sido forjado ao longo da história do campo em questão”. Para tanto, o autor analisa a constituição dos cursos de graduação em música como resultados de processos históricos, cumulativos e incorporados pelos sujeitos neles inseridos. Ao analisar a história do ensino superior de música no Brasil, Pereira (2013) identifica características profundamente ligadas ao modelo dos conservatórios, o que ele cunhou como *habitus conservatorial*. Dentre os elementos destacados no *habitus* conservatorial que estão diretamente relacionados aos processos de ensino e aprendizagem de repertório e suas práticas, podem ser destacados:

o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical; a primazia da performance (prática instrumental/vocal); o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato” (Pereira, 2013, s/p).

Portanto, é crucial reconhecer, segundo o próprio autor, a presença de uma ideologia musical que sustenta, legitima e naturaliza essas práticas. Ideologia que, para Green (2022), confere significado àquilo que chamamos de “verdade”. Essa ideologia não apenas moldou o ensino superior de música no Brasil, mas também influencia profundamente como o conhecimento musical é transmitido e valorizado dentro dos campos educacionais (Pereira, 2013). Conforme destacado por Green (2022), é essa ideologia que confere significado àquilo que entendemos como “verdade” dentro deste contexto específico. Assim, ao explorar o conceito de campo e *habitus* de Bourdieu (1983) no cenário musical, percebemos não apenas a dinâmica das relações de poder e das estratégias simbólicas em jogo, mas também como essas estruturas históricas e culturais moldam a prática educativa e a formação dos músicos no país.

Nesse entendimento, a hipótese inicial deste estudo parte da premissa de que o repertório presente nos currículos destinados aos licenciandos está impregnado de traços de colonialidade e eurocentrismo,

evidenciados, por exemplo, na própria seleção do repertório. Além disso, os resquícios do conservadorismo arraigado (Pereira, 2022) ainda persistem na formação musical dos alunos, não apenas na dimensão metodológica, mas também, aparentemente, intocáveis em dimensões epistemológicas, paradigmáticas, práticas e estéticas. Argumenta-se que a presença da colonialidade nos currículos serve como mecanismo de perpetuação da dominação intelectual, artística e estética. Ademais, o repertório nos currículos musicais parece negligenciar os repertórios oriundos das vivências musicais dos alunos, reproduzindo apenas dogmas coloniais e conservadorismos, conforme evidenciado por Pereira (2013). Portanto, é imperativo refletir sobre a naturalização dessas dinâmicas nos currículos e na formação dos músicos e professores de música e, sobretudo, como tais relações são percebidas pelos estudantes em seu processo de aprendizagem musical.

Assim, o principal objetivo dessa pesquisa é **investigar os processos de conscientização e aprendizagens de repertório no contexto da formação do licenciando em Música**, desdobrando-se nas seguintes especificidades: 1) Analisar as interações estabelecidas entre os licenciandos de Música e seu repertório. 2) Identificar possíveis interseções entre o repertório e as aprendizagens musicais. 3) Identificar traços de colonialidade e *habitus* nos repertórios musicais dos participantes e suas relações com os processos de formação do músico e professor de música. 4) Identificar os significados musicais emergidos nas falas dos participantes. 5) Refletir acerca das implicações pedagógicas no contexto das aprendizagens de repertório musical e da formação do músico e professor de música.

## **Delineamento metodológico da pesquisa**

Considerando os desafios apresentados, optou-se pelo estudo de caso para melhor compreender fenômenos sociais complexos, como os processos de aprendizagem em música e seus possíveis resquícios de colonialidade. Yin (2001) destaca que o estudo de caso é fundamental para explorar fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, como o que se pretende abordar neste estudo.

A pesquisa será conduzida em um curso de graduação em Música, habilitação: licenciatura, em uma universidade pública do Estado do Paraná, Brasil, escolhida por conveniência do pesquisador. Os participantes serão acadêmicos do curso, selecionados com base no critério de terem cursado pelo menos 50% das disciplinas. Isso assegura que



eles tenham sido expostos a disciplinas que abordam repertórios musicais, direta ou indiretamente.

Para coleta de dados, utilizaremos os seguintes instrumentos: 1) Entrevistas e questionários com estudantes e docentes do curso em foco. 2) Análise documental, incluindo programa pedagógico do curso, planos de aula, programas de disciplina e as provas de habilidades específicas. 3) Inventário da trajetória musical de cada participante e de suas práticas musicais atuais.

Na análise dos dados, serão considerados os aspectos que revelam como os licenciandos se relacionam com o repertório musical, além das intersecções em suas aprendizagens e processos de conscientização. Este estudo fundamenta-se principalmente em Freire (2018) para compreender os processos de conscientização, e nos significados musicais conforme discutidos por Green (2022).

Para a seleção de categorias, serão considerados, na análise das entrevistas, os níveis propostos por Bardin (2016): 1) Decifração estrutural; 2) Transversalidade temática. O primeiro nível diz respeito ao processo focado em cada uma das entrevistas. Esta etapa explora os aspectos subjetivos do entrevistado, buscando compreender o conteúdo implícito em suas respostas. O segundo nível consiste em uma análise que identifica as consistências, semelhanças e regularidades nas respostas fornecidas.

## Considerações finais

Espera-se que o estudo revele o grau de conscientização dos licenciandos sobre as colonialidades e *habitus* conservatorial que podem estar presentes na construção de repertório e em suas aprendizagens musicais. Os resultados devem contribuir para uma reflexão crítica sobre a naturalização dessas influências nos currículos de música e potencialmente sugerir modos de desafiar, modificar ou causar fissuras nessas estruturas, por meio da consciência musical crítica dos indivíduos.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

CECCON, Gabriella Zanatta; VEIGA, Paulo Eduardo de Barros; RICCIARDI, Rubens Russomanno. **Possíveis influências de Herder em Lerenó**: o neologismo de Volkslied (canção popular), o lundum e a modinha enquanto Zeitgeist nas origens da música popular. *Revista da Tulha*, v. 8, n. 1-2, p. 11-36, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da Abem**, v. 20, n. 28, p. [61-80], 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/104/87>. Acesso em: 13 jun. 2024.

GREEN, Lucy. **Music on deaf ears**: significado musical, ideologia e educação. Trad. Alan Caldas Simões. Curitiba: Appris, 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Habitus conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa. In: XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2013, s/p. Disponível em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2013/2019/public/2019-6839-1-PB.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2013/2019/public/2019-6839-1-PB.pdf). Acesso em: 15 jun. 2024.

REIS, Leandro Augusto dos. A linguagem musical e seus múltiplos sentidos: Processos de musicalização como possibilidade de letramento musical. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. esp.1, p. e023074, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18iesp.1.17535. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17535>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SIMÕES, Alan Caldas. **Musicalidade crítica**: fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS VARIÁVEIS SOCIDEMOGRÁFICAS E PROFISSIONAIS

Rosângela Leão da Silva - UEL

rosangela.leao@uel.br;

Paula Mariza Zedu Alliprandini - UEL

paulaalliprandini@uel.br;

## Resumo

Crenças de autoeficácia referem-se à percepção que uma pessoa tem sobre sua capacidade de executar ações necessárias para produzir determinados resultados. A autoeficácia influencia como as pessoas pensam, se sentem, se motivam e se comportam. Inúmeras pesquisas têm apontado para a relevância das crenças de autoeficácia como um dos determinantes do clima de sala de aula e das metas de realização assinaladas no contexto escolar, influenciando a motivação e o desempenho dos alunos. Ademais, os estudos acerca desta temática contribuem para o avanço da teoria e da prática educacional. É nesse sentido que esta pesquisa descritiva busca analisar as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as variáveis sociodemográficas e profissionais.. Espera-se contribuir para as discussões nesse campo.

**Palavras-chave:** Autoeficácia. Professor. Ensino Fundamental.

## Introdução

Entre os mecanismos centrais para agência humana, conforme explica a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, destacam-se as crenças de autoeficácia, que se referem ao juízo de valor que o indivíduo tem acerca de sua capacidade de agir para alcançar metas estabelecidas (Bandura, 2006; 2008; Azzi et al., 2021). Bzuneck e Guimarães (2003) afirmam que, as crenças de autoeficácia impactam na motivação do professor e em seu bem-estar pessoal e profissional e diversos trabalhos têm sido realizados nessa perspectiva. No campo educacional as crenças de autoeficácia docente (CAD) se caracterizam pelo julgamento que o professor faz em relação a sua capacidade de ensinar.

Essas crenças apresentam um caráter preditivo e mediacional, tanto na prática pedagógica como na motivação do professor (Bzuneck, 1996; Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2001, 2004; Alvarenga, 2011; laochite, 2014). Da mesma forma, as crenças de autoeficácia docente também influenciam no desempenho e persistência de seus estudantes para aprender, impactando também na motivação, na autorregulação da aprendizagem e na própria autoeficácia estudantil (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2001; laochite, 2014), pois pesquisas indicam que quando os professores acreditam em sua capacidade de ensinar, eles influenciam positivamente o desempenho acadêmico dos alunos, bem como a sua persistência em enfrentar e superar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisadores mencionam que os programas e cursos de formação inicial e continuada de professores não deveriam se limitar ao ensino de técnicas pedagógicas, conteúdos específicos da área e métodos, mas sim investir no aprimoramento das CAD, identificando-as e tornando-as mais robustas, ao mesmo tempo em que deveriam equipar o professor com formas de construir o conhecimento por meio da aprendizagem autorregulada, utilizando-se de estratégias em salas de aula (Góes, Boruchovitch, 2020).

Entende-se que identificar e compreender as crenças de autoeficácia docente são essenciais conforme apontam Bzuneck e Guimarães (2003). Diante disso, o presente projeto visa analisar as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e as variáveis sociodemográficas e profissionais.

O objetivo geral da pesquisa é compreender a relação entre as crenças de autoeficácia de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede pública municipal e suas variáveis sociodemográficas e profissionais. E os específicos são identificar as crenças de autoeficácia dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; levantar os dados sociodemográficos e profissionais dos professores participantes desta pesquisa; examinar a relação entre as crenças de autoeficácia dos professores e as variáveis sociodemográficas e profissionais dos participantes desta pesquisa.

## **Desenvolvimento**

Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois preocupa-se com a sua atuação prática, isso sugere que o foco da pesquisa está na descrição de fenômenos ou situações observáveis, em vez de na exploração de causalidade ou correlações mais profundas. Conforme Triviños (1987), as pesquisas de cunho descritivo buscam descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, estabelecendo relações entre variáveis. Da mesma forma, Gil (2007) menciona que entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, etc, assim como descobrir a existência de associações entre variáveis. É dessa forma que esta pesquisa se define.

Esta pesquisa apresenta caráter misto que combina os métodos quantitativo e qualitativo, permitindo ampliar as análises acerca do objeto de estudo, como por exemplo generalizar os resultados qualitativos, como aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos e corroborar esses resultados observados (Galvão, et.al. 2018).

Serão convidados a participar da pesquisa professores de 36 escolas e que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal de ensino de um município do Norte do Paraná, sendo aproximadamente 250 profissionais.

## **Instrumentos**

- Formulário de identificação (informações pessoais) / Questionário sociodemográfico (Composto por questões que caracterizaram a amostra, como gênero, idade, titulação acadêmica, tempo de serviço e ano em que atua na escola);
- Escala de avaliação das crenças de autoeficácia de professores (Woolfolk; Hoy, 1990, traduzida e adaptada por Bzune-

ck; Guimarães, 2003). Esta escala, similar à empregada por Bzuneck (1996) em uma pesquisa no Brasil com uma extensa amostra de docentes do ensino fundamental, foi baseada no estudo clássico de Gibson e Dembo (1984). Segundo eles, foram identificados dois fatores denominados de eficácia do ensino e eficácia pessoal, que representam a distinção primária feita por Bandura (1977) entre expectativa de resultados e expectativa de eficácia (Bzuneck, 1996). De acordo com Bzuneck e Guimarães (2003), a análise estatística das respostas na pesquisa de Bzuneck (1996) evidenciou a necessidade de diferenciar as duas percepções de eficácia: a eficácia pessoal, que se refere à convicção de uma pessoa de que pode atender às demandas da situação de ensino, e a eficácia do ensino, referente à crença de que os professores em geral, são capazes de enfrentar efetivamente os desafios que o ensino apresenta.

Conforme a escala, não há itens com pontuação invertida. Um maior escore no fator de eficácia pessoal (12 itens) indica melhores crenças de eficácia pessoal para lecionar. Por outro lado, os itens do fator de eficácia do ensino (8 itens) revelam atitudes negativas dos docentes diante de adversidades e outras variáveis que influenciam o processo de aprendizagem, como culpar os pais e o ambiente familiar do aluno. Uma pontuação mais baixa nesse fator, indica melhores crenças de eficácia dos professores para o ensino. Exemplo de um item representativo da eficácia pessoal: “Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, geralmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.” Exemplo de um item representativo da eficácia do ensino: “Mesmo um(a) professor (a) com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos.”

## Procedimentos

O projeto de pesquisa será inicialmente encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UDEL), segundo normas das Resoluções 466/12 e 510/16 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais para avaliação.

Os instrumentos que serão utilizados nesta pesquisa, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), serão apresentados presencialmente na formação pedagógica da semana de formação

continuada de professores/participantes, organizados e aplicados em formato online (Google Forms via Qrcode). Data a ser estipulada pela Autarquia Municipal de Educação da Rede Municipal. Os professores poderão acessar os instrumentos pelo celular ou notebook pessoal.

No momento da aplicação dos instrumentos, durante a formação pedagógica presencial, os professores serão devidamente esclarecidos por meio da apresentação do TCLE, assim como em relação a escala de avaliação de crenças de autoeficácia do professor e o questionário sociodemográfico e profissional. Os instrumentos serão aplicados junto aos professores que concordarem em participar da pesquisa, por meio da assinatura do TCLE.

Após aplicar os instrumentos, será realizada a análise dos dados por meio da estatística descritiva e inferencial.

## Referências

ALVARENGA, C. E. A. Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino. 183p. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BANDURA, Albert. Teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert. AZZI, Roberta Gurgel. POLYDORO, Soely (orgs.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 69-93.

BANDURA, A. Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, p.191-215, 1977. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf> Acesso em: 12 de Maio de 2021.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712003000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/by88RLzL9Dyb8YLQ9KfzSKx/> Acesso em 27 mar 2024.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 4, p. 57-89, out.-dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-210223> Acesso em 27 mar 2024.

GALVÃO, M.C.B.; PLUEY, P.; RICARTE, I.L.M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018. <https://revistas.usp.br/incid/article/view/121879> Acesso em 05 de abril de 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓES, N.M.; BORUCHOVITCH, E. Intervenções para promover a autorregulação da aprendizagem de professores do Ensino Médio - Resultados de pesquisas e aplicações para a sala de aula. IN: FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E. (Org.) **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios e perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 114 a 130.

IAOCHITE, R. T. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 81-102, 2014. Disponível em: <http://tscpe.com.br/publicacoes/crencas-eficacia-docente-origens/> Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**. v. 7, p. 783-805, 2001. Disponível em: [https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE\\_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf](https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf) Acesso em 07 de dezembro de 2021.



# O CONTEXTO ESCOLAR E O RACISMO ESTRUTURAL: O QUE PENSAM E COMO AGEM OS DIRETORES ESCOLARES EM SITUAÇÕES ENVOLVENDO RACISMO NA ESCOLA?

Sabrina Lima Ramos- UEL

E-mail

Francismara Neves de Oliveira- UEL

E-mail

## Resumo

Partindo do percurso histórico envolvendo o racismo, este projeto tem como objeto de pesquisa o contexto escolar público e municipal da cidade de Presidente Prudente, interior paulista e busca colocar em diálogo o conceito de racismo estrutural e a noção sociomoral de respeito mútuo. Partindo do entendimento de que são comuns situações envolvendo racismo nas escolas, tem-se como objetivo geral: Identificar as significações dos diretores escolares sobre o racismo, bem como conhecer as práticas administrativas e/ ou pedagógicas adotadas por eles para resolução de conflitos que envolvem racismo no contexto escolar. Para tanto, propõe-se entrevistas com diretores escolares da rede municipal em questão. Um levantamento da produção científica disponibilizada por meio de teses, dissertações e artigos nacionais, em elaboração, tem revelado que a temática do racismo no contexto escolar é amplamente explorada, porém não foram encontrados estudos que investigassem a temática na perspectiva dos diretores escolares. Em razão disso, con-

sidera-se importante capturar as significações desses participantes, se os mesmos identificam situações de racismo em suas escolas, como as identificam e possíveis práticas administrativas ou pedagógicas adotadas mediante tais situações. A análise dos dados ocorrerá de forma a compreender as significações presentes nos discursos produzidos pelos participantes. Espera-se com os resultados deste estudo influenciar as políticas de capacitação dos profissionais da educação do referido município, bem como chamar atenção para o papel do gestor escolar na educação antirracista.

**Palavras-chave:** Racismo; Diretor Escolar; Racismo Estrutural; Respeito mútuo.

## Introdução

Apesar de muito se falar que no Brasil não existe preconceito não é o que muitas pessoas vivenciam no seu dia a dia. Mas, o que é preconceito? Segundo Heller (2000, p.43), “o preconceito é categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. Acrescenta, ainda, que “Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente” (Heller, 2000, p. 43). Almeida (2019) aponta preconceito como sendo juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que façam parte de algum grupo específico podendo ou não resultar em práticas discriminatórias. Não podemos ser simplistas ao presenciarmos ou sofrermos preconceito de nenhum tipo.

Cenas de preconceito por questões de cor e raça ainda são muito comuns na sociedade atual e confirmam o que Heller (2000) afirmava sobre o preconceito pode ser individual ou social. Embora presentes em nossos contextos sociais atuais, o desprezo pelo outro e a antipatia pelo diferente, são tão antigos quanto a própria humanidade. Nessa linha de análise seguimos a clareza de que o racismo é algo enraizado há séculos no país porque, conforme colocado por Santos (2022, p. 22) “se fosse o caso de precisar uma data inicial para começarmos a pensar a história do racismo no Brasil, não haveria motivos para titubear: o dia 22 de abril de 1500, mais conhecido como “o dia do Descobrimento”, seria nosso marco zero.”

No contexto escolar brasileiro essa realidade não foi diferente conforme Fonseca (2016) menciona em sua obra uma pesquisa realizada entre os anos de 2002 e 2003 por Cyntia Greive Veiga em que foi possível verificar que ao longo da história do Brasil, desde a instalação da monarquia, crianças pobres negras, negras e mestiças estiveram

presentes na criação da escola pública, porém num processo escolar precário e irregular tornando possível, dessa forma, refletir que “experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, que vem se acumulando há, pelo menos, dois séculos” (Fonseca, 2016, p.272). Almeida (2019, p. 25) alerta que “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.”

No cotidiano escolar, atualmente, não são incomuns os conflitos envolvendo situações de racismo. Tais conflitos, que geralmente, tem início por uma provocação, alguma palavra de mau gosto dita. Segundo Cavalleiro (2014) quando a criança inicia seu período escolar e esta já vem estigmatizada e, por vezes, desprotegida pelo contexto familiar e entra em contato com outras crianças ela, provavelmente, conhecerá seu estigma por meio de ofensas e/ou xingamentos com relação ao seu pertencimento étnico. Provocações do tipo podem provocar reação da parte ofendida gerando conflitos conforme conclui Cavalleiro (2014, p. 65) quando acompanha crianças da Educação Infantil durante atividades no parque: “Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado”.

Quando isso acontece, algumas vezes o caso é encaminhado à figura de maior autoridade do ambiente escolar, o diretor de escola e, na maioria das vezes, esperando-se que o mesmo tenha a solução para o conflito e que realize a intervenção de maneira precisa para resolver o problema já que “o diretor é considerado por todos como o elemento mais importante na administração da escola.” (Paro, 2015, p 20). A figura do diretor escolar, ainda de acordo com o autor “é aquele que atua como o responsável último pela administração escolar. Quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula subordinados e comanda a proposição e o alcance de metas.” (Paro, 2015, p 20).

Mas quais serão os conhecimentos sobre o tema dos quais o diretor escolar dispõe? Será que sabe quais possíveis ações administrativas e ou pedagógicas comumente adotadas em situações conflituosas são eficazes contra o racismo e para promoção de respeito mútuo entre pares? Como se daria a intervenção nessas situações?

A presente pesquisa, diante de tudo que foi apresentado, tem como objetivo geral identificar as significações dos diretores escolares

sobre o racismo na escola bem como conhecer práticas administrativas e/ ou pedagógicas possivelmente adotadas por eles para resolução de conflitos que envolvem racismo no contexto escolar, cotejando-as à noção de respeito mútuo e desenvolvimento sociomoral. Dentro do apresentado delineou-se de forma específica, também: Realizar o levantamento socioeconômico e profissional dos diretores escolares da rede pública municipal de Presidente Prudente; Conhecer as significações de racismo manifestas pelos diretores entrevistados; Verificar se os diretores escolares identificam situações de conflitos étnico-raciais em sua escola, como fazem ou não para identificá-las e quais práticas administrativas e pedagógicas adotariam diante dos possíveis conflitos e Relacionar as significações e as possíveis práticas adotadas aos conceitos de racismo estrutural, respeito mútuo e desenvolvimento sociomoral.

## Desenvolvimento

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo descritivo. De acordo com Minayo (2001) a metodologia é o caminho de articulação do pensamento e da prática que abordam a realidade. Deve estar fundamentada em uma teoria que dê sustentação à pesquisa, pois necessita incluir as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o “sopro divino do potencial criativo do investigador” (Minayo, 2001, p. 16). Pensando nessa sustentação e alcançar os objetivos propostos pela pesquisa é que a abordagem qualitativa será utilizada já que de acordo com Flick (2009, p.23) seus aspectos essenciais consistem “na escolha adequada de métodos e teoria convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas [...]”. O autor acrescenta ainda que a pesquisa qualitativa considera a interação e a comunicação do pesquisador com o campo, objeto, sujeito pesquisado como parte explícita da produção de conhecimento e que acabam por tornarem-se dados por si mesmos porque são parte do processo da pesquisa.

Como modalidade de estudo descritivo Gil (2010) enfatiza que pesquisas descritivas possuem objetivo principal de descrever as características de determinado público, fenômeno ou, ainda, estabelecer relações entre as variáveis presentes na pesquisa. Acrescenta, ainda, que “entre as pesquisas descritivas, salienta-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo [...]” (Gil, 2010, p. 27).

Baseia-se ainda nos princípios do método clínico crítico, pois o mesmo compartilha o sentido de ir além do óbvio nas respostas do en-

trevistado, compreender o ponto de vista, conceitos e significações dos participantes da pesquisa. Compreender essas significações e conceitos é um importante trabalho que exige interpretação sobre as respostas, informações, reações que foram construídas pelos participantes do estudo a partir de experiências formativas e vivências próprias. No sentido de afirmar esse importante trabalho de compreensão, Delval (2007, p.48) assinala que:

A construção de representações precisas da realidade, incluindo a si mesmo e os outros, é sem dúvida a maior conquista da espécie humana, sua arma mais poderosa para controlar a natureza. O homem reconstrói a realidade em sua mente, descobre as relações entre coisas e eventos, desenha modelos de funcionamento das forças da natureza, das relações físicas entre os objetos, do papel dos outros e de si mesmo. Os homens não se limitam a agir para satisfazer as suas necessidades biológicas, inalienáveis e não adiadas, mas elaboram com as suas mentes aqueles modelos nos quais o mundo está representado, o que dá um sentido mais amplo à sua atividade e confere-lhe uma eficácia muito maior do que se fosse limitada à mera ação.

No método clínico-crítico, o pesquisador precisa ser capaz de identificar, por meio da observação e da entrevista, elementos configuracionais do que se quer analisar, para então, fundamentado na base epistemológica e referencial teórico pertinentes, oferecer uma perspectiva de análise, dentre outras possíveis.

A essência do método consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária. (Delval 2002, p.53).

Por meio dessa fundamentação, o método instrumentaliza e embasa a busca do pesquisador pelas significações a partir das respostas dos participantes. Piaget (1926) enfatiza que o método clínico é oportunizador de controle do pesquisador e da pesquisa identificando o essencial em cada uma das informações obtidas por meio das reações que foram geradas durante as conversas/ entrevistas e que respondam ao objeto de estudo (problema de pesquisa).

## Considerações éticas

Toma-se por base norteadora para a presente pesquisa as resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, nº 510, de 07 de abril de 2016 e a Norma Operacional Norma Operacional do Conselho Nacional de Saúde CNS 001 /2013 que normatizam pesquisas envolvendo seres humanos. Tendo como pressuposto primordial o respeito e a proteção aos participantes da pesquisa e seguindo os preceitos éticos, o presente estudo só será iniciado após ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL) como forma de garantir sua realização dentro dos padrões éticos estabelecidos pelas normativas já citadas.

## Cenário da Pesquisa

A pesquisa será realizada junto à Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente- SP que teve início em suas atividades no ano de 1976 com abertura de uma classe de pré-escola em caráter experimental por meio do Projeto Casulo que era vinculado à LBA (Legião Brasileira de Assistência). As aulas eram ministradas em espaços sociais ociosos e os professores realizavam diversas tarefas não inerentes ao processo de ensino aprendizagem. O município atendia, nessa época, também algumas classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente é responsável pelo atendimento de 19 mil alunos, distribuídos estes nas etapas de Educação Infantil de 0 à 3 anos, Educação Infantil de 4 à 5 anos, Ensino Fundamental- Ciclo I, EJA (Educação de Jovens e Adultos), Educação Especial e Programa de Educação Integral- Cidadescola. O atendimento dos, aproximadamente, 19 mil alunos são realizados em 29 escolas exclusivas em atendimento para Educação Infantil, 13 unidades que atendem exclusivamente ao Ensino Fundamental e 19 escolas com atendimento misto (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

## Participantes

Os Diretores de Escola da Rede Municipal de Presidente Prudente são, em maioria, profissionais efetivos nesta função, aprovados em concurso público de provas e títulos cujos requisitos básicos envolvem: ter concluído, ao menos, o curso de graduação em Pedagogia e 05 anos de docência na Educação Básica em Rede Pública de Ensino, no mínimo. As Unidades Escolares onde não há diretor de escola efetivo tem as funções ocupadas por professores efetivos na Rede Municipal que

já tenham concluído o período de estágio probatório, que é de 03 anos de efetivo exercício, e que estejam inscritos em uma lista específica para substituição de tal função. Cabe aqui salientar que o professor inscrito na referida lista e que tenha como escola sede a que possui vaga disponível tem a preferência na ocupação da função de diretor de escola e a assume em caráter de substituição pelo ano letivo corrente, caso a escola em questão seja ocupada por diretor efetivo durante o processo anual de remoção e ingresso. Caso contrário a substituição permanece por tempo indeterminado.

## **Instrumentos e materiais**

**Instrumentos:** Um roteiro de entrevista semiestruturada: é composto por uma primeira parte cujas questões objetivas permitirão capturar o perfil socioeconômico dos participantes, dados da formação profissional, auto declaração étnico racial, atuação como diretor escolar etc. A segunda parte implica em questões que buscam capturar as significações dos participantes sobre racismo, racismo estrutural, conflitos no ambiente escolar e as principais estratégias utilizadas para conduzir sua resolução.

**Materiais:** gravador e celular para registro das informações, caderno e caneta para anotações manuais, computador para transcrição e armazenamento dos dados.

## **Procedimentos de Coleta dos Dados**

Quanto aos procedimentos para o levantamento dos dados, primeiramente, realizar-se-á uma entrevista semiestruturada com os diretores escolares da Rede Municipal de Presidente Prudente a fim de obter o perfil socioeconômico e profissional dos participantes, bem como capturar suas significações sobre racismo e a práticas que adotam diante de conflitos étnico raciais. Cabe salientar que o roteiro para as entrevistas foi submetido a juízes sendo estes pesquisadores da área e com experiência no método clínico crítico a fim de se obter maior credibilidade ao instrumento. Batista, Matos e Nascimento (2017 apud Gil, 2008) colocam que como a entrevista possui caráter flexível acaba por tornar-se uma técnica fundamental de investigação em diversas áreas e que profissionais atuantes da área das ciências humanas como psicólogos, pedagogos, sociólogos utilizam-na não somente como instrumento de coleta de dados, mas também para obtenção de diagnósticos e possibilidades de orientação.

Os autores ainda mencionam que “utilizar-se da entrevista para obtenção de informação é buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social[...]” (Batista, Matos, Nascimento, 2017, p.26). Portanto com base nesse exposto e com intuito de atingir plenamente os objetivos propostos pela presente pesquisa optou-se por essa técnica para a obtenção dos dados.

As entrevistas serão realizadas individualmente e serão gravadas com a intenção de que durem de 20 a 40 minutos a depender da espontaneidade dos diretores em interagir em suas respostas e serão transcritas para que seja realizada a análise dos dados obtidos.

## **Procedimentos de Análise dos Dados**

A análise dos dados seguirá os pressupostos da análise de conteúdo, de Bardin (2011) na busca pelo “desvendar crítico”. Bardin (2011, p.15) argumenta que “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. As subunidades de análise e categorias levarão em conta conceitos centrais do respeito mútuo e do racismo estrutural. Cabe aqui esclarecer, que não há a intenção de esgotar o tema, tampouco a presunção de que serão reveladas todas as realidades presentes.

## **Referências**

ALMEIDA, S. L. de. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

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

BATISTA, E. C., MATOS, L. A. L., NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2014.

Currículo municipal de Presidente Prudente [livro eletrônico] / organização Sônia Maria Pelegrini, Márcia Aparecida Pinheiro Janial, Rosiane de Fátima Ponce. -- 1. ed. -- Presidente Prudente, SP : Município de Presidente Prudente : Governo de Presidente Prudente, 2020.



DELVAL, J. Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. Revista de Investigación en Psicología, Lima, v. 10, n. 1, p. 9-48, 2007.

FONSECA, M. V. A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 3ed, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ed., 2000.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARO, V. H. Diretor Escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PIAGET, J. Os problemas e os métodos. In: PIAGET, J. A representação do mundo na criança. São Paulo: Record, Copyright 1926, p. 5-28.

PIAGET, J; GRÉCO. Aprendizagem e conhecimento. Tradução de Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1.ed. [1959], 1974.

SANTOS, Y. L. Racismo brasileiro: Uma história da formação do país. 1. ed. - São Paulo: Todavia, 2022.

# BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DOS LIVROS DE IMAGENS

Tamires Justino Freitas - UEL  
tamires.freitas@uel.br;

Sandra Aparecida Pires Franco - UEL  
sandrafranco@uel.br;

## Resumo

O presente trabalho trata das brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil, utilizando como recurso intencional os livros de imagens. Tem como objetivo geral compreender a contribuição de livros de imagens como recurso intencional em brincadeiras de papéis sociais na formação leitora de crianças de três anos da Educação Infantil pertencentes à Rede Municipal de Londrina. O trabalho foi desenvolvido partindo do seguinte problema: Os livros de imagens como recurso intencional em brincadeiras de papéis sociais contribuem na formação leitora de crianças de três anos da Rede Municipal de Londrina? Utilizando como procedimento metodológico a pesquisa experimental, com delineamento de levantamento, com tratamento qualitativos de dados e de abordagem crítico-dialético. Como resultados, verificaremos se a leitura de livros de imagens contribui para o processo de desenvolvimento da formação de leitores.

**Palavras-chave:** Brincadeira de papéis sociais; Livros de imagem; Pedagogia Histórico-crítica.

## Introdução

A Educação Infantil no Brasil, é o primeiro nível da Educação Básica, com atendimento de crianças com idades de zero a cinco anos de idade, dividida em creche e pré-escola.

Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação),

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Além dos aspectos que devem ser ampliados segundo a LDB, a Educação Infantil é capaz de conduzir a criança em seu autoconhecimento, autonomia, ampliar as diversas comunicações e busca por novos interesses por meio de experimentações, explorações e descobertas. É importante ressaltar que essa modalidade de ensino é o início da vida escolar das crianças e a base para as outras etapas do conhecimento científico, também possibilita o protagonismo da criança fora do seu ambiente familiar, oportunizando novas relações sociais e a criticidade.

A concepção da brincadeira, em sua grande maioria, pelo senso comum, é um momento de entretenimento, desvinculado de uma ação essencial para a construção da personalidade do indivíduo. Os estudiosos Moreira, Eiras e Brockington (2018) realizaram experimentos com crianças residentes de orfanatos ou espaços de guerra, que não brincaram em sua infância, constatando assim que, esses indivíduos possuíam um menor volume cerebral, especificadamente nas áreas de processamentos da empatia e das emoções, apresentando comportamentos não convencionais.

Afirma-se que a brincadeira permite que as crianças se envolvam em diferentes cenários, sejam reais ou imaginários, oportunizando momentos para a expressão de suas emoções, sentimentos e autoconsciência. Através da brincadeira, as crianças também aprendem e a resolver conflitos, ao mesmo tempo que compreendem como o seu corpo responde a diversas situações. Esse processo contribui para a formação de sua personalidade e para o reconhecimento de seus limites e capacidades.

É importante enfatizar que a brincadeira promove o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da atenção, pois introduz novos modos de comunicação e expressão para as crianças.

Segundo Vygotsky (1988), o ato de brincar envolve a aplicação da imaginação e, embora a brincadeira possa não ter regras explícitas, ela dita os comportamentos necessários. Ao brincar, as crianças são capazes de manifestar os seus desejos, comunicar de forma eficaz e alcançar a sua capacidade de pensamento abstrato. Acrescenta ainda, que as crianças, por estarem inseridas no ambiente sociocultural, exercem papel ativo para a formação do seu próprio conhecimento, pois as interações com adultos neste contexto têm o poder de estimular a aprendizagem. A brincadeira então, serve como um facilitador para o desenvolvimento da criança, ampliando a curiosidade, promovendo a autoconfiança e auxiliando na expressão das diversas linguagens. Portanto, a importância de incorporar a brincadeira no processo educacional não pode ser desconsiderada.

O psicólogo russo, Elkonin (1998) realizou pesquisas sobre o jogo simbólico, afirmando que os adultos têm papel de influência no brincar infantil, sendo também um “significado poderoso da penetração da criança na realidade”. Para ele, os jogos de papéis desenvolvem habilidades de linguagem, representação e interação social, visto que as crianças podem recriar situações em cenários imaginários.

Uma instituição escolar principalmente pública, é formada por alunos de diferentes origens culturais. Organizacionalmente apresenta uma cultura própria para que não haja muitos conflitos e proporcione uma boa convivência entre seus membros. Se faz necessário fornecer espaços para que os alunos explorem, aprendam e vivenciem aspectos de outras culturas, não apenas para expandir o seu repertório cultural, mas também como estratégia para acabar com os pré-conceitos e preconceitos existentes.

Ao proporcionar às crianças momentos em que possam demonstrar suas brincadeiras e convidá-las a criar outras, elas podem ser capazes de redefinir o âmbito de sua cultura e criatividade, por isso, é fundamental proporcionar oportunidades de comunicação entre os pares sempre incentivando a convivência e aprendizado.

Portanto, é correto afirmar que é por meio da brincadeira que a criança se descobre como um indivíduo social, inserido em uma sociedade com normas e regras. O desempenho de papéis sociais nas brincadeiras é essencial para o progresso das crianças em diversos aspectos. O aspecto social por exemplo oportuniza a prática de inter-

pretar diferentes personagens, auxilia as crianças compreenderem e se adaptar às normas, regras e expectativas de conduta em diversos contextos. No quesito psicológico ao incorporarem diferentes personagens, as crianças experimentam uma diversidade de sentimentos e adquirem a habilidade de identificá-los e gerenciá-los. Esse processo colabora para o aprimoramento da inteligência emocional e da capacidade de superação. Quando se refere ao cognitivo, a participação em brincadeiras com indivíduos sociais exige imaginação, originalidade e habilidade para resolver desafios. Os pequenos necessitam conceber diversas situações, tomar decisões e prever as atitudes alheias, fatores que favorecem o progresso cognitivo.

Os livros de imagens, também conhecidos como livros ilustrados sem adição de textos, são recursos que aguçam a criatividade, visto que possuem somente signos que podem não ser familiares ao leitor e, ter várias narrativas segundo os sentidos criados por ele.

Pode-se afirmar que o livro de imagens possui várias informações, que serão interpretadas pelo leitor conforme seu contexto, suas emoções e compreensão de mundo, desde que este faça a leitura literária. De acordo com Ogura (2023, p. 2),

Diferentes categorias de livros-imagem podem desenvolver noções sobre variados assuntos. A partir da contação de histórias, com exemplos práticos e visuais, os pequenos podem aprender mais sobre si mesmos, sobre como gerenciar as emoções, como conviver em sociedade, sobre a importância da atividade física, da boa alimentação, do respeito à diversidade e até sobre sustentabilidade, antes mesmo de escreverem suas primeiras palavras.

A leitura de imagens para crianças pequenas deve ser uma prática contínua e fundamental em suas vidas, visto que este recurso oferece estímulos visuais, desenvolvimento da linguagem, consciência visual, compreensão emocional e interesse pela leitura. Para que se torne uma ação efetiva, se faz necessário, a escolha de livros adequados com imagens grandes, simples e coloridas, questionamentos sobre o que se vê, inclusive relacionar as imagens com a realidade da criança, explorar as emoções apresentadas pelos personagens e o incentivo da participação da criança a partir do apontamento de objetos e criação de novas histórias a partir das imagens apresentadas.

Importante salientar que a maioria dos Centros de Educação Infantil disponibilizam uma infinidade de livros de histórias, mas são pou-

cos os que possuem só imagens, fazendo com que, a leitura seja feita apenas pela história descrita no livro, não permitindo que tenha criação de novas histórias com uso apenas das imagens. Além do desconhecimento das possibilidades de aprendizagens que um livro de imagens pode proporcionar aos estudantes.

Após a leitura de um livro de imagens, o que foi apresentado para a criança, pode ser alterado por uma brincadeira que traz consigo uma circunstância imaginária, conduzida por uma percepção própria capaz de alterar os significados dos objetos e transformar o cenário atual.

Sendo assim, o objetivo geral é compreender a contribuição de livros de imagens como recurso intencional em brincadeiras de papéis sociais na formação leitora de crianças de três anos da Educação Infantil pertencentes à Rede Municipal de Londrina. Assim, o problema que dá início a esse objetivo é: Os livros de imagens como recurso intencional em brincadeiras de papéis sociais contribuem na formação leitora de crianças de três anos da Rede Municipal de Londrina?

## **Desenvolvimento**

Os indivíduos estão sempre em evolução, sendo assim, é possível observar como as influências culturais, sociais, econômicas e políticas estão presentes na realidade de cada um. Desta maneira, as demandas pessoais e coletivas encaminham para a procura pelo aprendizado, portanto, a instituição de ensino se apresenta como um local de mediação entre o senso comum e o conhecimento científico, sendo uma oportunidade de mudança na relação entre o indivíduo e a comunidade, já que, através do conhecimento acumulado ao longo da história, o ser humano é capaz de analisar de forma crítica os acontecimentos com a “[...] reflexão e ação sobre uma realidade buscando a transformação (Gamboa, 2010, p. 9)”, objetivando a ampliação de novas perspectivas (Martins, 2016).

Este projeto tem como objetivo compreender a contribuição de livros de imagens como recurso intencional em brincadeiras de papéis sociais na formação leitora de crianças de três anos da Educação Infantil pertencentes à Rede Municipal de Londrina.

Segundo Abrantes (2012), em sua periodização, dividiu a teoria histórico-cultural em épocas e períodos. Sendo as épocas divididas em Primeira Infância (0 a 3 anos), Infância (3 a 10 anos) e Adolescência (10 a 17 anos) e os períodos, em Primeiro Ano (0 a 1 anos), Primeira Infância (1 a 3 anos), Idade Pré-Escolar (3 a 6 anos), Idade Escolar (6 a 10 anos), Adolescência Inicial (10 a 14 anos) e Adolescência (14 a 17 anos).

A atividade objetal manipulatória, que poderá estar presente em algumas crianças pesquisadas, consiste, segundo Abrantes (2012), no processo em que as crianças exploram, interagem e manipulam os objetos físicos com o intuito de compreender o ambiente que a rodeia. Enquanto, outras crianças poderão estar na fase dos jogos de papéis, que de acordo com este mesmo autor, as crianças inserem a imitação de papéis sociais em suas brincadeiras, sendo esta fase essencial para o aprimoramento da linguagem e da compreensão das relações sociais existentes.

Para obter os resultados e respostas acerca do problema apresentado neste trabalho, foi adotada a metodologia da pesquisa experimental, no qual o pesquisador poderá visualizar o comportamento de crianças em sua própria sala de aula. Esse tipo de análise proporciona evidências atuais, visto que acontecerá durante a rotina das crianças de três anos em situações de leitura de livros de imagens e brincadeiras de papéis sociais, nos quais já fazem parte de sua realidade escolar.

As ações da pesquisadora ocorrerão em um CMEI da Zona Norte de Londrina, no Estado do Paraná, com 21 crianças da turma de C2 de ambos os gêneros (8 meninas e 13 meninos) entre 2 e 3 anos, durante o momento da experiência a fim de ampliar a formação leitora destes indivíduos.

Trata-se de uma pesquisa experimental, com delineamento de levantamento, com tratamento qualitativos de dados e de abordagem crítico-dialético.

Para que ocorra a coleta de dados na turma do C2, será aplicado o planejamento com base no autor Gasparin, visto que ele é autor do livro “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, que detalha os cinco passos necessários para implementar uma abordagem pedagógica fundamentada na visão dialética do conhecimento. Essas etapas metodológicas consistem em: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. 2a. edição São Paulo: Martins Fontes, 2019.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. **Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários**. In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores). (Re)pensar la educación pública: aportes

desde Argentina y Brasil. Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2010.

GASPARIN, J. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MAGALHÃES, G. M. **Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvnte na Educação Infantil**. Sorocaba-SP, v.4, n. 02, p. 275-286, jul./dez. 2018.

MARTINS, Nathalia; DE OLIVEIRA, Rosangela Miola Galvão; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O ato de ler: uma perspectiva materialista histórico-dialética**. Linha Mestra, v. 10, n. 30, p. 676-679, 2016.

MOREIRA, A.; SEABRA, W.; BROCKINGTON, G. **Brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da criança**. 2018. Edição 248. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/author/varios-autores/>>. Acesso em: 4 abr. 2024.

OGURA, L. **Livros Na Infância: A Leitura Através De Imagens**. 2023. Disponível em: <<https://blog.papauster.com.br/livros-na-infancia/>>. Acesso em 6 abr. 2024.

VYGOTSKY, L. S. – **A formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.



# AS PLATAFORMAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PARANAENSE PELO OLHAR DO PROFESSOR

Valmir Xavier de Oliveira - UEL  
valmirox@gmail.com

Dirce Aparecida Foletto de Moraes - UEL  
dircemoraes@uel.br

## Resumo

Este estudo investiga, a partir do olhar dos professores o papel das plataformas digitais na organização do trabalho e nas práticas educativas. A pesquisa fundamenta-se no conceito de plataformização na educação e em teorias sobre o impacto das tecnologias digitais na prática educativa. O estudo se constitui de abordagem qualitativa e quantitativa, modalidade exploratória e explicativa. Os dados serão coletados através de questionário on-line e terá como participantes, os professores paranaenses. A análise dos dados será realizada por meio de codificação temática e técnicas estatísticas. Os resultados esperados contribuirão para a compreensão do papel da plataformização da educação no Estado do Paraná.

**Palavras-chave:** Educação Escolar; Plataformas digitais; Plataformização da educação; Práticas Educativas; Trabalho docente

## Introdução

As mudanças sociais e culturais ocorridas com o passar dos anos permitiram a inserção de inúmeros equipamentos tecnológicos no cotidiano, entre esses, os utilizados na área da educação. Sendo assim, pesquisar a plataformização na educação no Paraná é importante para

entender o desenvolver dos professores na prática educativa a partir das transformações oferecidas pelas tecnologias. É essencial analisar as implicações ocorridas desde a imposição dessas tecnologias no ambiente educacional e os desafios enfrentados pelos docentes. Além de identificar as perspectivas críticas quanto as plataformas, com base em teorias contemporâneas.

As plataformas digitais, presentes de forma massiva no cenário atual, apresentam uma funcionalidade inovadora que permite a personalização e ainda a interação a distância. São inúmeras as escolas que se utilizam desses recursos como instrumentos mediadores das práticas educativas. Uma plataforma destinada ao processo de ensino e aprendizagem pode conter videoaulas, textos, atividades, jogos e testes, ser utilizada em sala de aula ou em casa como complemento ao ensino presencial, proporcionando uma aprendizagem além dos muros da escola.

[Digite aqui] A interação com recursos digitais tornou-se uma prática comum para alunos e professores, modificando, talvez, a forma como os estudantes aprendem e os docentes ensinam. Para Lévy (1999) as tecnologias digitais viabilizam diferentes caminhos e possibilidades de ação docente, na medida em que “o espaço virtual compreende o conjunto aberto ao infinito de maneiras de se organizar” (Lévy, 1999, p.34).

No entanto, para além da mediação e das potencialidades pedagógicas presentes das plataformas digitais, é preciso entender que as inovações envolvem inúmeras intenções quanto ao processo mercadológico e neoliberal na inserção de ferramentas no horizonte educacional.

As políticas de inserção das tecnologias na educação aparecem com essa proposta, no entanto percebe-se que, mais do que atender aos objetivos pedagógicos descritos nos documentos oficiais, prevalece o caráter economicista, guia do modo de produção capitalista, nessas ações. (Barra, 2007.p166)

A possibilidade de as plataformas servirem como promotoras de novas experiências e não apenas como instrumentos para reprodução de práticas pode ser considerável no meio educacional, tendo em vista uma gama de potencialidades que podem contribuir para a construção de novos e diferentes cenários educativos. Todavia, para se chegar a esse propósito deve-se analisá-las, principalmente, por serem sistematicamente e intencionalmente projetadas.

No Estado do Paraná, diversos aplicativos e recursos tecnológicos foram implementados nas escolas da Educação Básica desde o ensino

remoto. No site da Secretaria de Educação do PR é possível identificar um total de 24 itens entre plataformas e aplicativos que devem ser utilizados pelos professores de forma obrigatória: ( Acervo Digital, Arduino Editor, Desafio Paraná, Quizizz, EdfuTech, Expresso, GitHub, Google, Inglês Paraná, Inglês Professor, Kahoot, Leia Paraná, Matemática Paraná (Khan Academy), Matemática Paraná (Matifc), mBlock IDE, RCO, Redação Paraná, RH-Seed, Robótica Paraná, Sala Virtual Paraná (Classroom), Scratch, Sere, Sistema Preserança, VS Code, Web Editor-p5.js. (SEED - PR, 2023).

Para (Zuboff, 2020) no século XXI, o arsenal digital amplia o acesso a bens sociais e culturais, mas também expande instrumentos de controle e vigilância, já VanDijck e Poell (2018) conceituam a “plataformização da educação” como a inserção de plataformas digitais nas atividades escolares, alertando para os caminhos do capitalismo de vigilância que moldam comportamentos e expectativas. Peixoto (2016) critica o caráter economicista das políticas públicas brasileiras, que impõem tarefas aos professores sem considerar sua participação na elaboração dessas políticas. Ainda segundo Peixoto (2016), a adoção dessas tecnologias também revela um lado mercadológico e neoliberal, priorizando interesses econômicos sobre objetivos pedagógicos.

[Digite aqui] Neste sentido, a problematização que envolve a presente pesquisa é: Como os professores que atuam na rede paranaense percebem e interpretam a implementação das plataformas digitais em suas práticas educativas e na organização do trabalho docente? Já o objetivo geral do presente estudo é compreender o papel das plataformas digitais na organização do trabalho e nas práticas educativas pelo olhar do professor.

## **Desenvolvimento**

A presente pesquisa é de abordagem quali-quantitativa e será realizada a partir do método survey, que corresponde a obtenção de dados ou informações sobre opiniões de determinado grupo de pessoas por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. O público participante será constituído por professores da Rede Estadual de educação do estado do Paraná que aceitarem responder ao questionário encaminhando de forma on-line por email e pelas redes sociais.

Os dados serão analisados a partir da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1977), que consiste em tratar as informações seguindo um roteiro composto por três fases, sendo elas: pré-análises; exploração do material e o tratamento dos resultados. Será de abordagem qualita-

tiva e quantitativa, modalidade exploratória e explicativa. As análises e interpretações serão elaboradas considerando todos os dados coletados a partir das diferentes fontes, buscando evidenciar os resultados e as respostas para os objetivos.

## Referências

AFONSO, A. J. **Novos Caminhos para a Sociologia: Tecnologias em Educação e Accountability Digital**. Dossiê Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade. *Educação & Sociedade*, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsLPjh5kQQGHbZYLKybK87r/>. Acesso em 16 ago. 2022

BARRA, A. S. B. **O ProInfo e a formação de professores em Goiânia**. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8 ed. ampliada e revisada. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-93. Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação. Organização, Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, Joana Peixoto, Rose Mary Almas de Carvalho. — Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. 87p.

ENS, R. T. **Relação professor, aluno, tecnologia: um espaço para o saber, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser**. Colabor@, Revista Digital da CVA, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 37-45, 2002.

GÓMEZ, Á. P. Educação na era digital. Porto Alegre: Penso, 2015.

HELMOND, A. **The Platformization of the Web: Making Web Data Platform Ready**. *Social Media + Society*, v. 1, n. 2, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2056305115603080>. Acesso em: 05 fev. 2019. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-02/estudo-mostradefasagem-de-salarios-de-professores-da-rede-particular>. Acesso em: 14 out. 2022. <https://www.educacao.pr.gov.br/iniciar/>

KENSKI, V. M. **Cultura digital**. Campinas: Papirus, 2018

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

Paraná. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Secretário Renato Feder fala das metas e objetivos da SEED para 2022. Curitiba, 2022d. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Secretario-Renato-Feder-fala-das-metas-e-objetivos-da-SEED-para-2022>.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. **Plataformização** (Platformisation, 2019 – tradução: Rafael Grohmann). Revista Fronteiras – estudos midiáticos 22(1):2-10 janeiro/abril 2020. Unisinos – DOI: 10.4013/fem.2020.221.01.

REZENDE, C. M. C.; BISPO, E. L. Comparison between the use of pseudocode and visual programming in programming teaching: An evaluation from Scratch tool. Journal XIII Latin American Conference on Learning Technologies. p. 1-5, jun. 2018. Disponível em: <http://cleilacl2018.mackenzie.br/docs/LACLO/FULL/184239.pdf>. Acesso em 16 jun. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ SEED – PR. Disponível em: [https://www.professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas\\_educacionais](https://www.professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais). Acesso em 18 jun. 2023.

Selwyn, Neil. **Educação e tecnologia: questões críticas**. In: Ferreira, Giselle M. S.; Rosado, Luiz Alexandre S.; Carvalho, Jaciara de Sá (Orgs.). Educação e tecnologia: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-102.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas para o professor na atualidade**. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

Van Dijck, José.; Poell, Thomas. Social media platforms and education. In: Burgess, Jean; Marwick, Alice; Poell, Thomas (Ed.). The SAGE Handbook of Social Media. S.l.: SAGE Publications Ltd, 2018.

Zuboff, Shoshana. A era do capitalismo da vigilância : a disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder. S.l.Relógio d'água, 2020.

# A EDUCAÇÃO NA PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: O PAPEL DO ENSINO NA CARCERAGEM FEMININA DE LONDRINA/PR

Vitória Alves de Moraes - UEL  
vitoria.alves.morais@uel.br

Ricardo Lopes Fonseca - UEL  
ricardolopesf@uel.br

## Resumo

A partir do momento que entende a educação não como um privilégio, mas sim um direito ofertado por meio da Constituição Federal, a presente pesquisa objetiva compreender qual é, ou se tem, a relação entre a educação na modalidade da privação de liberdade com a reinserção do indivíduo na sociedade. O estudo ocorrerá na Carceragem Feminina de Londrina/PR, desejando esmiuçar essa modalidade de ensino, por meio de um questionário com seis perguntas que deverá ser respondido pelas alunas a respeito das expectativas com o futuro após o término do cumprimento do cárcere. Será viável cruzar as informações obtidas por meio dos alunos e uma análise do Projeto Político Pedagógico da instituição, a fim de obter parâmetros pertinentes para compreender se há consonância de expectativas e perspectivas.

**Palavras-chave:** Cárcere Feminino; Apenadas; Ressocialização.

## Introdução

A disponibilização de um direito básico dos indivíduos, como a educação, dentro de espaços prisionais é um dever do Estado. Segundo Ahendt (2012), a privação de liberdade é a mais extrema forma de opressão, pois nega a capacidade de agir e de participar ativamente na sociedade.

Este trabalho faz-se importante justamente por dar enfoque a uma educação que está, muitas das vezes, a margem de todas às estatísticas e informações a respeito da educação.

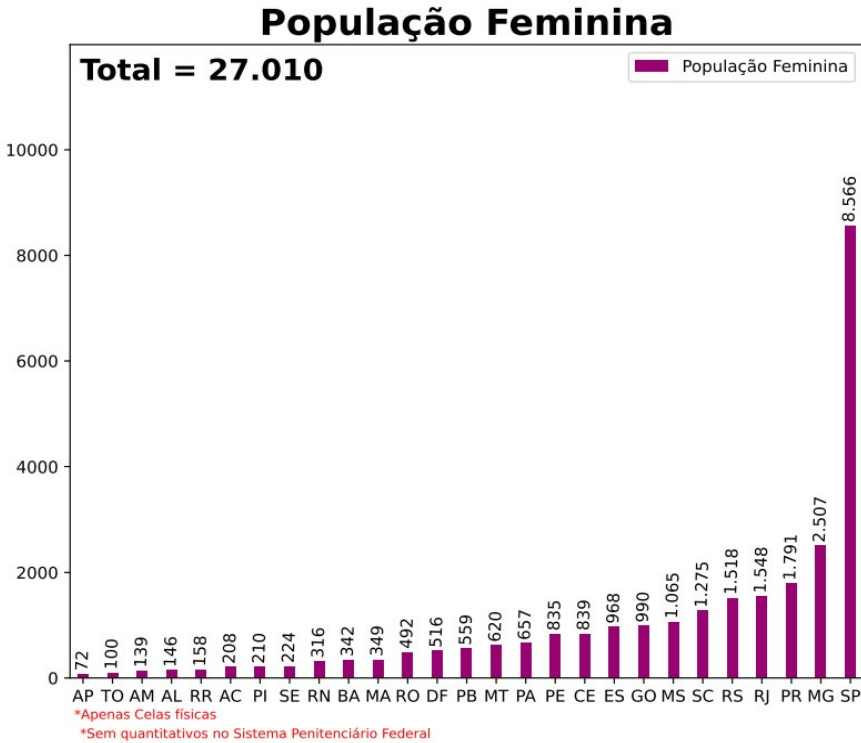
Além disso, relacionar dados e informações obtidas por meio dos órgãos públicos bem como o cruzamento do material conseguido através do questionário ofertado aos estudantes, será possível analisar as perspectivas de ambos os lados, as expectativas e motivações. Portanto, o objetivo geral desse estudo é investigar se a educação na privação de liberdade oferece perspectivas para os apenados se ressocializarem.

De acordo com Teixeira (1978), a reforma que se impõe não é uma reforma política ou social, mas sim uma reforma educacional, portanto, faz-se essencial compreender a importância da disseminação da educação não apenas no ambiente escolar. Logo, entendendo que a prisão não corrige, porém, reprime e também que não ressocializa mas estigmatiza (Focault, 1975), questiona-se: Como se estabelece a relação dos estudos na reinserção do indivíduo na sociedade?

## Desenvolvimento

A fim de tentar compreender a respeito do sistema carcerário brasileiro, cabe mencionar que a prisão surgiu no fim do século XVIII e início do século XIX com o objetivo de servir como peça de punição. Porém, somente em 1940 que, por meio do Código Penal Brasileiro e pelo Código de Processo Penal bem como pela Lei das Contravenções Penais de 1941, determinou-se que as mulheres cumprem pena em estabelecimento especial, ou, à falta, em seção adequada de penitenciária ou prisão comum, ficando sujeitas a trabalho interno.

Gráfico 01 – População Feminina Encarcerada em 2023.



Fonte: SISDEPEN – DIPEN/SENAPPEN (2024).

A partir de então, é possível levantar questões a respeito dessa separação e especificidade feminina uma vez que há inúmeros estigmas presentes no cotidiano das mulheres, isso desde os primórdios, e nas penitenciárias não seria diferente. E, vale evidenciar que não é porque estejam privadas de liberdade que há um acesso aos itens básicos por parte do Estado.

De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (2017), nas penitenciárias femininas brasileiras as presas não têm acesso até os produtos de higiene básicos, como absorventes, as quais são sujeitas a terem que substituí-los por papel higiênico, jornal ou até mesmo como miolo de pão. Além disso, ainda falta a assistência durante a gestação, muitas relatam que durante a gravidez, tiveram pouco ou quase nenhum tipo de acompanhamento médico.

A Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados divulgou um relatório em julho de 2006 com uma análise das péssimas condições das prisões brasileiras. O relatório apresenta como os principais problemas encontrados no sistema penitenciário: superlotação,



agressões, torturas e impunidade dos acusados dessas práticas, falta de tratamento médico, falta de banho de sol, má qualidade da água e da comida servida, revista vexatória e falta de autorização para visita, falta de assistência jurídica, insuficiência de programas de trabalho e ressocialização.

Porém, mesmo que o sistema carcerário no Brasil enfrente problemas estruturais sociais, políticos e econômicos que contribuem para o seu colapso (DE JESUS, 2023), há um projeto que é referenciado legalmente pela Lei de Execução Penal, Lei 7210 de 11 de julho de 1984, Art. 18º e 20º; a Lei nº 6324 de 12 de outubro de 1991, que prevê a obrigatoriedade de ensino fundamental nas unidades carcerárias, em convênio com entidades pública e privada.

A pauta da educação da privação de liberdade possui uma dimensão psicossocial crítica uma vez que a dignidade dos indivíduos está em evidência. Questões a respeito de práticas pedagógicas nesse contexto exerce forte influência tanto na aquisição e manutenção dos comportamentos infratores.

Por meio dessa perspectiva, questiona-se como ocorre a relação dos estudos na reinserção dessas alunas na sociedade após o cumprimento de sua respectiva pena.

A fim de tentar responder tal pergunta, um questionário a respeito do estudo ofertado na Carceragem Feminina de Londrina/PR, localizada na Zona Oeste da segunda maior cidade do Paraná, nos auxiliará nesse processo.

Abaixo segue as perguntas do questionário que será respondido pelas alunas.

1. Quantos anos você tem?
2. O que você entende por educação?
3. Você entende a educação como uma oportunidade? Justifique.
4. Você, em algum outro momento, teve acesso à educação?
5. Qual foi o exato momento que você optou pelos estudos nessa instituição?
6. Em seu caso, o ensino oferecido nessa instituição, de alguma forma, te motiva a realizar uma graduação? Justifique.

Vale mencionar que as perguntas serão oferecidas em papel impresso e não necessitará de identificação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será anexado junto ao questionário. Após realização da pesquisa, as estudantes poderão ter acesso aos resultados.

Para tanto, com o intuito de desenvolver esse estudo, opta-se pela concepção de uma pesquisa qualitativa, pois tal se preocupa com o processo e o comprometimento do pesquisador em estabelecer as técnicas apropriadas para a observação e sistematização dos dados dispensando assim a realização dos testes. No aspecto científico, a pesquisa qualitativa somente se distingue da pesquisa quantitativa justamente nesse ponto da não necessidade de testes e laboratórios específicos (MARQUES, 1997. p. 20). Nesse sentido há que se considerar o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade.

Assim, pretende-se que tal pesquisa obtenha resultados semelhantes, mas com suas particularidades, em relação às palavras de Onofre (2015).

Esses estudos evidenciam que a escola, assim como as demais práticas sociais ali existentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re) conquistar cidadania. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da educação escolar, evidenciando-se a figura do professor como ator importante na construção de espaços onde o aprisionado pode (re)significar o mundo como algo dinâmico e inacabado. (Onofre, 2015)

Além disso, Pires (1997, pág. 91) salienta que o materialismo histórico-dialético interessa à educação e é fundamental na organização do processo educacional por discutir a respeito da humanização e alienação: "A educação estará, em suas várias dimensões, a "serviço" da humanização ou da alienação?"

Logo, analisar, investigar, explorar, pesquisar e cruzar as perspectivas do Projeto Político Pedagógico com a das alunas, surtirá efeitos para entender se, na prática, o PPP está cumprindo sua função.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Brasil. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

BRASIL. **Lei das contravenções penais anotada**: decreto-lei n. 3.688, de 3-10-1941 / Damásio de Jesus. Imprensa: São Paulo, Saraiva, 2009.

BRASIL. **Lei nº. 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a lei de execução penal. Brasília-DF: Senado, 1984. Disponível em: <https://bit.ly/3M3vjHt>. Acesso em: 04 de junho de 2024.

Conselho Nacional de Justiça. **Relatório da consulta pública**: metas nacionais 2020. Brasília: CNJ, [2019].

DE JESUS, Everaldo Antonio. Ressocialização Pela Educação: Uma Alternativa para a Crise do Sistema Carcerário Brasileiro. **Revista OWL (OWL Journal)-REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, v. 1, n. 2, p. 405-412, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. **Revista Avaliação**. V. 2, nº 3(5), 1997.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedex**, v. 35, p. 239-255, 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético na Educação. **Interface: Comunicação, saúde, educação**, Botucatu, n.1, 1997, 83-94p. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLkówFR4dmSD/?lang=pt>>. Acesso em: 05 de junho de 2024.

Relatório de Informações Penais - RELIPEN. Secretaria Nacional de Políticas Penas & Diretoria de Inteligência Penitenciária. **15º Ciclo SIS-DEPEN** – Período de Referência: Julho a Dezembro de 2023. Brasília, 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Brasil**: Ame-o ou Deixe-o e Outros Textos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

# EXPLORANDO A CULTURA MAKER NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO PROJETO NA ESCOLA MUNICIPAL MAESTRO ROBERTO PEREIRA PANICO

Vitória Nascimento UEL

vitoria.nascimento@uel.br

Dirce Aparecida Foletto de Moraes UEL

dircemoraes@uel.br

## Resumo

O presente estudo tem como principal problema a avaliação das ações didáticas do projeto 'Cultura Maker' na Escola Maestro Roberto Pereira Pânico, objetivando investigar se o referido projeto atende aos pilares do Espaço Maker em termos de estratégias didáticas. O presente estudo se constitui como uma pesquisa de natureza experimental com tratamento de dados do tipo qualitativo e, quanto aos procedimentos técnicos, estudo de caso. A coleta de dados se dará a partir de observação direta e entrevistas com os professores ao início e ao término do semestre. Como resultados, espera-se produzir dados que evidenciem a relevância de projetos que experimentem alterar as práticas educativas e promovam a criatividade, a inovação, a autonomia e o aprendizado colaborativo desde os primeiros anos escolares.

**Palavras-chave:** Educação Escolar; Espaço maker; tecnologias digitais; cultura maker.

## Introdução

As mudanças que aconteceram na sociedade no decorrer do último século foram, certamente, muito contundentes. As competências e habilidades que faziam um bom profissional no século passado não são tão significativas hoje. Uma parcela importante dessas mudanças repousa no desenvolvimento tecnológico.

A criação e a incorporação de diferentes dispositivos digitais no meio sociocultural possibilitaram o surgimento de outras práticas nas relações sociais, no trabalho, na aprendizagem que exigem um sujeito com outra gama de habilidades. A escola tem agora um papel diferente do que tinha no passado, como traz Andrade, Felipe e Medeiros (2020) no ensino tradicional não existe espaço para esclarecimento de dúvidas e a participação ativa do estudante, pois importam apenas os conhecimentos teóricos, sem questionamentos.

Na tentativa de trazer algumas respostas para os processos educacionais da contemporaneidade, temos o Espaço Maker, o qual emergiu como uma abordagem pedagógica inovadora que enfatiza a aprendizagem prática, a criatividade e a resolução colaborativa de problemas (Noga e Penteado, 2022). A proposta do Espaço maker é buscar atender jovens em um mesmo ambiente onde sejam convidados a desenvolver projetos, trabalhar de forma colaborativa, ser instigados a buscar respostas e compartilhar experiências. Desta forma, a implementação de espaços maker em ambientes escolares tem o potencial de transformar a experiência educacional, tornando-a mais envolvente e relevante para os alunos. Tal proposta caminha na perspectiva da formação de

um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade e produz conhecimento através do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. Refiro-me, portanto, aos alunos que são autores do conhecimento, e não meros reprodutores daquilo que já foi produzido. E, também, de um novo papel para os professores que, de únicos detentores do conhecimento, passam a ser também mediadores do processo. (ARAÚJO, 2011, p.41)

Esse tema não é novo, muitas pesquisas já foram realizadas buscando produzir dados que possam evidenciar as potencialidades de tal proposta no meio educacional. No entanto, entende-se que não é um assunto esgotado, tanto que recentemente o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil, publicou a chamada do

Programa Mais Ciências na Escola, que aplicará cem milhões de reais na criação de mais de mil laboratórios maker em escolas públicas. Segundo a publicação Brasil (2024), o programa visa oferecer letramento digital e educação midiática, combater a desinformação e diversificar a expansão do tempo escolar através de aprendizagens baseada em investigação, experimentação científica e abordagem STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), com foco no protagonismo estudantil.

Neste ano também a Escola Municipal Maestro Roberto Pereira Panico, que se encontra na cidade de Londrina, no Paraná, foi contemplada do edital número 20 do Programa de apoio a Ambientes Promotores de Inovação no Paraná: Edição Instituições/Organizações “chamada pública Tadeu Felismino” e tem como objetivo selecionar propostas de escolas e outras entidades para ajudar com recursos financeiros com o objetivo de incentivar o desenvolvimento tecnológico.

A proposta do projeto consiste na criação de um espaço Makerspace na Escola Municipal Maestro Roberto Pereira Panico atende alunos em contraturno e trabalha com a metodologia STEAM. De forma prática, o projeto consiste na busca por soluções para problemáticas locais a partir de uma proposta investigativa. Os objetivos do projeto são aproximar os aportes teóricos do movimento Maker, do Ensino por investigação e suas relações com a metodologia de aprendizagem de projetos, viabilizar espaço de trocas científicas, propor eventos e feiras envolvendo a comunidade no conhecimento científico. Pretende-se também incentivar a busca por conhecimentos e habilidades que são contextualizadas ao colocar o aluno como sujeito ativo da sua própria aprendizagem e fazendo com que o professor possa se atentar a novas formas de lidar, respeitar as particularidades de cada conteúdo e, principalmente, associa ao processo de ensinar Ciência.

Com o recurso do programa será comprado equipamentos para o espaço maker como televisão, impressora digitalizadora colorida, kits de robótica, notebooks, lousa digital/ interativa e poltronas e ar condicionado para o espaço de apresentações científicas.

Esta iniciativa é particularmente relevante, pois aborda um período crucial no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, quando a curiosidade natural e a capacidade de aprender por meio da experimentação são mais acentuadas e também porque vai possibilitar uma diversidade de experiências formativas relacionadas à criatividade, inventividade e produtividade dos alunos.

Entendemos que a escolha da construção de um espaço maker é uma opção adequada pois são flexíveis e possibilitam diferentes con-

figurações de espaços e equipamentos, permitindo adaptações conforme a disponibilidade do espaço físico e do orçamento das escolas (Raabe e Gomes).

No entanto, a implementação de projetos inovadores como este não está isenta de desafios. Questões como a adequação dos recursos disponíveis, a capacitação dos professores, a integração curricular, e a receptividade dos alunos e da comunidade escolar são fatores críticos que podem influenciar o sucesso do projeto. Além disso, é necessário compreender as possíveis alterações que ocorrem ao longo do tempo, tanto nas práticas pedagógicas quanto na gestão do espaço maker, a fim de identificar se correspondem ao que rege a cultura maker e se é uma proposta que, verdadeiramente, altera as práticas educativas e contribui para o processo formativo do estudante

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de uma análise aprofundada na implementação de projetos visando fornecer subsídios teóricos e práticos para a implementação de espaços maker na educação. Ao documentar e analisar a experiência da Escola Municipal Maestro Roberto Pereira Panico, esta dissertação poderá contribuir significativamente para a literatura acadêmica e para as práticas educativas, oferecendo dados valiosos para outras instituições que desejam adotar ou já adotaram a cultura maker em seus currículos.

Sendo assim, nosso objetivo geral é avaliar em que medida as ações desenvolvidas no projeto 'Cultura Maker' na Escola Municipal Maestro Roberto Pereira Panico atendem aos princípios fundamentais da cultura maker e promovem alterações nas estratégias didáticas nos modos de ensinar os conteúdos escolares. Como objetivos específicos temos: a) entender como os princípios fundamentais da cultura maker são integrados nas estratégias didáticas do projeto 'Cultura Maker' na Escola Maestro Roberto Pereira Panico.; b) entender se as estratégias didáticas mediadas pelos dispositivos digitais vivenciadas no espaço Maker contribuem para o engajamento e aprendizagem dos alunos; c) identificar se houve e quais foram as alterações nas estratégias didáticas decorrentes da implementação do projeto Cultura Maker na Escola Maestro Roberto Pereira Panico.

## **Desenvolvimento**

O presente estudo se constitui como uma pesquisa de natureza experimental com tratamento de dados do tipo qualitativo e, quanto aos procedimentos técnicos, estudo de caso. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) a pesquisa qualitativa preocupa-se "[...], com aspectos

da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da “dinâmica das relações sociais”. Sobre o estudo de caso, Da Fonseca (2002, p.33) descreve:

Um estudo de caso pode ser caracterizado de acordo com um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu ‘como’ e seus ‘porquês’, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico.

Entendemos dessa forma, que o estudo de caso permite uma análise mais detalhada de um fenômeno específico dentro de seu contexto real, oferecendo a oportunidade de explorar essas nuances em maior profundidade. Essa metodologia possibilita ainda observar diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço maker. Isso inclui a interação entre professores e alunos, a utilização dos recursos disponíveis e as metodologias de ensino empregadas e as experiências vivenciadas. Por meio de observações diretas, entrevistas e análise de documentos, é possível obter uma visão completa e detalhada das práticas pedagógicas em ação.

Diante do objetivo desta pesquisa, que é avaliar em que medida as ações desenvolvidas promovem alterações, com foco nas estratégias didáticas nos modos de ensinar os conteúdos escolares em um espaço maker, iremos acompanhar o grupo professores que irão participar do projeto semanalmente. Esse acompanhamento se dará durante um semestre. Para nossa coleta de dados iremos entrevistá-los, no início e ao final do semestre, para entender quais as dificuldades e possibilidades quanto ao desenvolvimento do projeto e assim fazer uma análise das expectativas e do efetivo realizado, além de uma análise documental das estratégias didáticas realizadas nas atividades dentro do espaço maker. A observação e a utilização de fotografias também serão instrumentos de coleta de dados. Para esse propósito, iremos elaborar um protocolo de observação para investigar a ação dos professores seguindo as etapas da cultura maker (introdução, experimentação, prototipagem e feedback).



## Referências

ARAÚJO, Ulisses. **A quarta revolução educacional:** a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. ETD-Educação Temática Digital, v. 12, p. 31-48, 2011.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Programa Mais Ciência na Escola investirá R\$100 milhões para levar laboratórios de inovação à educação básica.** [Brasília]: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 11 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/programa-mais-ciencia-na-escola-investira-r-100-milhoes-para-levar-laboratorios-de-inovacao-a-educacao-basica>. Acesso em: 16 jun. 2024.

Coll Salvador, C., Díaz Barriga Arcedo, F., Engel Rocamora, A., y Salina Ibáñez, J. (2023). **Evidencias de aprendizaje en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales.** RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26(2), pp. 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.37293>

DA FONSECA, João José Saraiva. **Apostila de metodologia da pesquisa científica.** João José Saraiva da Fonseca, 2002.

DE ANDRADE, Ana Carolina; FELIPE, Edmáisson; DE MEDEIROS, Simone Alves. **Da pedagogia tradicional a uma aprendizagem significativa.** Episteme Transversalis, v. 11, n. 2, 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Plageder, 2009.

NOGA, Veridiana; PENTEADO, Renata. **Espaço maker:** caminhos para uma aprendizagem criativa. Ensino & Pesquisa, v. 20, n. 3, p. 196-210, 2022.

RAABE, André L. A, et al. **A experiência de implantação de uma disciplina maker em uma escola de educação básica.** In: Anais do Workshop de Informática na Escola. p. 303. 2017.

RAABE, André; GOMES, Eduardo Borges. **Maker:** uma nova abordagem para tecnologia na educação. Revista Tecnologias na Educação, v. 26, n. 26, p. 6-20, 2018.

# PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL ENVOLVIDOS NAS AULAS DE MÚSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE LONDRINA: UM ESTUDO DE CASO

João Rafael Pimentel Colavin<sup>14</sup>- UEL  
joacolavin.guitar@uel.br;

Leandro Augusto dos Reis<sup>15</sup>- UEL  
ars\_leandro@uel.br;

## Resumo

Esta proposta de pesquisa está vinculada à Linha 3 – Aprendizagem e Desenvolvimento em Contextos Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo do estudo é investigar as interações sociais no ensino de música em uma escola pública na cidade de Londrina, Paraná. Considerando que as interações sociais no processo músico-pedagógico são significativamente influenciadas pela afetividade e desempenham papel crucial na aprendizagem, reconhece-se a aprendizagem cooperativa como uma estratégia que pode promover interações mais significativas e, conseqüentemente, a construção de uma identidade grupal, aspectos fundamentais nas aprendizagens musicais. A pesquisa é de abordagem

---

<sup>14</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha 3 – Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Pesquisa SCHEMA – Sociedade, Conhecimento Humano, Educação, Música e suas Aprendizagens (cadastrado no CNPq).

<sup>15</sup> Professor Adjunto do Departamento de Música e Teatro - UEL. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UEL). Líder do Grupo de Pesquisa SCHEMA – Sociedade, Conhecimento Humano, Educação, Música e suas Aprendizagens (cadastrado no CNPq).

qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso e fundamentando-se na Epistemologia Genética. Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir para uma melhor compreensão das interações professor-aluno, da aprendizagem cooperativa no ensino de música, da importância da construção da identidade grupal para o aprendizado musical, além de indicar novos caminhos para pesquisas futuras nesta área específica do ensino de música no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Interação social; Afetividade; Aprendizagem cooperativa.

## **Do problema à revisão de literatura: à guisa de introdução**

A aprendizagem musical é um processo complexo e multifacetado que não se restringe apenas ao domínio técnico do instrumento ou ao conhecimento sobre teoria musical. Em aulas de música, individuais ou em grupos, a relação que se estabelece entre o professor e os alunos desempenha um papel fundamental nesse contexto, afetando diretamente a motivação, o engajamento e os resultados alcançados pelos estudantes (Davidson, Moore, Sloboda e Howe, 1998). Lehmann, Sloboda e Woody (2007) citam dois modelos de como pode se estabelecer a relação entre professor e aluno. Um deles é o modelo tutor-aluno, caracterizado por uma relação unilateral e verticalizada, onde o professor demonstra suas habilidades e o aluno reproduz o que lhe é apresentado. O segundo é o modelo mentor-amigo, uma relação horizontalizada onde há uma troca de experiências entre professor e aluno. Nesse modelo, o professor direciona o aluno à sua própria experiência musical, incentivando maior participação do aluno na aula e propiciando-lhe maior autonomia para desenvolver sua musicalidade.

Pensando na possibilidade de construir uma relação horizontalizada nos moldes do modelo mentor-amigo proposto por Lehmann, Sloboda e Woody (2007), a aprendizagem cooperativa surge como uma possibilidade pedagógica para o contexto do ensino musical em grupo. De acordo com Piaget (1999), o aprendizado ocorre quando há um desafio que gera um desequilíbrio cognitivo. Menezes, Barbosa e Jófili (2007) afirmam que, segundo Piaget, o desenvolvimento segue da fase individual para a social e das operações individuais para as cooperações. Por isso, os educadores precisam considerar métodos cooperativos de ensino e aprendizagem, promovendo o conflito sociocognitivo e incentivando uma reflexão crítica. Nesse sentido, cabe ao professor atuar como mediador, criando estratégias de interação social que propiciem

uma aprendizagem cooperativa e estimulem a autonomia dos alunos. A relação professor-aluno se configura como a ferramenta principal nesse processo (Leão, Ciasca e Viana, 2020). A partir dessa experiência cooperativa, os alunos constroem uma identidade de grupo, compartilhando experiências, pensamentos e normas comuns (Piaget, 1973).

Severino (2014) propõe que a educação musical seja humanizadora, enriquecida por conteúdos, mas não limitada a eles. O autor enfatiza que, além dos conteúdos abordados, é crucial promover uma educação onde haja uma troca significativa entre professor e aluno: o professor não apenas ensina, mas também aprende, enquanto o aluno não só aprende, mas também ensina, com espaço para que sua voz seja valorizada. Assim, a educação musical deve priorizar a relação professor-aluno como ponto central, antes mesmo de se concentrar nos conteúdos a serem ensinados (Moura, 2013).

Em uma revisão das produções acadêmicas dos últimos quinze anos (2009-2024) que abordaram a interação professor-aluno no contexto da educação musical como foco de pesquisa, observou-se que a maioria das investigações tratou desse tema de forma secundária. É importante destacar que, quando este levantamento foi realizado, o foco do estudo estava restrito à interação entre professor e aluno, não abrangendo as interações sociais de forma mais ampla, como as entre aluno-aluno, dentro do contexto da sala de aula. A atualização do levantamento não pôde ser finalizada a tempo da submissão deste texto.

Tendo como base, portanto, o levantamento inicial, foram encontrados poucos estudos dedicados exclusivamente à interação professor-aluno como objeto principal de estudo. Na plataforma Scielo, não foram identificados estudos sobre o tema, enquanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram localizadas três dissertações que abordam a interação professor-aluno na educação musical: Nascimento Junior (2015), Moura (2013) e Braga (2009). Apesar da relevância reconhecida dessa temática no processo de aprendizagem musical, sugerindo a necessidade de novas pesquisas mais aprofundadas (Davidson et al., 1998; Lehann et al., 2007; Braga, 2009; Moura, 2013; Nascimento Junior, 2015), nota-se uma lacuna na produção científica nacional. As interações sociais ainda são pouco exploradas no contexto da educação musical no Brasil, refletindo-se na escassez de debates sobre esse tema, especialmente no âmbito da educação pública.

Debates sobre temas ligados à educação básica são essenciais. Segundo dados do Censo Escolar 2023, 83,6% dos estudantes brasileiros matriculados no ensino médio frequentam escolas públicas estaduais,

enquanto 3,1% estão em Institutos Federais, totalizando 86,7% da população estudantil nesse nível de ensino (INEP, 2024). A Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, tornou obrigatório o ensino de música na educação básica (Brasil). Diante dessas informações, é crucial uma reflexão cuidadosa sobre o ensino musical no contexto da educação pública no Brasil.

O levantamento destaca lacunas na pesquisa sobre a relação professor-aluno e aprendizagem cooperativa no contexto da educação musical escolar. Portanto, há uma necessidade premente de mais estudos sobre o ensino de música, que vão além da mera transmissão de conteúdo. Isso permitirá que pesquisadores e educadores ampliem seu entendimento sobre a importância da interação professor-aluno, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos nessa dinâmica educacional.

Para compreender a interação professor-aluno, adotou-se a Epistemologia Genética de Piaget (1972) como referencial teórico central, enfatizando o papel da afetividade. Além disso, serão abordados neste texto os conceitos de interação social e cooperação, igualmente relevantes para este estudo.

Segundo Piaget (1972), o conhecimento não pode ser considerado como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois essas estruturas são o resultado de um contínuo e efetivo processo de construção. Da mesma forma, o conhecimento não reside nas características preexistentes dos objetos externos ao indivíduo; ao contrário, esses objetos são conhecidos pelo sujeito através da mediação necessária das estruturas cognitivas. É por meio dessas estruturas que o sujeito adquire conhecimento sobre os objetos externos e lhes atribui significado. É importante destacar que esta pesquisa se encontra justamente na revisão de literatura, o que explica a discrepância entre a discussão teórica e o delineamento metodológico, a ser tratado mais adiante no texto, que ainda está em construção.

Segundo Piaget (1978), o conhecimento é construído de forma ativa através da experiência, onde ideias e compreensões são continuamente ajustadas. Wadsworth (1997) argumenta que o desenvolvimento cognitivo é um processo organizado de mudanças qualitativas nas estruturas cognitivas (esquemas), em que cada evolução estrutural decorre logicamente da estrutura anterior, de maneira consistente e invariável. O desenvolvimento é tido como um **continuum** que atravessa todos os estádios: sensorio-motor, pré-operacional, operatório concreto e formal. A Epistemologia Genética se fundamenta nessa construção contínua e dialética do conhecimento.

Embora não seja o foco central da Epistemologia Genética e apesar da escassez de estudos e escritos diretos de Piaget sobre a afetividade, o autor a considerava uma parte indissociável do desenvolvimento cognitivo e psicológico (Souza, 2003). Cognition e afetividade são distintas em natureza, mas inseparáveis na conduta concreta (Souza, 2003). Nas palavras de Piaget (1978, p.37):

em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racionais). Nunca há ação puramente intelectual, assim como também não há atos que sejam puramente afetivos.

De acordo com Wadsworth (1997), na teoria piagetiana o desenvolvimento intelectual tem dois componentes, o cognitivo e o afetivo e da mesma forma pela qual o desenvolvimento cognitivo é marcado por estágios, o desenvolvimento afetivo também é construído e passa por estágios, associados a cada um dos estágios cognitivos. Em todos os estágios cognitivos, há um estágio afetivo característica, sendo eles responsáveis pela “dinamização da atividade mental e pela seleção dos objetos ou eventos sobre os quais agir” (Wadsworth, 1997, p.38). Souza (2003) afirma que a afetividade interfere diretamente no funcionamento da inteligência, “estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o” (p. 57).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento intelectual abrange dois componentes essenciais: o cognitivo e o afetivo. Assim como o desenvolvimento cognitivo é caracterizado por estágios distintos, o desenvolvimento afetivo também segue uma progressão estruturada, correlacionada com cada estágio cognitivo específico. Em cada estágio cognitivo, há uma fase afetiva característica que dinamiza a atividade mental e influencia na seleção de objetos ou eventos nos quais o sujeito age (Wadsworth, 1997). Souza (2003) argumenta que a afetividade exerce um impacto direto no funcionamento da inteligência, podendo estimulá-la ou perturbá-la, acelerando ou retardando seu desenvolvimento.

Com base nas concepções da Epistemologia Genética sobre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo, propõe-se uma abordagem das interações sociais sob a ótica piagetiana, outro conceito fundamental para este estudo. Na obra Estudos Sociológicos, Piaget (1973, p. 40) apresenta sua concepção de interação social:

Toda interação social aparece assim como se manifestando sob a forma de regras, de valores, de símbolos. A socie-

dade mesma constitui, por outro lado, um sistema de interações, começando com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até às interações entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até às ações de todos os indivíduos anteriores, quer dizer de todas as interações históricas, sobre os indivíduos atuais.

O texto destaca que toda interação social se manifesta através de regras, valores e símbolos. A sociedade, por sua vez, é vista como um sistema complexo de interações que se iniciam nas relações interpessoais e se expandem para incluir interações entre cada indivíduo e o coletivo, abrangendo também as ações influenciadas por interações históricas. Isso sugere que as dinâmicas sociais não são apenas relações diretas entre pessoas, mas também um tecido interligado de influências e significados que evoluem ao longo do tempo.

Treviso (2013) afirma que Piaget considera o indivíduo a partir de três dimensões: biológica, psicológica e social, nas quais o ser humano pode ser observado em sua totalidade.

Wadsworth (1997) ressalta que essas dimensões estão interligadas e se desenvolvem mutuamente. As relações e interações sociais, como produtos primários da dimensão social, são de crucial importância para o desenvolvimento afetivo e intelectual, pois é através da interação com o meio que o indivíduo se adapta a ele. Desde o nascimento, o indivíduo é inserido em um ambiente social no qual interage, gradualmente se tornando um ser social (Wadsworth, 1997), uma vez que seu comportamento é condicionado desde os primeiros momentos da vida por fatores sociais (Piaget, 1973).

Ao estabelecer intercâmbios com o meio social, o desenvolvimento social age sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Segundo Wadsworth (1997, p.75), "o nível de desenvolvimento cognitivo determina a natureza do conhecimento social que ele pode construir a cada momento". Para Piaget (1973), as interações sociais têm importante função no desenvolvimento cognitivo e afetivo pois, ao encontrar experiências que conflitam com seus conhecimentos prévios, ocorre um conflito cognitivo, definido por Piaget (1973) como uma desequilibração. Wadsworth (1997) afirma que o conflito cognitivo "é criado quando as expectativas e hipóteses com base no próprio raciocínio não são confirmadas" (p.172), levando os indivíduos a repensarem e a discutir o conteúdo em questão. De acordo com Silva (2012), o conflito cognitivo leva o aluno a uma tomada de consciência de suas ações e funciona como um "catalizador que acelera o aluno ao contato com seu perfil motivacional de realização" (p.231).

A partir do conceito de conflito cognitivo, que é possibilitado por meio de interações sociais, a aprendizagem cooperativa desponta enquanto uma estratégia de ensino que, além de ampliar o conhecimento dos alunos através do conflito cognitivo, pode ajudar a promover de forma significativa as interações entre professor e aluno em sala de aula.

Segundo Corbellini (2011)<sup>16</sup>, a cooperação é um dos conceitos essenciais na teoria piagetiana e “um dos alicerces do processo de ensino-aprendizagem”. Cooperação está ligada a interação e requer que existam vínculo e reciprocidade entre os componentes do processo ensino aprendizagem (Corbellini, 2011). Em um contexto de grupo, composto por diferentes pessoas, com diferentes vivências, diferentes ideias e formas de se relacionar com objetos externos entram em contato, gerando assim um conflito de ideias que é resolvido através da cooperação, buscando solucionar os conflitos baseados no respeito mútuo (Wardsworth, 1997). Apesar disso, Piaget (1973) afirma que para que haja uma cooperação real, algumas condições são necessárias, sendo elas a existência de uma escala comum de valores, conservação dessa escala e reciprocidade. Diante do contexto apresentado e das lacunas encontradas, a presente pesquisa pretende investigar as interações sociais no contexto do ensino de música em uma escola pública da cidade de Londrina, Paraná, e examinar a influência dessas interações na aprendizagem cooperativa adotada como prática de ensino, assim como na construção da identidade de grupo da turma investigada. Para isso, desdobram-se nas seguintes especificidades: 1) Investigar as interações sociais em uma turma da disciplina de música em uma escola pública, explorando afetos e percepções tanto do professor quanto dos alunos sobre essa interação. 2) Analisar as convergências e divergências nas significações do professor e dos alunos sobre as interações estabelecidas. 3) Investigar a implementação da aprendizagem cooperativa no contexto das aulas de música e como essa abordagem afeta e é afetada pelas interações sociais.

## **Desenvolvimento: delineamento metodológico da pesquisa**

Frente aos desafios mencionados, optou-se pela abordagem de estudo de caso como método para uma compreensão mais aprofundada de fenômenos sociais complexos, como os processos de interações entre professor e aluno no contexto do ensino de música na escola. Yin (2001) destaca a relevância do estudo de caso para investigar deta-



lhadamente fenômenos que englobam aspectos individuais, organizacionais, sociais e políticos, como os examinados neste estudo específico. Será realizado um estudo de caso de uma turma de ensino de música em uma escola estadual de Londrina, Paraná, onde os pesquisadores buscarão compreender em profundidade os sentimentos envolvidos nas dinâmicas de interação, com enfoque na interação professor-aluno, no contexto de uma sala de aula onde é trabalhado o ensino de música.

Será adotado princípio do método clínico de investigação conforme proposto por Piaget. Este método pode ser definido como um procedimento de coleta e análise de dados cujo propósito é estudar como o sujeito pensa, percebe, sente e age diante de atividades, tarefas, situações e questionamentos ao longo de uma entrevista (Delval, 2002). Trata-se de um método crítico no qual é proposta ao participante da pesquisa uma discussão sistemática, visando valorizar suas contribuições, com o objetivo de estabelecer o equilíbrio entre ações e problemas apresentados.

No início da coleta, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com o professor(a) e estudantes, conforme orientado por Moura (2013). O roteiro de questões explorará a significação dos participantes acerca da interação professor-aluno, da interação aluno-aluno, a aprendizagem cooperativa e os sentimentos associados a essas interações. Além disso, o pesquisador participará das aulas de música como observador, registrando informações detalhadas sobre as interações entre os professores e os alunos, bem como entre os próprios alunos.

Após a coleta de dados, será realizada a análise seguindo o modelo de análise de conteúdo de Bardin (2016). Inicialmente, na pré-análise, o material será submetido a uma leitura inicial para familiarização, refinamento dos objetivos, formulação de hipóteses e indicadores. Em seguida, na exploração do material, os dados serão examinados e codificados em categorias temáticas que abordam a interação professor-aluno, aprendizagem cooperativa e os impactos afetivos, cognitivos e sociais dessas interações. Por fim, os resultados serão tratados e as categorias temáticas serão analisadas à luz da Epistemologia Genética.

## **Resultados esperados**

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam significativamente para a compreensão das interações professor-aluno e aluno-aluno e da aprendizagem cooperativa no ensino de música, destacando a importância da construção da identidade grupal para o aprendizado musical. Além disso, espera-se que abram novas perspectivas para pesquisas futuras neste campo específico do ensino de música no contexto escolar.

## Agradecimentos

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte na realização desta pesquisa.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAGA, A. L. P. **Aluno e professor no contexto de aulas de canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. Brasília, p. 131. 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica e altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 12 jun. 2024.

CORBELLINI, S. Cooperação: uma alavanca no processo de ensino-aprendizagem na educação a distância. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. V.9, n.2. n. p. Dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/25109/14605>. Acesso em: 13 jun. 2024.

DAVIDSON, J.W; MOORE, D.G.; HOWE, M.J.A.; SLOBODA, J.A. Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. **Journal of research in music education**, v.46, n. 1, p. 141-160, 1998.

DELVAL, J. Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Senso da Educação Básica 2023: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em 13 jun. 2024.

LEÃO, D. S. S.; CIASCA, M. I. F. L.; VIEIRA, H. R. A parceria professor–estudante na proposta da aprendizagem cooperativa. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 3, p. e020017, out. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/4002>. Acesso em: 08 jun. 2024.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. **Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MENEZES, M. G.; BARBOSA, R.M.N; JÓFILI, Z.M.S. Aprendizagem cooperativa: o que pensam os estudantes? **Linguagens, educação e sociedade**, n.7, p. 51-61, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1433/1283>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MOURA, K. D. C. **A relação professor-aluno: uma abordagem a partir do curso superior de violino em uma universidade brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Centro de letras e artes. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 68. 2013.

NASCIMENTO JUNIOR, E. C. **Ensino de música e alteridade: discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada**. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p. 108. 2015.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Tradução: Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978. PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SEVERINO, N. B. **Formação de educadores musicais: Em busca de uma formação humanizadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 149. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2702/5841.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, S. A. Conflito cognitivo: herói ou vilão. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. Marília, v. 4, n.1, p. 209-238, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/2403>. Acesso em 13 jun. 2024.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A., AQUINO, J.G. **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003. Cap. 3. P. 53-70.

TREVISO, V. C. **As relações sociais para Jean Piaget: implicações para a Educação Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciência e Letras – Unesp Araraquara. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara. P. 73. 2013. Disponível em: [https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2806.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2806.pdf). Acesso em: 12 jun. 2024

WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**DOUTORADO**

# HISTÓRIA DA ESCOLA BRASILEIRA NO CINEMA NACIONAL: REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS DE CULTURAS ESCOLARES (1935-2023)

Bruno José Yashinishi - PPEdu/UEL  
yashinishibruno@outlook.com

Tony Honorato - PPEdu/UEL  
tony@uel.br

## Resumo

A temática do trabalho é voltada à relação entre história e cinema, especificamente entre a história do cinema nacional e da história escolar brasileira. O objetivo é analisar e interpretar longas-metragens ficcionais produzidos entre o período de 1935 a 2023, que apresentem em suas tramas, direta ou indiretamente, elementos simbólicos e representacionais da escola, sua cultura e contexto histórico, tomando os filmes selecionados como objetos, fontes e meios de representação de culturas escolares. Para tanto, propõe-se um trabalho multidisciplinar capaz de elucidar pressupostos históricos, sociológicos, pedagógicos, bem como estéticos, artísticos e provenientes das teorias do próprio cinema. Nesse sentido, os filmes serão analisados através de duas decodificações: uma de caráter técnico-estético e outra de caráter representacional, a fim de compreender e discorrer sobre elementos intrínsecos e extrínsecos das obras cinematográficas que apresentem representações sobre culturas escolares. Propõe-se

uma abordagem processual para compreender a história tanto da escola quanto do cinema brasileiro. Dessa forma, sendo o cinema um meio de comunicação de massas altamente variável em suas figurações históricas, estudá-lo em um período de quase noventa anos implica na compreensão de, no mínimo, três gerações que apresentam dinâmicas de permanências e mudanças sociais. Portanto, é necessário olhar para além da imediatividade e examinar os processos sociais a partir da longa duração e sob um enfoque intergeracional, entendendo como e quais os símbolos e representações da escola foram veiculados pelos filmes.

**Palavras-chave:** Cinema e história; História escolar; Representações simbólicas.

## Introdução

O presente trabalho elucidava a relação entre cinema e História da Educação, mais precisamente, entre a história do cinema brasileiro e a história da educação escolar no Brasil. Desse modo, a proposta é tomar como fontes primárias algumas produções da cinematografia nacional que abordem, de forma direta ou indireta, questões relacionadas às culturas escolares. Busca-se entender esses filmes como possíveis narrativas, discursos e veículos de representações simbólicas sobre a história da educação escolar brasileira, além de compreender como a linguagem e a indústria cinematográfica no Brasil se desenvolveram ao longo da história permitindo que os filmes sejam tratados como objetos e fontes históricas.

Nesse sentido, o problema motivador da pesquisa é investigar como o cinema brasileiro de ficção, por meio de elementos simbólicos e representacionais, apresentou aspectos da cultura escolar ao longo do período de 1935 a 2023. Essa delimitação temporal abrange a criação da Cinédia, primeira companhia cinematográfica do Brasil, em 1930, até o ano de 2023, com filmes produzidos e veiculados por plataformas de **streaming**, como por exemplo, a Paramount+, entre outras. É importante levar em consideração que os sentidos das representações sobre culturas escolares veiculados pelas obras cinematográficas selecionadas sofreram mudanças ao longo do tempo e processos históricos, sobretudo, em relação às transformações políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira interdependentes com as figurações da escola e das mudanças técnicas e estéticas das próprias produções fílmicas.

Compreendendo a noção de culturas escolares em seus aspectos espaciais, materiais e temporais (Viñao Frago, 1995), assim como um conjunto de práticas e normas (Julia, 2001), o objetivo geral desse trabalho é

investigar suas representações simbólicas presentes em longas-metragens ficcionais brasileiros no período supracitado. Sendo assim, os objetivos específicos consistem em explorar o cinema enquanto fonte para a história escolar, investigar a história da escola brasileira através da história do cinema nacional e analisar como os filmes selecionados representam elementos de culturas escolares.

O trabalho ancora-se teoricamente em pressupostos históricos e sociológicos da abordagem processual desenvolvidos por Norbert Elias (1994a; 2006; 2008) a fim de compreender os processos e figurações sociais da História Escolar (Vidal & Schwartz, 2010; Ribeiro, 2011) e do cinema brasileiro (Xavier, 2001; Leite, 2005; Desbois, 2016), bem como suas dinâmicas e interdependências, a longa duração histórica. Ao tomar essas produções cinematográficas como meios de representações simbólicas de culturas escolares e fontes históricas entende-se a interdependência entre as transformações históricas da escola brasileira e o desenvolvimento da linguagem cinematográfica nacional. Outra questão fundamental trata-se da ampliação do trabalho com filmes na área da Educação, o que implica em não limitar a pesquisa apenas ao uso do cinema como recurso pedagógico ou como material ilustrativo e complementar da prática docente.

Além disso, o trabalho explora as possíveis relações entre história e cinema, entendendo os filmes como meios de representações da história (Barros, 2012); tais representações como resultadas de práticas culturais (Chartier, 1991; 2002); a estética cinematográfica como construção histórica (Lukàcs, 2013; 2023); os símbolos como elementos standardizados de uma linguagem (Elias, 1994b); os símbolos do cinema como elementos da própria linguagem cinematográfica (Martin, 2003); e, por fim, a possibilidade de adotar as fontes audiovisuais em História da Educação e Escolar (Noma, 2006).

## **Desenvolvimento**

Os procedimentos metodológicos adotados para esse trabalho constituem uma bricolagem científica que envolve a combinação e adaptação de múltiplos métodos, teorias e técnicas para abordar uma questão de pesquisa. Neste caso, a questão é desenvolver uma metodologia capaz de analisar e interpretar o filme selecionado com o intuito de compreender suas representações simbólicas a respeito das culturas escolares.

Em primeiro lugar, conforme sugestões de Marcos Napolitano (2010), o uso de fontes audiovisuais em História deve apresentar duas



decodificações: uma de natureza representacional e outra de natureza técnico-estética. A decodificação representacional implica na compreensão de como e quais eventos, personagens e processos históricos são representados em um filme. A decodificação técnico-estética consiste em compreender e analisar quais os mecanismos formais específicos mobilizados pela linguagem cinematográfica. Essas duas decodificações não serão feitas em momentos distintos, pois tanto as análises externas quanto internas do audiovisual devem estar devidamente articuladas.

Em segundo lugar, serão utilizadas diversas metodologias sobre interpretação e análise de filmes, lembrando que ambas não são sinônimas, pois enquanto esta corresponde a “decomposição”, “desconstrução” e “descrição” dos elementos intrínsecos de uma obra a fim de analisá-la sistematicamente e rigorosamente (dependendo do método); aquela se trata da “reconstrução” desses elementos sob o viés hermenêutico (Vanoye & Goliot-Leté, 1994). Todavia, tanto a análise quanto a interpretação serão feitas no nível da sequência (Jullier & Marie, 2009; Mascelli, 2010).

Para tanto, devem ficar claros quais e de que forma os elementos da linguagem cinematográfica foram operacionalizados pela sequência, tais como tipos de planos, ângulos, efeitos visuais e sonoros, entre outros (Aumont & Marie, 2013; Sijll, 2017). De tal modo, a sequência será analisada e interpretada por meio de três campos de registro por meio das dimensões visuais e sonoras/verbais (Rose, 2002) apresentados em quadros, sempre com a demarcação temporal desta em minutos (') e segundos (") ao decorrer do tempo do filme.

## Agradecimentos

Agradecemos ao apoio financiamento, concessão de bolsa, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## Referências

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. Tradução de Marcelo Félix. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2013.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (Org.). **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012. p. 55-106.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 02 jul. 2024.

DESBOIS, Laurent. **A odisseia do cinema brasileiro**: da Atlântida a Cidade de Deus. Tradução de Julia da Rosa Simões. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, Norbert. Conceitos sociológicos fundamentais. In: NEIBURG, F.; WAIZBORT, L. (Org.). **Escritos & ensaios**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. I. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. Tradução de Paulo Valverde. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, p. 09-43, Jan./jun., 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>. Acesso em 07 jul. 2024.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

LEITE, Sidney Ferreira. **Cinema brasileiro**: das origens à retomada. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

LUKÁCS, György. **Estética**: a peculiaridade do estético. V.1. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2023.

LUKÁCS, György. Filme. Tradução de Lívia Cotrim. In: CHAGAS, Rodrigo (Org). **Cinema, Educação & Arte**. Boa Vista: editora da UFRR, 2013. p. 78-83.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MASCELLI, Joseph V. **Os cinco Cs da cinematografia**: técnicas de filmagem. Tradução de Janaina Marcoantônio. São Paulo: Summus, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 235-287.

NOMA, Amélia Kimiko. A pesquisa histórica em Educação com fontes audiovisuais. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 257-275.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2011.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 343-364.

SIJLL, Jennifer van. **Narrativa cinematográfica**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 13-36.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.0, p.63-82, set/dez, 1995. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324781995000100005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324781995000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 12 jul. 2024.

# AS TESSITURAS DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: COM QUANTOS NÓS SE FAZ UMA REDE?

Cristiane dos Santos Farias - UEL

crispajopa@gmail.com

Maria José Ferreira Ruiz- UEL

frui@uel.br

## Resumo

A pesquisa busca compreender os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil no município de Florianópolis traduzidos em seu conjunto de documentos curriculares no período de 2010 a 2022, considerando as tensões existentes entre as Políticas Curriculares Nacionais e as especificidades da Educação Infantil em Florianópolis. O problema que deu origem à pesquisa é o seguinte: Quais os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil no município de Florianópolis traduzidos em seu conjunto de documentos curriculares no período de 2010 a 2022? E os objetivos específicos são: 1 Identificar os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de Florianópolis e as influências sofridas, (ou-não), por políticas internacionais e nacionais; 2 Historicizar a formulação da política educacional curricular para a Educação Infantil do município de Florianó-

polis no período de 2010 a 2022 (participantes e instituições); 3 Analisar o resultado de como os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de Florianópolis foram (re)significados pelos agentes educativos em suas escritas e vivências. Será utilizado o Materialismo Histórico e Dialético como método de análise, pois permite compreender a realidade social como um produto da história e da luta de classes. A abordagem qualitativa e documental irão delinear a pesquisa, uma vez que possibilita a compreensão dos significados e sentidos presentes nos documentos, levando em consideração o contexto histórico e social em que foram produzidos. A entrevista semiestruturada será utilizada como instrumento de geração de dados, pois permite a coleta de informações de forma mais aprofundada e flexível, possibilitando a compreensão das percepções e experiências das autoras envolvidas na pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Políticas Curriculares da Educação Infantil de Florianópolis; Políticas neoliberais de educação.

## Introdução

Faz-se importante justificar o interesse da pesquisa, ocorre que em minha trajetória acadêmica, ao estudar políticas educacionais, participei por dez anos do Fórum de Educação Infantil do Paraná (FEIPAR -Pé Vermelho), uma instituição que faz parte do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e do Grupo de Pesquisa CNPQ - Estado, Políticas Públicas e Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O problema de pesquisa resulta da percepção de que há uma lacuna entre a definição da política nacional e a reformulação curricular local da cidade de Florianópolis, e por isso o problema é se coloca da seguinte forma: Quais os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil no município de Florianópolis traduzidos em seu conjunto de documentos curriculares no período de 2010 a 2022?

Em busca de respostas, o objetivo geral visa compreender os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil no município de Florianópolis traduzidos em seu conjunto de documentos curriculares no período de 2010 a 2022, e os objetivos específicos são: 1 Identificar os princípios e concepções da política curricular para a educação infantil do município de Florianópolis e as influências sofridas (ou-não), por políticas internacionais e nacionais; 2 Historicizar a formulação da política educacional curricular para a Educação Infantil do município de Florianópolis no período de 2010 a 2022 (participantes e instituições); 3 Analisar as entrevistas dos agentes educativos, a fim de saber como

ocorreu a elaboração da documentação em relação às escolhas políticas contidas nos documentos.

O método a ser utilizado é o Materialismo Histórico e Dialético. A pesquisa se pautará na abordagem qualitativa, e terá como procedimentos de coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas (Gil, 2008) e a análise documental, com base teórica-metodológica e técnica de análise de dados, em Evangelista (2012) e Shiroma, Campos e Garcia (2005).

Este estudo busca a compreensão do fenômeno das políticas públicas educacionais em sua complexidade dos agentes educacionais envolvidos, período histórico e governança política, de abordagem qualitativa, sendo na pesquisa documental e bibliográfica a sua base de sustentação, na busca de compreender os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil no município de Florianópolis traduzidos em seu conjunto de documentos curriculares no período de 2010 a 2022, em concomitância com os documentos nacionais.

A fonte da pesquisa documental (em sua maioria de origem digital), terá no site do MEC e no da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, sua fonte de acesso. Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” consolidando uma pesquisa de análise específica das relações macro/micro, associadas às perspectivas críticas do conhecimento teórico ao buscar entrelaçar o contexto educacional nacional e local.

O queremos confirmar é se de fato quanto mais articulações houver entre os níveis de educação e as representações de diferentes agentes educativos na escrita dos documentos, maior será a possibilidade de materializar documentos curriculares que defendam a infância, pois essa articulação pode favorecer a construção de uma visão mais ampla e integrada da educação infantil, considerando as especificidades e as necessidades das crianças no currículo.

## **Desenvolvimento**

Tendo por premissa de que a criança é um ser em construção, e em processo de humanização, pertencente a uma sociedade em que os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo que são determinados por elas, sendo que a humanização ocorre justamente pela apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana (Marx, 1978), a instituição de Educação Infantil é um local privilegiado para a constituição

da personalidade e da feitura humana, e o currículo, nessa ótica passa a ter uma grande importância.

As políticas públicas que geram a documentação curricular são basilares na prática cotidiana das unidades, sua efetivação exige comprometimento dos sujeitos que podem se adaptar ou buscar outras formas de tensionar as proposições que são postas nos documentos.

Defendemos nesta pesquisa, uma EI que almeja o direito à infância, tal qual preconiza a DCNEI (Brasil, 2009) nas Interações e Brincadeira e não aquela que nega a infância e se aplica com conteúdo didatizados, na lógica da transposição, adequação ou adaptação de práticas alienantes, escolarizante e ideológicas mercadológicas.

Isso ocorre porque aquilo que é direito (no nosso caso a educação) e, portanto, pede a elaboração de políticas sociais que garantam aos sujeitos sociais terem acesso a eles, sede lugar para práticas individualistas e meritocráticas. A educação é vista como mercadoria e os sujeitos como consumidores, afastando-se assim da perspectiva de educação pública universal, de gestão pública, que atenda de forma indistinta todos os sujeitos sociais (Ruiz, 2017, p.24).

Buscamos conhecer e problematizar os documentos, pois é “na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais” (Vieira; Albuquerque, 2002, p.26).

Na mesma lógica, Shiroma, Campos e Garcia, advertem que os “textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (2005, p.432), e continuam: “Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação”.

No plano teórico-conceitual, a EI é concebida como um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao trabalhador, portanto, no viés das políticas sociais, que utilizam da educação para amenizar questões sociais entre necessidades dos trabalhadores e interesses manifestos pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade. As políticas educacionais emergem,

[...] de um processo de escolhas sucessivas, que envolve confrontos, atritos, coalizões, pressões e contrapressões: que nesse processo de escolha, são muitas as forças envol-

vidas – os segmentos sociais, os estamentos técnico-burocráticos do Estado, o congresso, a presidência, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, os especialistas e, não raro, suas corporações (Abranches, 1987, p. 11).

O neoliberalismo<sup>1</sup> aponta para a necessidade de uma formação precoce, abrangente e exigente de modo a atender ao mercado, a El faz parte dessas ações. A abrangência dos conflitos e interesses da construção das políticas curriculares deriva de movimentos de macro e microsferas, desde as organizações internacionais até chegar ao Projeto Político Pedagógico da unidade educativa.

Cada esfera organizacional (Estadual e Municipal) tem a incumbência de moldar a proposta, e podem se valer de negociações encontradas nas margens dos documentos, para contrapor alternativas que mais se adequem à realidade em questão, sempre primando pelos princípios normativos nacionais.

Os municípios são os principais responsáveis pelo atendimento de crianças com idade de zero a cinco anos e 11 meses em instituições de caráter educativo. A Diretoria de Educação Infantil (DEI) da RMEF, tem uma longa trajetória de construção de documentação pedagógica efetivada com a parceria da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O conjunto de documentos da RMEF, a partir das Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil (Florianópolis, 2010), até a Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Florianópolis, 2022) buscam responder aos anseios da Rede Municipal de Educação, bem como cumprir com a determinação legal das Leis de abrangência Nacional, considerando o movimento histórico que remonta ao ano de 1976.

Esses documentos evidenciam o desejo de consolidar a diversidade das práticas educacionais-pedagógicas instituídas na rede, como um ato político. Nesse trajeto histórico, é possível investigar, a fim de revelar o processo de produção e elaboração, no qual os agentes educativos da rede e parcerias universitárias têm se engajado na construção do currículo.

Para a análise documental é preciso enfatizar que “não se trata de entender o significado de determinado discurso contido num documento, nem de reproduzir suas proposições, mas de explicar a que veio” (Evan-

---

1 Para Perry Anderson, o neoliberalismo é uma resposta às crises econômicas dos anos 1970, caracterizado pela liberalização dos mercados, privatização, desregulamentação e redução do papel do Estado. Ele critica o neoliberalismo por aumentar a desigualdade, enfraquecer a democracia e desmantelar o estado de bem-estar social, destacando sua resiliência e adaptação contínua apesar das crises e críticas, enfraquecendo a proteção social e os direitos dos trabalhadores.



gelista; Shiroma, 2019, p.90). Esses são alguns desafios que o projeto se propõe investigar posteriormente na tese, ancorados na legislação, e nas entrelinhas de lutas que são empunhadas por diversas frentes de entidades e militâncias pela Educação Infantil.

Para conhecer a trajetória dos documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, o instrumento da entrevista semiestruturada será utilizada com os critérios de definição dos participantes, e a esse respeito, Gomes (2007, p.58) orienta:

[...] a definição dos sujeitos de uma pesquisa faz-se com base no universo delimitado para investigação mediante critérios definidos em função do recorte teórico-metodológico que faz o investigador. Ou seja, os personagens ou atores sociais não são definidos aleatoriamente, mas sim de acordo com sua inserção no campo de estudo delimitado.

Dessa forma, serão convidados a serem partícipes da pesquisa onze agentes educativos, sendo oito diretamente ligadas à escrita do conjunto dos documentos curriculares (autoras) e três professoras que vivenciaram todo esse processo de implementação na rede, que trarão a contribuição sobre a implementação dos documentos. O instrumento da entrevista semiestruturada permite inferências por parte do pesquisador como interpretações do que está nas entrelinhas, ampliação de questionamentos, nesse caso, o entrevistador usa um roteiro para a entrevista, sendo flexível em sair do roteiro para que o entrevistado possa discorrer subjetivamente sobre a questão colocada (Lüdke; André, 2004).

Entender como essa dinâmica vem se construindo sob o viés das políticas neoliberais internacionais, que pela política pública se instaura na documentação nacional e local, destinada à primeira infância, com a inferência dos agentes educacionais na concretização dos documentos curriculares locais nos quais os princípios e concepções da política curricular para a Educação Infantil no município de Florianópolis traduzidos em seu conjunto de documentos curriculares no período de 2010 a 2022 é o alvo dessa pesquisa.

## Referências

ABRANCHES, S. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro:Zahar, 1987.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política edu-

cacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMET, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas** /— Rio Grande : Ed. da FURG, 2019. 186 p. Disponível em:<<http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO.pdf#page=84>> Acesso em 17 jul.2021.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Apontamentos sobre a investigação sociológica**: possibilidades e caminhos da pesquisa. Revista Lusófona de Educação, nº 10, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In:LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004. cap. 3, p. 25-44.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

RUIZ, Maria José Ferreira. **Decorrências Da Relação Público-Privado Para A Política E Gestão Escolar**. Pós-doutoramento em Educação. UFRS, Porto Alefre, 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3.ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

# IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

Edméia Maria de Lima - UEL

edmeia.maria.lima@uel.br;

Eliane Cleide da Silva Czernisz - UEL

eczernisz@uel.br;

## Resumo

Este projeto propõe uma análise da implementação da reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, no estado do Paraná e as implicações no processo da formação dos jovens paranaenses, tomando como recorte o período de 2017 – 2024. O objetivo da pesquisa é compreender como a reforma do Ensino Médio está sendo implementada no estado do Paraná e quais as implicações para formação dos jovens paranaenses, a partir dos seguintes questionamentos: Como a reforma do Ensino Médio está sendo implementada nas escolas públicas do estado do Paraná? Quais as implicações da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) para a formação da juventude paranaense? A pesquisa será desenvolvida à luz do método materialista histórico-dialético. Será do tipo exploratória, com abordagem qualitativa, via estudo bibliográfico e análise documental. Tomando como referência os autores, Kuenzer (2017), Moura e Lima Filho (2017), Ferretti (2018), Silva (2018), Lima; Maciel (2018), Garcia et al. (2021), dentre outros, razão pela qual pretende-se desenvolver um estudo que contribua com as reflexões acerca da reforma do Ensino Médio, seus encaminhamentos e implicações na formação dos jovens paranaenses.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Reforma do Ensino Médio; Formação da Juventude.

## Introdução

Historicamente, no Brasil, o Ensino Médio (EM) tem sido alvo de constantes disputas hegemônicas, com privilégios para a formação das elites em detrimento dos membros que compõem a classe trabalhadora, reforçando as desigualdades resultantes dos interesses da classe dominante que busca uma formação aos trabalhadores que garanta a manutenção da produção e da reprodução do capital.

O interesse pelo tema se deu a partir dos estudos no curso de Pós-graduação em Educação, Mestrado, problematizado pela temática Educação Integral na reforma do Ensino Médio, apresentada na Lei nº 13.415/2017, considerou-se a necessidade de dar continuidade à pesquisa para aprofundar a discussão e investigar como a reforma do Ensino Médio está sendo implementada e quais os desdobramentos, as implicações para a formação dos jovens, especificamente no estado do Paraná.

Considerando que no ano letivo de dois mil e vinte e dois encerrou-se o prazo de cinco anos para a implementação dessa reforma, e que o estado do Paraná, aderindo às políticas educacionais federais, iniciou a implementação gradativa do “Novo” Ensino Médio, esta pesquisa terá como objeto de estudo, a implementação da reforma do Ensino Médio no estado do Paraná e suas implicações para a formação da juventude paranaense.

Para que possamos reforçar nossas preocupações com essa temática, considerando que a reforma do Ensino Médio altera a concepção de formação, a quantidade de disciplinas, os conteúdos que serão trabalhados, a pesquisa tem como problema: Como a reforma do Ensino Médio está sendo implementada nas escolas públicas do estado do Paraná? Quais as implicações da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) para a formação da juventude paranaense?

No atual contexto neoliberal, temos observado que as políticas educacionais implementadas nos últimos anos, do século XXI, atingem diretamente a última etapa da educação básica, com reformas em que prevalecem os interesses do mercado e concorrem para a minimização da formação dos estudantes do Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, é marcada pela dualidade estrutural e pela luta de interesses de grupos e projetos societários distintos, a sua compreensão perpassa a análise da influência do neoliberalismo, corrente política e econômica que aponta que

o Estado é oneroso e o considera uma ameaça à liberdade econômica e política, havendo a necessidade de uma ou de um conjunto de reformas e que possuem mais um caráter de contrarreformas, ou seja, que nega direitos sociais já conquistados historicamente.

Com a mudança do modo de produção fordista-keynesiano para o da acumulação flexível, a inovadora gestão das empresas apresentou novas formas de organização do trabalho, com foco na polivalência, nas avaliações de desempenho, nos resultados imediatos, acarretando a intensificação do trabalho (Dardot; Laval, 2016). Percebemos nesse modelo de acumulação flexível, a busca pela formação de profissionais considerados mais competitivos, empreendedores, flexíveis, capazes de atuar no mercado atual. Esse modelo de acumulação, desde os anos 1990 vem influenciando as reformas educacionais, principalmente aquelas voltadas ao Ensino Médio.

Especificamente sobre o objeto deste estudo, a partir do processo de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), considerado por alguns autores como golpe de Estado (Orso, 2017; Mancebo, 2018; Maringoni, 2018), que levou Michel Temer ao poder, deu-se início numa série de ataques aos trabalhadores, à saúde, à seguridade social, inclusive à educação, dos quais podemos destacar no contexto do desmonte educacional, o surgimento da “nova” proposta de reforma do Ensino Médio.

A reforma foi uma proposta inicialmente apresentada pela MP nº 746/2016, sem qualquer tentativa do governo Temer de estabelecer algum tipo de diálogo com a sociedade civil. Neste processo, o discurso atacava a escola pública, argumentando a sua ineficiência, a culpada pelo desinteresse da juventude em continuar os estudos, ou seja, pelos altos índices de abandono e baixo rendimento nas avaliações de larga escala.

A MP nº 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e estabelece novas diretrizes e bases para o Ensino Médio (Brasil, 2017). Esta Lei visa fomentar a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e ampliar a carga horária de 800 para 1400 horas anuais - sendo esta uma das propostas centrais da Lei - elevando de quatro para sete horas diárias e a de flexibilizar o currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos chamados itinerários formativos. A obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, a desobrigação do ensino de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, e a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber para

atuarem na educação profissional também se configuram em propostas desta Lei (Ferretti, 2018); (Lima; Maciel, 2018).

Para os autores Ferretti e Silva (2017), Kuenzer (2017), Leher, Vittoria e Motta (2017), Lima e Maciel (2018), na organização da sociedade atual, essas propostas reformistas acentua a perspectiva de exigir-se da classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos, aqueles voltados para a resolução dos problemas da vida cotidiana e prática.

A Lei nº 13.415/2017 altera profundamente a organização do Ensino Médio atendendo à BNCC e respaldada pela Constituição Federal de 1988, LDBEN nº 9.394/1996, bem como pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. A Resolução nº 4/2018 apresenta a BNCC como um “[...] documento normativo, a BNCC-EM define o conjunto orgânico progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio [...]” com orientações para a construção dos currículos (Brasil, 2018, p. 3). Está centrada no desenvolvimento de competências gerais e específicas para cada área/disciplina. Apresenta quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018).

A BNCC tem como foco as competências, uma proposta alinhada às orientações dos organismos internacionais que estão presentes desde os anos 1990 nas reformas educacionais, visando a uma formação para o mercado de trabalho e a flexibilidade para a adaptação das condições oferecidas de ocupação. Para Ferretti e Silva (2019, p. 119), o retorno do modelo de competências presente na BNCC apresenta uma “perspectiva economicista”, modelo também adotado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Para Silva (2018, p. 12), a ênfase nas competências esvazia o conhecimento, “[...] se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica”. Nesse sentido, apenas resolver problemas corriqueiros da vida ou da empresa não permite ao sujeito pensar de maneira problematizadora a realidade e lutar por uma transformação social. Portanto, esse conhecimento esvaziado leva os estudantes à obtenção de um baixo grau de reflexão crítica sobre a realidade concreta. Segundo Gramsci (2001), é preciso que a classe subalterna se aproprie de conhecimento amplo para desenvolver a crítica e o pensamento científico para pensar a complexidade da realidade a qual está inserida.

Nos documentos oficiais, a justificativa para a reforma do Ensino Médio é a necessidade de estabelecer um currículo flexível, enxuto, dinâ-

mico e atrativo aos jovens. No entanto, reconhecemos que tal justificativa reforça as demandas do trabalho na sociedade atual, com formação para um novo tipo de trabalhador, o trabalhador flexível para atuar no mercado de trabalho com a finalidade de manter o equilíbrio do capital.

A reforma do Ensino Médio está voltada aos interesses do setor privado, que defende a flexibilização do currículo, a formação por competências, uma formação com conhecimentos mínimos, que promova a competitividade e a colaboração, que capacite o trabalhador para realizar várias atividades ao mesmo tempo (trabalhador polivalente), que seja capaz de resolver problemas do cotidiano das empresas.

Os interesses dos reformadores neoliberais subjacentes à reforma do Ensino Médio resultam em graves consequências para a formação do estudante, impossibilitando a formação numa perspectiva emancipatória. A educação insere-se na lógica mercadológica, tornando alvo de disputas, nos encaminhamentos de políticas educacionais.

No que tange à implementação da reforma, considerando o prazo de cinco anos estabelecido na lei nº 13.415/2017, o estado do Paraná, aderindo fortemente às políticas educacionais dos governos Temer e Bolsonaro, em 2019, iniciou a escrita do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, passando por reuniões do Comitê e por consultas públicas, sendo esse aprovado pela deliberação CEE/PR nº 04/2021, aprovada em 27 de julho de 2021, alterada pela Deliberação CEE/PR nº 06/2021, instituindo as Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, que passaram a nortear a implementação da reforma, tendo como central a oferta de componentes como Projeto de Vida, Pensamento Educacional e Educação Financeira.

No ano letivo de 2022, os colégios paranaenses iniciaram a implementação da reforma do Ensino Médio. Segundo Garcia et al. (2021, p. 9), tal reforma objetiva a formação do jovem empreendedor de subsistência, entendido como: “o jovem conformado com uma sociedade marcada pelo desemprego estrutural, com aumento da informalidade e a queda na renda do trabalho, utilizando de sua ‘criatividade’ para a garantia da subsistência imediata”. Diante do exposto, ressalta-se, a importância dos estudos sobre a implementação da reforma do Ensino Médio no estado do Paraná, tanto para compreender o seu processo, quanto para desvelar os seus impactos na formação dos jovens.

A pesquisa tem como objetivo geral: compreender como a reforma do Ensino Médio está sendo implementada no estado do Paraná e quais as implicações para formação dos jovens paranaenses. Como obje-

tivos específicos: identificar o percurso histórico da elaboração, formação de consenso e aprovação da reforma do Ensino Médio; examinar os documentos oficiais, do Governo Federal e Estadual, que norteiam a reforma do Ensino Médio; analisar a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação do Paraná para a implementação do Ensino Médio; discutir as implicações acerca da implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais para os estudantes.

## Desenvolvimento

A pesquisa será desenvolvida à luz do método materialista histórico-dialético. Para realizar uma pesquisa na perspectiva dialética da educação, é importante discutir as categorias do método dialético, ou ainda, os conceitos básicos que possibilitam refletir sobre os aspectos gerais e essenciais do real (Cury, 2000).

Como procedimentos de pesquisa, utilizaremos a análise bibliográfica e documental, sob a abordagem qualitativa.

Na área educacional, toda pesquisa implica transformações sociais, portanto, “[...] pode-se dizer que nenhuma pesquisa é neutra [...]” (Martins, 2016, p. 174), considerando aspectos como os sujeitos envolvidos e os processos históricos e de temporalidade. Para Martins (2016, p. 176), a pesquisa “[...] busca responder a uma questão, a uma pergunta, a um problema [...]” e, quando se encontra uma resposta, o conhecimento é produzido.

Pode-se afirmar que a pesquisa bibliográfica “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo [...]” (Lima; Miotto, 2007, p. 38). Será realizada por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos, respectivamente, no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES.

No que se refere à análise documental, os documentos procedem de determinações históricas que devem ser compreendidas durante a realização da pesquisa, fornecendo pistas ao pesquisador. Deve-se confrontar um texto com outros para identificar contradições que podem surgir no decorrer da pesquisa, sendo necessário desconstruí-los para captar as questões e analisar a política educacional (Evangelista, 2008; Shiroma; Campos; Garcia, 2005). No entanto, o pesquisador deve buscar apreender aquilo que está dito e o que não está, ou seja, ler nas entrelinhas e perceber as contradições que estão postas nos documentos analisados. Os principais documentos a serem analisados constituem-se nas normativas federais e estaduais que tratam sobre a Lei nº 13.415/2017 e a sua implementação.



A pesquisa bibliográfica e documental permite compreender o objeto em sua conjuntura, desenvolvimento e implementação, complementando e ampliando as possibilidades de análise e interpretação de dados.

## Referências

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a base nacional comum curricular na etapa do ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZ-C2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZ-C2Mb/content/id/55640296). Acesso em: 14 abr. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova racionalidade. In: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 187-376.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional. **Caros Amigos**, ano XII, nº. 136, julho 2008.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025). Acesso em: 25 ago. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 17 ago. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>. Acesso em: 16 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira et al. Proposta de Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense: apontamentos para o debate. In: **Novo Ensino Médio no Paraná: precarização, reducionismo e empobrecimento curricular na formação das Juventudes**. Curitiba: APP Sindicato, 2021.

GRAMSCI, Antonio. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.v. 1. p. 83-225.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-344, abr./

jun. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 11 nov. 2019.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n.1, p. 14-24, abr. 2017.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782018000100245&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100245&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 mar. 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. doi: 10.1590/S1414-49802007000300004.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14477>. Acesso em: 20 set. 2019.

MARINGONI, Gilberto. Viralatismo em marcha: golpe visa redefinir lugar do Brasil no mundo. In: SOUZA, Jessé; VALIM, Rafael (org.). **Resgatar o Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 29-44.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 173-192, maio/ago. 2016.

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. Disponível em: <http://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21735/14339>. Acesso em: 1 out. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizon-

te, v. 34, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 out. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

# AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PARANÁ

Edwylson de Lima Marinheiro - UEL

edwylson@gmail.com

Eliane Cleide da Silva Czernisz - UEL

eczernisz@uel.br

## Resumo

O presente projeto de pesquisa propõe avaliar os impactos criados pelas atuais tendências de privatização da educação básica brasileira no contexto de implementação do Novo Ensino Médio - NEM na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Paraná. Problematisa-se nesta pesquisa: 1) Quais são as Parcerias Público-Privadas - PPPs que atuam no processo de implementação do NEM na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Paraná? 2) Quais são os impactos criados pelas atuais tendências de privatização da educação básica brasileira no contexto de implementação do NEM na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Paraná no Estado do Paraná? 3) Quais são as alterações qualitativas engendradas no processo de implementação do NEM por meio das PPPs, particularmente, no que concerne a Educação Profissional e Tecnológica? Para viabilizar esta

proposta, por meio de uma abordagem qualitativa, tomam-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio; Parcerias Público-Privadas; Paraná.

## Introdução

O presente projeto de pesquisa se insere no terreno das investigações das políticas educacionais e propõe avaliar os impactos criados pelas atuais tendências de privatização da educação básica brasileira no contexto de implementação do NEM no Estado do Paraná.

A discussão sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil tem se acirrado nos últimos anos principalmente pela implantação da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, depois convertida em Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), instituída como política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, alterando as bases que norteiam o Ensino Médio no Brasil. No Estado do Paraná o NEM está sendo implementado gradativamente, a partir de 2022, com base em um novo formato curricular, estabelecido pela Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que juntamente com a Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a), pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), reitera que a organização curricular deve ser organizada em duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica - FGB composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e os Itinerários Formativos - IF organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Na implementação do NEM no Paraná, com base nesse novo formato curricular, verifica-se diversos atores privados atuando em diferentes nichos da educação como na elaboração e fornecimento do material didático, formação de professores, consultorias, entre outras.

O interesse em avaliar a implementação do NEM no Estado do Paraná é resultado de estudos e vivências ao longo da minha trajetória acadêmica. Durante o curso de graduação e pós-graduação, desenvolvi pesquisas relacionadas às políticas educacionais, especificamente, relacionadas às políticas educacionais e gestão da educação.

Na esfera profissional, a experiência na atuação na educação básica como professor e pedagogo no Ensino Médio trouxe grande interesse em aprofundar uma investigação sobre as mudanças nesta etapa da educação.

A proposição em questão se faz relevante pelo atual contexto histórico, político, econômico e social, caracterizado pelos avanços das políticas neoliberais na educação e pelos poucos estudos que abordam as PPPs na implementação do NEM na modalidade da Educação Profissional no Estado do Paraná. Assim, esta pesquisa justifica-se na medida em que as respostas das questões aqui levantadas poderão contribuir com a compreensão e explicação da atual reforma do Ensino Médio no Brasil e de seus rumos, bem como enriquecer as discussões teóricas sobre a privatização da educação pública.

O Ensino Médio no Brasil é marcado por mudanças constantes em sua concepção, estrutura e organização, por meio de diferentes reformas ao longo do século XX e início do século XXI, as quais demonstram as dificuldades de se estabelecer uma identidade e de se definir com clareza as suas finalidades.

Em determinado momento se aproxima da educação geral, em outros, da educação profissional, sendo isso resultado das relações da conjuntura histórica, social, política, econômica e cultural que esta etapa da educação básica vem passando.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), podemos afirmar que o Ensino Médio passou por três fases. A primeira, de 1998, período que demarca o aprofundamento das políticas neoliberais, a segunda, de 2012, elaborada no primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, e a terceira, em 2018, após o golpe de 2016, pelo qual o país passou a vivenciar a retomada do aprofundamento das políticas neoliberais, iniciada pelo presidente Michel Temer, com continuidade no governo de Jair Bolsonaro.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DC-NEM de 1998, evidenciou-se que, embora em seu art. 12, afirma-se que não haveria “[...] dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho [...]” (BRASIL, 1998), na prática, ficou clara a expansão de cursos profissionalizantes ofertados pela esfera privada, subsequente ou desarticulado com o Ensino Médio. Com essa configuração do Ensino Médio, após assumir o primeiro mandato, o governo Lula aprovou o Decreto nº 5154/2004, que retomou a possibilidade de integração entre educação geral e formação profissional, e culminou em 2012 nas DCNEM, a qual apresentou em seu art. 5º, que o Ensino Médio deverá basear-se na formação integral do estudante, considerar o trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente, e ainda, a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e

da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012).

Com o processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, tem-se uma extensa agenda de reformas, como a Emenda Constitucional nº 095/2016 (BRASIL, 2016a), a reforma da previdência e a reforma do Ensino Médio, iniciada com Medida Provisória (MP) 746/2016 (BRASIL, 2016b), instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e regulamentada pela Resolução nº 03/2018 (BRASIL, 2018b).

De acordo com autores como Moura e Lima Filho (2017) e Ferretti (2018), a reforma do Ensino Médio foi justificada pela necessidade de construção de um currículo mais flexível, que atenda aos interesses dos alunos, superando a baixa qualidade do ensino ofertado, os altos índices de evasão e repetência.

É um problema que vem se arrastando em toda a educação básica, contudo, os índices de evasão e repetência são evidenciados sem analisar a totalidade dos aspectos envolvidos, como por exemplo, a infraestrutura das escolas e a condição social dos alunos que, em sua maioria, se afastam da escola para trabalhar e ajudar no sustento familiar.

Evidencia-se na proposta da reforma do Ensino Médio o alinhamento da educação aos interesses dos grandes centros capitalistas, expressos nas políticas dos organismos internacionais, como a forte defesa ao projeto de vida, ao comportamento cidadão e ao protagonismo, demarcando a redução do papel do Estado e a responsabilização do jovem pelo seu sucesso ou fracasso. Articulada a essa concepção, tem-se a proposta de Educação de Tempo Integral, que prevê a ampliação de 2.400h para 3.000h (cinco horas diárias), progressivamente, ampliando para 1.400h anuais (sete horas diárias).

Um dos pontos de destaque na reforma do Ensino Médio é reestruturação curricular, na qual é previsto, no artigo das DCNEM (BRASIL, 2018a, p. 5), que “os currículos do Ensino Médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente”. Embora o documento apresente a indissociabilidade entre formação geral e técnica, há na proposta, o desenvolvimento do currículo geral, a partir das áreas de conhecimento (I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas), atendendo aos dispostos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com a obrigatoriedade de ensino apenas de português e matemática em todos os anos do Ensino Médio, sendo o ensino das demais disciplinas, como Sociologia e Filosofia, reduzidas às práticas e estudos, que não necessariamente caracterizam a oferta das mes-



mas. Tal temática é discutida por diversos autores, como Kuenzer (2017), Moura e Lima Filho (2017) e Ferretti (2018), que problematizam também a oferta dos itinerários formativos, a escolha dos alunos, a oferta de algumas disciplinas e a desvalorização de outras.

Quanto aos itinerários formativos, na educação profissional de nível técnico, tem-se contrariamente à oferta da formação geral e técnica integrada, mas também a separação entre ambas, na qual cada aluno deverá realizar suas escolhas e caberá à unidade escolar realizar a sua oferta de acordo com sua realidade e necessidade. Sendo assim, a reforma provoca “[...] a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do EM [...] conduz o EM a uma lógica mercadológica [...]” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120). Nesta lógica os autores afirmam que fica evidenciada a relação público/privado no “itinerário formação técnica e profissional”, possibilitando parcerias com a iniciativa privada, distanciando o estudante da sua formação integral visando a emancipação humana.

Neste contexto, podemos afirmar que o Ensino Médio não tem sido afetado apenas pelas regulamentações por meio de leis e decretos, mas também por meio da influência de diversos atores privados.

No Estado do Paraná, podemos identificar inúmeros regimes de parcerias entre o público e o privado, atingindo a educação, com proposições de políticas que incorporam a lógica mercadológica para esse campo. Dentre as iniciativas, temos diversas atuando na execução e no apoio técnico das ações para a implementação do NEM no Estado do Paraná, à exemplo: a Unicesumar, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, a Fundação Leman, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande - ISG, Nova Escola, Instituto Reúna, Instituto Ayrton Senna, dentre outras que merecem ser estudadas.

Podemos verificar a expansão dos interesses do capital no setor público, em destaque na educação pública. A escola pública é um nicho de mercado importante, que não se resume apenas na realização de negócios com o governo, mas também em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado.

Compreender tal trajetória é essencial quando se trata de examinar o atual momento de mercantilização da educação pública brasileira, cujo cenário foi delineado, especialmente, na última década do século passado. Isto posto, Shiroma; Moraes e Evangelista (2011) evidenciam o contexto conjuntural e estrutural no qual transcorre a Reforma do Ensino

Médio, desenhada, em grande medida, pelos organismos internacionais, com forte inclinação à privatização.

Diante do exposto, esta pesquisa pretende identificar as PPPs que atuam na implementação do NEM na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Paraná; Analisar as alterações qualitativas engendradas no processo de implementação do NEM por meio das PPPs, particularmente, no que concerne a Educação Profissional e Tecnológica e; Evidenciar o processo articulado de privatização da educação pública no atual estágio de desenvolvimento capitalista, cuja consolidação se encontra no terreno da Parceria Público Privada – PPP.

## Desenvolvimento

O percurso teórico-metodológico caminha no sentido de explicar a realidade sob a perspectiva da totalidade. Nesses termos, a pesquisa buscará avaliar os impactos criados pelas atuais tendências de privatização da educação básica brasileira no contexto de implementação do NEM no Estado do Paraná no âmbito da luta de classes, das disputas por um tipo de educação e de escola através da concepção materialista da história.

Para tanto, cabe examinar tal fenômeno à luz da sua permanente interação com o modo de produção capitalista. De acordo com Kosik, “o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (KOSIK, 1976, p. 49). Trata-se de apreender o objeto em sua processualidade demonstrando como as políticas educacionais estão inseridas nas necessidades da acumulação capitalista nas condições brasileiras. Nesse sentido, é preciso captar a essência do objeto, de tal modo que ele se apresente como é, e não como se mostra na imediatez, que é própria do pensamento comum. O pensamento dialético permite assim distinguir entre representação – reprodução equivocada do real no plano da consciência - e conceito da coisa, uma vez que “[...] trata da coisa em si” que, no entanto, “não se manifesta imediatamente ao homem” (KOSIK, 1976, p. 09). Partindo destes pressupostos, o estudo de cunho qualitativo utilizará como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

A pesquisa bibliográfica será realizada com base no levantamento de teses e dissertações com o propósito de embasar a pesquisa acerca da temática estudada identificando aquilo que se tem pesquisado na academia, sintetizar as principais conclusões, bem como identificar as lacunas existentes.

Na análise documental, a implementação do NEM no Paraná, será analisada como um todo, integrante de uma política educacional inserida num contexto histórico, social, econômico e político, que, segundo Shiroma e Evangelista (2011, p. 9), possibilita realizar análises que considerem “[...] não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagonísticos e complexos processos sociais que com ele se confrontam”.

Apoiada nesta perspectiva, a análise documental será realizada de acordo com a percepção de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439), que afirmam que analisar documentos é:

“ [...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito com outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras”.

O esforço na análise documental será pautado nos seguintes documentos federais: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL 2014), Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL, 2018a) que trata da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Resolução CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018b) que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB e documentos normativos e legais que regulamentam a educação profissional e tecnológica. Ainda, serão objetos de análise os documentos que tratam da formalização das parcerias com o poder público do Estado do Paraná, para a implementação do NEM, a exemplo, os contratos administrativos, termos de cooperação, termos de parceria, convênios, relatórios gerenciais emitidos pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná, dentre outros.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília: Imprensa Nacional, n. 148, p. 21, 5 ago. 1998. Disponível em: [tinyurl.com/tdpwzts](http://tinyurl.com/tdpwzts). Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília: Imprensa Nacional, n. 22, p. 20, 31 jan. [2012]. Disponível em: [tinyurl.com/rxzenk8](http://tinyurl.com/rxzenk8). Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95, De 15 de Dezembro De 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em 20 out 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b]. Disponível em: [tinyurl.com/wsrhfcg](http://tinyurl.com/wsrhfcg). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. In.: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017, pp. 1-3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 2018a, seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018b, seção 1, pp. 120-122.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF-694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt> Acesso em: 08 jul. 2024.

KOSIK, K. **Dialética da totalidade concreta**. In: *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 2, p. 109-129, jan./jun. 2017.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul.-dez. 2005.

# EPISTEMOLOGIAS TRANSATLÂNTICAS: O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E O PENSAMENTO HISTÓRICO DE ESTUDANTES NO BRASIL E EM PORTUGAL

Eloá Lamin da Gama - UEL

eloá\_lamin@hotmail.com

Marlene Rosa Cainelli - UEL

cainelli@uel.br

## Resumo

Este projeto propõe investigar o ensino de História da África no Brasil e em Portugal a fim de compreender como o currículo escolar da disciplina de História e, por consequência, a ciência histórica produzida por meio da historiografia, em ambas as realidades, têm pensado a África e construído conhecimentos que baseiam o ensino desta história a jovens estudantes. Ao articular o campo de investigação da Educação Histórica com a Teoria da Consciência Histórica (Rüsen, 2006; 2010; 2015), o projeto tem por objetivo analisar o pensamento histórico de estudantes brasileiros e portugueses, tratando suas narrativas como fontes fundamentais para a compreensão da apropriação do conhecimento adquirido acerca do continente africano. Amparado pelos pressupostos da *Grounded Theory*, o projeto abrange uma pesquisa de campo em instituições escolares

localizadas nas cidades brasileiras de Maringá e Londrina e na região norte de Portugal, que a partir de procedimentos metodológicos diversos como observações de aulas, registro em caderno de campo e aplicação de questionários, levantará as narrativas de sujeitos que se encontram em contexto de escolarização. Vislumbrando as relações históricas entre Brasil, Portugal e o continente africano, atravessadas pelos processos de colonização e escravização, a relevância social e científica do projeto é ancorada na necessidade de desmistificação de estereótipos advindos do racismo e a emancipação de pensamentos reducionistas e enviesados sobre a História da África, que por sua vez, é envolvida por inúmeras complexidades epistemológicas que perpassam suas fronteiras e limites territoriais ao estabelecer relações históricas com o Brasil e Portugal.

**Palavras-chave:** História da África; Educação Histórica; Pensamento histórico de estudantes brasileiros e portugueses.

## Introdução

A fim de dar continuidade aos estudos desenvolvidos desde a iniciação científica e aprofundados durante o Mestrado, o presente projeto busca ampliar o problema de pesquisa surgido a partir das constatações da dissertação acadêmica, concluída no ano de 2021 e publicada como livro. As considerações apontaram para possibilidades de sofisticação do pensamento histórico de jovens estudantes a partir da complexidade cognitiva atribuída pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes aos conteúdos substantivos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, não apenas no sentido curricular, como também, epistemológico, de construção de um conhecimento histórico mais complexo e embasado na história ciência em sala de aula (Gama, 2023).

Fundamentando-se na Teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen (2006; 2010; 2015) que contribui para a compreensão da formação da consciência histórica por meio da aprendizagem da História e sua função de orientação da vida prática através do tempo, podemos afirmar que um conhecimento histórico mais aprofundado sobre determinada temática pode reorientar pensamentos simplistas e superficiais apresentados por indivíduos e grupos sociais. Para o autor, o pensamento histórico é relevante e parte de um processo de formação onde “O primeiro passo [...] consiste em extrair perguntas das orientações temporais prévias da vida prática atual e do acervo de conhecimento histórico disponível – perguntas que podem ser postas à experiência histórica e respondidas a partir dela” (Rüsen, 2015, p. 171).

Em razão disso, este projeto procura averiguar o seguinte problema: qual conhecimento sobre a História da África tem sido construído por estudantes brasileiros e portugueses a partir das aulas de História na escola? Corroboramos que o interesse investigativo em estabelecer condições de desenvolvimento do pensar historicamente o território africano, suas relações internas e externas, culturas, organizações sociais, cosmovisões e tradições de forma mais complexa, elaborada e situada na ciência histórica, possibilita o rompimento com simplificações, generalizações e concepções estereotipadas que circulam no ensino de História acerca de África.

Ao inserir-se na área do Ensino de História, o projeto parte de preocupações contemporâneas sobre os usos e sentidos que a ciência histórica tem para sujeitos e grupos sociais diversos, em especial, aqueles em situação de escolarização formal. Logo, como parte das escolhas e posicionamentos epistemológicos, imprescindíveis para os estudos em Ciências Humanas, utilizamos como campo de investigação a Educação Histórica, sendo importante ressaltar que

A Educação Histórica, como área do conhecimento, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado (Ramos; Cainelli, 2016, p. 13).

A fim de buscar respaldo e atribuir consistência teórica-metodológica, levantamos parte da literatura científica que trata do Movimento Negro e Educação, isto é, do papel fundamental dos movimentos sociais negros nas lutas por educação e escolarização da população negra e por introdução da História da África nos currículos escolares no Brasil. Partindo do pressuposto que o “[...] principal agente responsável pela gradativa transformação desse quadro histórico de invisibilidade foi o movimento social levado a cabo pelos próprios negros ao longo de todo o século XX e início do século XXI” (Silva; Duarte, 2018, p. 115), elencamos trabalhos que corroboram com essa perspectiva.

O reconhecimento das influências das epistemologias do Movimento Negro no ensino de história no Brasil faz-se possível diante dos estudos acerca da Lei 10639/03, que introduziu oficialmente a História da África no cotidiano das salas de aula do país, porém, tal influência seria possível no contexto português? Essa é uma lacuna que também busca ser respon-



didada no decorrer da pesquisa ao refletirmos acerca da organização dos movimentos negros em Portugal, sobretudo, aqueles compostos por migrantes africanos (e seus descendentes) dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – que vem ocupando cada vez mais espaços no tocante à movimentos sociais e culturais da sociedade portuguesa, em especial, na cidade de Lisboa (Gusmão, 2005).

Fundamentando-se em tais perspectivas, o presente projeto tem como objetivo investigar o ensino de História da África no Brasil e em Portugal, países cuja relação com o continente africano se deu por meio dos processos históricos de colonização e escravização, a fim de compreender como o currículo escolar da disciplina de História e, por consequência, a ciência histórica produzida por meio da historiografia em ambas as realidades, têm pensado historicamente a África e construído conhecimentos que baseiam o ensino desta história à estudantes.

## **Desenvolvimento**

Buscando fazer uso de procedimentos metodológicos qualitativos que sustentem pesquisas em Educação Histórica, que por sua vez, preveem a realização de investigações *in loco* em escolas e ambientes educacionais oficiais ou não oficiais, a pesquisa de campo torna-se fundamental para o estudo acerca de dinâmicas e relações educacionais situadas na matriz epistemológica da História, pois ao tratar de realidades de aprendizagem histórica diversas, os/as pesquisadores/as da Educação Histórica necessitam encontrar meios de ambientação e adequação às condições da sala de aula, às narrativas de estudantes e ao trabalho docente.

A proposta apresentada é que a pesquisa de campo seja realizada em instituições escolares localizadas nas cidades brasileiras de Maringá e Londrina, situadas no norte do estado do Paraná, selecionadas através do contato com docentes da Educação Básica que integram o grupo de pesquisa “História e Ensino de História” da Universidade Estadual de Londrina e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Maringá, ambos espaços compostos pela acadêmica proponente do projeto. Para a realização da etapa da pesquisa em Portugal, algumas instituições escolares da região norte de Portugal serão selecionadas por meio de critérios discutidos e estabelecidos nas orientações com a professora orientadora Marlene Rosa Cainelli, que se encontrará em Portugal no período e aplicará os questionários para as turmas selecionadas caso não seja possível o doutorado sanduíche.

Em razão do desenvolvimento de maiores condições formativas e cognitivas em estabelecer narrativas acerca de sua aprendizagem histó-

rica por meio da ampla bagagem escolar no tocante aos conhecimentos obtidos, propomos que a pesquisa seja realizada em turmas que estejam em fase de encerramento do ciclo escolar. Neste sentido, no Brasil as turmas participantes seriam nonos anos do Ensino Fundamental II e terceiros anos do Ensino Médio, já em contexto lusitano, as turmas integrantes corresponderiam aos nonos anos do 3º ciclo do Ensino Básico e os décimos segundos anos do Ensino Secundário, fases escolares equivalentes às brasileiras.

Em suma, os passos que nos guiarão metodologicamente no processo de pesquisa, são: o levantamento de referências e composição do acervo, a fundamentação teórica do estudo, a leitura, seleção, fichamento de materiais e elaboração dos questionários, a pesquisa de campo em escolas públicas composta por observações e aplicação dos questionários, a análises de livros didáticos utilizados pelos docentes da disciplina de História, a elaboração de descritores e categorias para análise dos questionários (fontes narrativas) e a análise e discussão dos resultados.

A fim de fundamentarmos todos os procedimentos metodológicos que irão compor a pesquisa utilizaremos a *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada devido seu uso, cada vez mais frequente, em pesquisas em Educação Histórica. “De acordo com esta abordagem metodológica, pelos contributos que recebeu de uma perspectiva hermenêutica e fenomenológica, focaliza-se a experiência do indivíduo e a partir daí tenta-se compreender como este percebe o seu mundo, que significados atribui à História e como ela é aprendida e ensinada” (Gago, 2007, p. 168).

Logo, ao levantarmos as narrativas de sujeitos escolares enquanto fontes para investigar o pensamento histórico de estudantes brasileiros e portugueses acerca de África, apropriados por meio dos processos de ensino e aprendizagem da História na escola, compreendemos a *Grounded Theory* como uma metodologia pertinente para fundamentar o trabalho com dinâmicas que apontam para especificidades do pensamento histórico humano, qualidade das Ciências Humanas. É a partir do reconhecimento de que o rigor metodológico não resulta apenas da comprovação de uma realidade moldada e permanente, mas sim, de um processo de construção do conhecimento contínuo e vivo, que por vezes, é atravessado por limitações do tempo histórico que se encontra inserido e dificuldades materiais e simbólicas que surgem do decorrer da pesquisa, que este projeto se encontra embasado metodologicamente pela Teoria Fundamentada.

Portanto, possibilitando caminhos nas dificuldades encontradas, trazendo novas perspectivas para análises significativas e fundamentando

todo o processo investigativo que temos na Educação Histórica e na Teoria Fundamentada o fundamento teórico-metodológico necessário para cumprir com os objetivos traçados e para amparar as complexidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da História da África de forma cientificamente rigorosa, contudo, que não seja engessada, fixa e prescrita.

## Referências

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Portugal: Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, 2007.

GAMA, Eloá Lamin da. **“Tudo que eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo”**: o ensino de História, a Lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico de jovens estudantes. Ponta Grossa-PR: Atena, 2023. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/tudo-que-eu-achava-que-era-uma-coisa-na-verdade-era-algo-muito-mais-complexo-o-ensino-de-historia-a-lei-10-639-03-e-a-formacao-do-pensamento-historico-de-jovens-estudantes>. Acesso em: 02/06/2024.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Os Filhos da África em Portugal** – antropologia, multiculturalidade e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**, v. 19, n. 1, p. 11-27, 11 out. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33801>. Acesso em: 15/06/2024.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: Uma teoria da História como ciência**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires; DUARTE, Angelina. Um longo caminho: a aprovação da lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003), **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.16, n.3, p. 114-138, julh./set., 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/371331764\\_Um\\_longo\\_caminho\\_a\\_aprovacao\\_da\\_lei\\_1063903\\_como\\_fruto\\_da\\_luta\\_do\\_movimento\\_social\\_negro\\_pelo\\_direito\\_a\\_educacao\\_1889-2003](https://www.researchgate.net/publication/371331764_Um_longo_caminho_a_aprovacao_da_lei_1063903_como_fruto_da_luta_do_movimento_social_negro_pelo_direito_a_educacao_1889-2003). Acesso em: 20/12/2023.

# ANSIEDADE, AUTOCONCEITO ACADÊMICO E DESEMPENHO EXPRESSO EM NOTAS: SIGNIFICAÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA.

Julise Franciele de Carvalho - UEL

carvalhojulise@gmail.com ;

Francismara Neves de Oliveira - UEL

francis.uel@gmail.com;

## Resumo

Diante do cenário pós pandemia, a discussão sobre ansiedade tem sido pautada tanto no contexto acadêmico como social, por influenciar a vida e o desenvolvimento das pessoas. A ansiedade, tida como patológica, se opõe à qualidade de vida e saúde mental impedindo o bem-estar, as realizações e a produtividade da pessoa. Afeta ainda a capacidade de funcionar bem mesmo diante do stress que faz parte da vida. A definição adotada neste estudo, entretanto, não toma a definição patológica, mas destaca a ansiedade como capacidade adaptativa frente às situações de stress e a regulação do próprio comportamento e dos recursos de que dispõe. O cenário do estudo é um curso de formação de professores, Pedagogia, de uma universidade pública do sul do país. Para tal, objetiva compreender como a ansiedade é significada

pelos estudantes de pedagogia e verificar se e como a percepção de si e do próprio desenvolvimento acadêmico a ela se interrelacionam. Para cumprir esse objetivo, a pesquisa de teor qualitativo será embasada no método clínico piagetiano. A amostra da pesquisa será composta por 48 estudantes do curso de pedagogia, sendo 12 de cada ano do curso, do período noturno, por manifestação voluntária. A realização da coleta de dados será em 3 momentos: seleção dos participantes; entrevista semiestruturada e dilemas hipotéticos. Espera-se como resultado contribuir com os profissionais da área da educação no desenvolvimento de práticas, projetos e intervenções que oportunizem momentos de reflexão e tomadas de consciência dos estudantes no curso de pedagogia.

**Palavras-chave:** Ansiedade; Tomada de consciência; Desempenho acadêmico.

## Introdução

Pesquisas atuais demonstraram que inúmeros fatores são propícios ao desenvolvimento da ansiedade e que “vivemos na Era da Ansiedade” segundo o especialista (Leahy, 2011, p. 12). Na contemporaneidade, adventos como a globalização, os avanços tecnológicos, conflitos políticos e econômicos, aumento dos índices de criminalidade, e a intensificação das exigências, com as expectativas existentes, são fatores que dificultam a adaptação dos sujeitos frente a este novo panorama (Sadock, et. al., 2017). Assim, a manutenção dessa resposta adaptativa tem acarretado um maior nível de adoecimento, interferindo no desenvolvimento em diversas áreas de vida.

O acometimento mundial pela pandemia da COVID-19 desencadeou, além dos fatores extremos como mortes e sequelas causadas pelo vírus, importantes situações de ansiedade trazidas pelo isolamento e mudanças de rotina na população em geral (Maia; Dias, 2020).

Estudos como (Silva, 2015; Castillo et al., 2016; Costa, 2019; Acevedo, et. al., 2020), apontam que a ansiedade exerce um impacto direto no desenvolvimento dos sujeitos, apresentando baixa autoestima, baixa expectativa, desmotivação, e ocasionando influências no processo de aprendizagem.

A ansiedade patológica influencia a qualidade de vida. A definição adotada neste estudo, entretanto, não toma a definição patológica, mas destaca a ansiedade como capacidade adaptativa frente às situ-

ações de stress e a regulação do próprio comportamento e dos recursos de que dispõe, para responder aos problemas da realidade, como resultado do processo de tomada de consciência das próprias ações.

O referencial teórico piagetiano, adotado nessa pesquisa, não trata diretamente da temática abordada – ansiedade – contudo, suas contribuições ao que se refere à construção do conhecimento, o desenvolvimento da inteligência, da afetividade e da construção das significações torna-se indispensáveis para a discussão do tema proposto, uma vez que trazem subsídios para essa reflexão.

A aprendizagem e o desenvolvimento pautados na teoria piagetiana se constituem por três constructos interdependentes, sendo estes: afeto, cognição e o meio social. Nessa perspectiva, compreende-se que tais constructos não se desenvolvem separadamente, e se correlacionam em um movimento em espiral.

Os estudos de Piaget (1974), apontam que o pensamento não é regido pela afetividade e vice-versa, mas, o pensamento também não é puro, existindo assim, uma correspondência entre inteligência e afetividade. Portanto, a vida afetiva e cognitiva apesar de distintas são, contudo, inseparáveis. Isso se dá, pois, toda relação entre o sujeito e o meio pressupõe estruturação e significados, ou seja, cognição e afeto (Piaget, 1977).

Para construção de significados, os sujeitos dispõem de seus aparatos que envolvem os fatores afetivos, cognitivos e sociais. Nessa construção de significados, os processos de tomada de consciência trata-se de desenvolver uma compreensão progressiva e reflexiva das estruturas mentais, transformando-se “conforme os graus da conceituação consciente que modifica essa ação” (Piaget, 1977, p. 10).

Para tanto, a tomada de consciência nos permite refletir sobre os próprios processos de pensamento e compreensão. Assim, podemos inferir e modificar nossas ações, dando novos significados as mais distintas situações vivenciadas, mediante as reflexões oriundas dos processos de tomada de consciência, que possibilitam condições para lidar com os mais diversos fenômenos da realidade social.

Dentro do ambiente universitário, o aluno está constantemente sujeito a experiências desafiadoras, como aquisição de novos conhecimentos, apresentação de trabalhos, realização de avaliativos, novas amizades, regras e normativas, dentre outros aspectos que possibilitam situações de desequilíbrio. Diante do novo, do diferente, e de situações desafiadoras, os estudantes podem vivenciar momentos de ansiedade que, quando não gerenciados adequadamente, acarretam adoecimento físico, psicológico e problemas relacionados à aprendizagem

Portanto, como questão problematizadora desse estudo, faz necessário questionar se existe uma interrelação entre as significações de ansiedade construídas pelos estudantes de pedagogia, autoconceito acadêmico e desempenho expresso em notas.

As pesquisas quanto a ansiedade, majoritariamente, é realizada com um olhar da área médica, identificando as problemáticas que a ansiedade pode ocasionar no desenvolvimento e na vida do ser humano. Pesquisas que demonstrem as significações e as construções individuais dos sujeitos interrelacionando aos processos de tomada de consciência ainda são escassas na literatura.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo compreender como a ansiedade é significada pelos estudantes de pedagogia e verificar como a percepção de si e do próprio desempenho acadêmico a ela se interrelacionam. Portanto, tais compreensões podem vir a contribuir com os profissionais da área da educação no desenvolvimento de práticas, projetos e intervenções que oportunizem momentos de tomadas de consciência dos estudantes do curso de pedagogia.

## **Desenvolvimento**

A presente pesquisa de abordagem exploratória e descritiva (Gil, 1999, 2022) na modalidade qualitativa, apoiada nos princípios do método clínico-crítico de Jean Piaget (Delval, 2002).

A amostra será composta por 48 estudantes a saber: 12 estudantes do 1º ano, 12 estudantes do 2º ano, 12 estudantes do 3º ano e 12 estudantes do 4º ano, matriculados regularmente no curso de pedagogia de uma universidade pública do norte do paraná do período noturno. Os 48 participantes serão divididos obedecendo aos seguintes critérios: número igual ou próximo do igual de pessoas, e de estudantes de cada ano/cursos.

Os instrumentos da pesquisa serão compostos por: questionários sociodemográficos, pesquisa semiestruturada e dilemas. As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas a partir de modelos de Delval (2002) e demais pesquisadores da perspectiva piagetiana.

Os dilemas também foram elaborados pautados no método clínico-crítico piagetiano. Este configura-se por dilemas ou histórias hipotéticas com questões abertas listadas em protocolo flexível, de modo que possibilite a entrevistadora intervir sistematicamente com perguntas adicionais quando necessário, objetivando compreender e acompanhar o entrevistado em seu modo de pensar, perceber, agir e sentir (Delval, 2002; Pereira, Saravalli, 2014; Freire, 2017; Peralta, Oliveira 2017).

O presente projeto já se encontra aprovado pelo Comitê de  tica, deste modo, a partir do segundo semestre de 2024 a pesquisadora en-

trará em contato com a coordenação do departamento de pedagogia para repassar as informações necessárias em relação a pesquisa, posteriormente, falará com os professores do departamento de Educação, solicitando um tempo de suas aulas para a explicação da pesquisa. Consequente a explicação da pesquisa para os estudantes, serão entregues os TCLE presencialmente. Em um outro momento a ser combinado, após recebimento dos termos assinados, dar-se-á início à fase de seleção da amostra. Nesta fase os estudantes que desejarem participar irão ser convidados a responder a um questionário socioeducacional contendo 13 questões. Caso o número seja maior que 12 participantes por ano/turma, a pesquisadora realizará um sorteio. Após o sorteio ou o número de alunos forem selecionados, a pesquisadora conversará pessoalmente com cada aluno agendando o dia e a hora para dar andamento das fases seguintes da pesquisa. A possibilidade de perda amostral já está considerada nessa proposta de quantidade de participantes.

Após a seleção dos alunos e agendamento do dia e horário, a pesquisadora dará início a entrevista clínica que será composta por 14 questões semiestruturadas e 3 dilemas. O local para realização da pesquisa será uma sala cedida pelo departamento de educação, um local longe de interferências de outras pessoas e de ruídos para que o participante se sinta à vontade para conversar

Os dados coletados pelo questionário socioeducacional, pelas entrevistas semiestruturadas e os dilemas, serão analisados qualitativamente, reestruturando os dados em categorias de análise de acordo com o que orienta o método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2002).

## Agradecimentos

Agradecemos ao apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

## Referências

ACEVEDO, G Villamizar., ARENAS, T.Y., TRUJILLO Calderón, W.J. (2020). Relación entre ansiedad matemática y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de secundaria. **Ciências Psicológicas**, 14(1), e-2174. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2174>.

CASTILLO, A. R. G. L., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. G. (2000). Transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 22(Supl.2), 20-23. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3791.pdf>



CASTILLO, Carlos Pimenta; CRUZ, Tomás Chácon de La; DÍAZ-VÉLIZ, Gabriela. **Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud**. Programa Farmacología Molecular y Clínica, Facultad de Medicina, Instituto de Ciencias Biomédicas, Universidad de Chile, Santiago, 2016.

COSTA, E. G. da; NEBEL, L. **O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pósgraduação no Brasil**. Polis, Santiago, v. 17, n. 50, p. 207-227, agosto 2018. Disponível em: . acessado em 20 jun. 2024. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000200207>.

FREIRE, J.F.C. **Direito de Expressão, Protesto e Greve: Noções Sociais Construídas por Alunos de diferentes níveis de escolaridade e os processos de generalização**. Londrina, 2017. 124 f.,:il.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022

LEAHY, R. L. (2011). **Livre da ansiedade**. Porto Alegre: Artmed.

MAIA, B. R., e DIAS, P.C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, e200067. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

PIAGET, Jean [1974]. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Univ. de São Paulo, 1977.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SADOCK, B. J., SADOCK, V. A., e Ruiz, P. (2017). **Compêndio de Psiquiatria: Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica**. Porto Alegre: Artme

SILVA, Jasiela Aparecida de Oliveira. **Relação da ansiedade com a dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita**. Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí, 2015.

# EDUCAÇÃO PARA O PENSAR MULTIDIMENSIONAL ATRAVÉS DA LEITURA: UMA APLICAÇÃO LIPMANIANA

João Paulo Rodrigues

E-MAIL

Darcísio Natal Muraro

dmuraro@uel.br

## Resumo

Este projeto tem por objetivo analisar as condições para o desenvolvimento do pensamento multidimensional na educação escolar, especialmente no Ensino Fundamental I, por meio da prática de leituras de textos que abordem conceitos filosóficos. Trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, somadas a um estudo de campo de caráter qualitativo, utilizando como metodologia a investigação-ação a partir do conceito de Comunidade de Investigação. As principais bases teóricas do projeto serão as bases conceituais de Filosofia para Crianças, especialmente no livro *O Pensar na Educação* (1995), desenvolvidas pelo filósofo da educação Matthew Lipman. Considerando que o ensino de filosofia no Brasil está se tornando cada vez mais precário diante das recentes reformas educacionais, este projeto se justifica por buscar refletir acerca da importância do ensino de Filosofia e do filosofar na formação da criança. As etapas do projeto constituirão: levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica da tese e levantamento bibliográfico da literatura que será aplicada no estudo de campo; desenvolvimento de prática filosófica de Comunidade de Investigação a partir do trabalho de leitura de litera-

turas que abordem conceitos filosóficos e aplicação de avaliação para coleta de dados; por fim, analisar os dados obtidos durante a realização do estudo de campo e relacioná-los com o referencial teórico fornecido pela bibliografia pertinente. A hipótese é a de que a presença da filosofia e do filosofar desde o início da educação básica, por meio leituras que abordem conceitos filosóficos, realizados através da Comunidade de Investigação, auxiliam no desenvolvimento do pensamento multidimensional, almejando assim uma educação emancipadora e significativa.

**Palavras-chave:** Filosofia para Crianças. Comunidade de Investigação. Pensar Multidimensional.

## Introdução

A Filosofia, enquanto componente da matriz curricular, apresenta-se como obrigatória na educação básica brasileira apenas a partir do Ensino Médio, conforme disposto na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), na Seção IV, Art. 35-A, § 2º, a saber: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)”. Portanto, não são muitas as escolas brasileiras do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) que desenvolvem o ensino da Filosofia, sejam essas escolas públicas ou privadas, tendo em vista a sua não-obrigatoriedade por lei, fazendo com que o filosofar muitas vezes seja empreendido de modo interdisciplinar ou enquanto disciplina genérica (Barros; Macedo, 2020, p. 462-463).

Desse modo, faz-se necessário refletir acerca da possível importância do ensino de Filosofia e do filosofar durante a infância, enquanto desenvolvimento pleno do pensamento multidimensional, a saber, o pensar crítico, criativo e cuidadoso, através do questionamento filosófico e da leitura de textos que abordem conceitos filosóficos, afinal, “[...] se a principal contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e as crianças parecem ser aliadas naturais” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 2001, p. 50).

## Justificativa

Este projeto se justifica por conta de sua urgente relevância na educação contemporânea, tendo em vista que a Filosofia para Crianças, pro-

grama educacional proposto por Lipman, ainda não se concretizou nos anos iniciais da educação básica brasileira, sendo também recente a sua realização obrigatória durante o Ensino Médio, inclusive esta modalidade que é ensinada de modo conteudista ou técnica, visando apenas a reprodução de conteúdos da história da filosofia, geralmente focados em temas cobrados no Enem ou em vestibulares e que não trazem a possibilidade para o desenvolvimento do pensamento multidimensional dos estudantes do Ensino Médio. Além disso, percebe-se que não há muitos estudos de campo acerca da realização do programa Filosofia para Crianças por meio de um projeto de leituras reflexivas, o que fundamenta a realização do presente projeto.

Portanto, percebe-se uma crescente necessidade de se analisar, neste estudo, a viabilidade da realização do programa Filosofia para Crianças, através de um projeto de leituras que trabalhem a reflexão acerca de conceitos filosóficos, utilizando a metodologia da Comunidade de Investigação, para, em seguida, examinar as possibilidades e limitações da aplicação do programa Filosofia para Crianças nas realidades educacionais brasileira.

## **Problema de Pesquisa**

A educação contemporânea continua sendo realizada através de uma base pedagógica que visa a educação tradicional, pautada por um ensino mnemônico, que muitas vezes não abre espaço para o desenvolvimento de um pensamento multidimensional, ou seja, para um pensar crítico, criativo e cuidadoso. Por isso surge a necessidade de se pesquisar acerca de um modelo educacional que desenvolva no estudante uma educação emancipatória, significativa e mais próxima de sua realidade. A proposta deste projeto é investigar a possibilidade do desenvolvimento do pensamento multidimensional das crianças do Ensino Fundamental I (anos iniciais), através da metodologia da Comunidade de Investigação, por meio da prática de leituras que abordem conceitos filosóficos. Para o desenvolvimento de tal problematização, este projeto se pautará pelas seguintes questões norteadoras: É possível uma educação filosófica do pensamento multidimensional da criança a partir da literatura voltada para crianças, realizada por meio da Comunidade de Investigação? Qual é a contribuição da literatura voltada para crianças no desenvolvimento (ou na educação) do pensamento multidimensional?

## Objetivos

### Objetivo Geral

Analisar as condições para o desenvolvimento do pensamento multidimensional das crianças do Ensino Fundamental I (anos iniciais), por meio da prática de leituras que abordem conceitos filosóficos, proposta pelo programa Filosofia para Crianças, utilizando a Comunidade de Investigação como prática filosófica.

### Objetivos Específicos

- Pesquisar as condições necessárias para a aplicação do programa Filosofia para Crianças, do Lipman, no contexto da educação básica brasileira, especificamente, em turmas do Ensino Fundamental I (anos iniciais).
- Observar e mapear um estudo de campo, investigando a possibilidade do desenvolvimento do pensamento multidimensional nas crianças do Ensino Fundamental I (anos iniciais), por meio de leituras previamente selecionadas, que apresentem reflexões acerca de conceitos filosóficos, utilizando a prática filosófica da Comunidade de Investigação.
- Medir e descrever a mudança ou não do aprendizado dos estudantes no decorrer da pesquisa, realizando apontamentos acerca da presença ou não da evolução do pensar multidimensional nos estudantes, mediante análise minuciosa dos dados coletados.

### Revisão de Literatura

A Filosofia para Crianças, programa educacional proposto por Lipman, ainda não se concretizou nos anos iniciais da educação básica brasileira, sendo também recente a sua realização obrigatória durante o Ensino Médio, inclusive esta modalidade que é ensinada de modo conteudista ou técnica, visando apenas a reprodução de conteúdos da história da filosofia, geralmente focados em temas cobrados no Enem ou em vestibulares e que não trazem a possibilidade para o desenvolvimento do pensamento multidimensional dos estudantes do Ensino Médio.

Portanto, percebe-se uma crescente necessidade de se analisar a viabilidade da realização do programa Filosofia para Crianças, através de um

projeto de leituras que trabalhem a reflexão acerca de conceitos filosóficos, utilizando a metodologia da Comunidade de Investigação, para, em seguida, examinar as possibilidades e limitações da aplicação do programa Filosofia para Crianças nas realidades educacionais brasileira.

Lipman elaborou a expressão pensamento multidimensional para caracterizar a excelência da reflexão: a crítica, a criatividade e o cuidadoso. Essas dimensões do pensar são encontradas na própria filosofia: a lógica oferece as condições para um pensar crítico, a dimensão estética para um pensar criativo e a dimensão ética para um pensar cuidadoso. O desenvolvimento do pensamento multidimensional, ao combinar as áreas da lógica, da estética e da ética, permite um pensar não somente racional, mas, sobretudo razoável, qualidade necessária para a vida democrática (Muraro; Sousa, 2019, p. 82).

A Filosofia para Crianças, teoria filosófico-pedagógica proposta por Lipman na década de 1960, pretende desenvolver uma educação centrada na busca da excelência do pensar filosófico, através do desenvolvimento das habilidades conceituais. Este paradigma da educação propõe o pensar reflexivo como novo eixo orientador da educação, no qual o filósofo pretende contrapor o paradigma da educação centrado no pensar filosófico com o paradigma da educação tradicional, que se centra simplesmente na transmissão de conteúdo (Alves; Muraro, 2020, p. 04).

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, aposar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar (Lipman, 1990, p. 61).

Parte importante do programa Filosofia para Crianças abarca um processo em que a reflexão filosófica é desenvolvida por meio de uma leitura investigativa, no qual a criança esteja consciente de seu processo de autotransformação, em ligação com a experiência do mundo concreto. Desse modo, deve-se incentivar as crianças a pensarem e sentirem de

modo autônomo. O interessante no método lipmaniano é que inicialmente trabalham-se nas salas de aula temas propostos por grandes pensadores, mas não se menciona a autoria desses pensadores para as crianças. Assim, as crianças passam a formular conceitos e manejar ideias a respeito dos assuntos abordados, sem que fiquem inibidos frente a rótulos. Essa prática é essencial no projeto de Lipman, pois o seu verdadeiro compromisso é o de incentivar as crianças a desenvolverem a reflexão filosófica. Para isso, é de extrema importância desenvolver um corpo de professores que tenham a capacidade de modelar uma incessante busca de sentido, criando e refletindo acerca de respostas mais compreensivas sobre assuntos importantes da vida (Barros; Macedo, 2020, p. 464-465).

Como exemplo, podemos citar as novelas filosóficas criadas por Lipman, a saber, Ari e Luísa, que servem como modelos de comunidades de crianças, levando em consideração que tais novelas filosóficas nos apresentam alegorias acerca dos conceitos de investigação, sensibilidade e cooperação, entre outros. “Isso ajuda os estudantes a perceberem a viabilidade de uma comunidade ideal de crianças em que os participantes estão envolvidos intelectual e emocionalmente de uma forma ativa e viva” (Lipman; Oscanyan; Sharp, 2001, p. 228).

A reflexão filosófica pode ser desenvolvida através da leitura, no contexto da contação de histórias. Os docentes realizam uma seleção prévia acerca do que pode ser considerado como sendo o melhor material para se trabalhar no momento literário, afinal, os educadores compreendem que não é toda história que propicia a criação do pensamento filosófico, por exemplo, as fábulas já possuem uma pré-intencionalidade na revelação de aprendizagens morais. Por isso, histórias com morais predefinidas retiram o poder da autonomia de pensamento das crianças, já que assim elas não extraem as próprias conclusões. Isso porque o ato filosófico se liga ao filosofar espontâneo, e não deve ficar a cargo do professor se preocupar em limitar os questionamentos apresentados, mas sim a ter um compromisso com a investigação dialógica e com o respeito com as crianças que estão sendo ensinadas (Barros; Macedo, 2020, p. 472).

Para o desenvolvimento do programa Filosofia para Crianças, torna-se essencial a presença da metodologia denominada Comunidade de Investigação, adaptada por Lipman através das ideias de Charles Peirce, a saber:

presumivelmente cunhado por Charles Sanders Peirce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à uti-

lização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Desde Peirce, no entanto, este termo teve seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não científica. Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes (Lipman, 1995, p. 31).

A Comunidade de Investigação é o cerne conceitual que inspira e constrói uma concepção de formação prática filosófico-educacional, que deve ser iniciada na infância, o que é denominado por Lipman de Filosofia para Criança. Nesse contexto, a Comunidade de Investigação pode ser entendida como um espaço adequado para se criar e desenvolver uma experiência lógica, reflexiva e dialógica através da contribuição do filosofar e da filosofia, por isso podemos tratar a Comunidade de Investigação como uma pedagogia do diálogo (Muraro; Sousa, 2019, p. 80).

A Comunidade de Investigação é uma metodologia adaptada por Lipman através das ideias de Charles Pierce, funcionando como o cerne do programa Filosofia para Crianças. A proposta consiste em transformar o ambiente escolar da sala de aula em um local de discussão. Desse modo, a Comunidade de Investigação serve como um instrumento para desenvolver habilidades de pensamento multidimensional nas crianças. Portanto, a metodologia Comunidade de Investigação constitui um espaço no qual os alunos possuem a possibilidade de debater, dialogar e questionar sobre os mais variados conceitos que concernem os seus interesses e com o seu cotidiano. É no espaço da Comunidade de Investigação que são realizadas as leituras que abordam as temáticas filosóficas e que, por meio dos diálogos, as crianças podem associar as leituras e os debates com as suas experiências cotidianas (Silva, 2022, p. 59).

Lipman serve-se da comunidade de investigação com o objetivo de oferecer às crianças um ambiente investigativo-dialógico, primeiramente buscando os procedimentos da investigação no que diz respeito às temáticas filosóficas, para posteriormente terem a possibilidade de desenvolver suas capacidades de pensar bem, suas habilidades e suas competências, de forma colaborativa. Assim, ao se aplicar a comunidade de investiga-



ção a sala de aula deixa de ser um ambiente de verdades absolutas para passar a ser um ambiente no qual apresente um conjunto de concepções que sejam aceitas, por meio da experiência e do interesse dos estudantes. Desse modo, os questionamentos filosóficos devem ser aplicados de um modo que sua linguagem e contexto sejam significativos para as crianças, tornando sua própria existência mais complexa e problematizada (Lima, 2018, p. 60).

Entretanto, precisamos entender que a comunidade de investigação em sala de aula precisa de conteúdos bem estruturados e clareza metodológica para conduzir a investigação e o diálogo para o enfrentamento dos problemas a serem investigados, pois o exercício do pensamento multidimensional exige um pensar flexível e rico em recursos, que requer um trabalho sistemático e bem planejado (Lima, 2018, p. 61).

Lipman pretende a ocorrência do movimento do pensar que manifesta na criança uma busca constante por respostas, argumentos e contra-argumentos através da experiência do pensar e da prática dialógica-investigativa que é praticada pelos integrantes da Comunidade de Investigação, estes que almejam respostas e problematizações de suas próprias experiências existenciais, desenvolvendo assim as quatro habilidades de pensamento que são defendidas por Lipman, a saber: a investigação; a elaboração de conceitos; o raciocínio e a tradução (Silva, 2022, p. 59-60). Podemos dizer então que:

Uma Comunidade de Investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior [pensamento multidimensional]. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desempenho criativo (Lipman, 1995, p.302).

Através da Educação para o Pensar, ancorada na Comunidade de Investigação, espera-se alcançar uma educação que seja emancipadora, transformadora, crítica e democrática, que tome a criança como ser autônomo, pensante, transformador e capaz de um pensamento multidimensional. O pensamento multidimensional é rico em conceitos, sistemático, estruturado com fundamentos sólidos que se liguem à realidade prática, organizado de modo coerente e caracteristicamente investigativo. Desenvolver um pensamento multidimensional, nos moldes lipmaniano, “significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar as crianças e jovens a exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico,

profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo” (Andery; Siquelli, 2015, p. 139).

Além do desenvolvimento das habilidades de pensamento multidimensional, por meio da Comunidade de investigação, um dos objetivos centrais da disciplina de filosofia, segundo Lipman, é dedicar-se ao pensar sobre o conceito, a saber, sobre seus aspectos de análise reflexiva de crítica, criatividade e cuidado, por meio do agir, do criar e do falar. Ao intervir nas formas rotineiras de agir, por meio de uma busca conceitual para pensar e agir de modo reflexivo, a filosofia traz a possibilidade de se desenvolver uma realidade mais humana e justa, além de contribuir para uma comunicação social mais compreensiva (Alves; Muraro, 2020, p. 07).

A filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica. Esta é, talvez, a principal razão para sua exclusão, até agora, da sala de aula da escola primária, e uma razão fundamental para que seja, agora, finalmente incluída. (Lipman, 1995, p. 240-241).

O filosofar, enquanto processo de pensar os conceitos e pensar o próprio pensar, torna-se essencial no ambiente educacional, já que, por intermédio do ato de filosofar, há uma preocupação quanto ao esclarecimento dos conceitos, através das ações como o criticar, o conceituar, o definir com rigor e o analisar, auxiliando no desenvolvimento de novas ideias para resolver situações problemáticas. Por isso, a filosofia fornece um arcabouço para as crianças descobrirem, autonomamente, a relevância das ideias que orientam a vida humana. Segundo a tradição da filosofia, apenas os adultos teriam a capacidade de raciocinar filosoficamente. Porém, para Lipman, a atividade filosófica é um direito de todo ser humano, em qualquer momento da vida, afinal, o filosofar afeta diretamente na construção da identidade do indivíduo. Por isso, Lipman defende que a criança aprende a raciocinar desde os primeiros estágios de seu desenvolvimento (Alves; Muraro, 2020, p. 09-10).

A Comunidade de Investigação é uma metodologia adaptada por Lipman através das ideias de Charles Pierce, funcionando como o cerne do programa Filosofia para Crianças. A proposta consiste em transformar o ambiente escolar da sala de aula em um local de discussão. Desse modo,

a Comunidade de Investigação serve como um instrumento para desenvolver habilidades de pensamento multidimensional nas crianças. Portanto, a metodologia Comunidade de Investigação constitui um espaço no qual os alunos possuem a possibilidade de debater, dialogar e questionar sobre os mais variados conceitos que concernem os seus interesses e com o seu cotidiano. É no espaço da Comunidade de Investigação que são realizadas as leituras que abordam as temáticas filosóficas e que, por meio dos diálogos, as crianças podem associar as leituras e os debates com as suas experiências cotidianas (SILVA, 2022, p. 59).

Levando em consideração as ideias aqui apresentadas, a hipótese lançada acerca do presente projeto é a de que a prática pedagógica de leituras que trabalhem conceitos filosóficos, realizadas desde o início da educação básica, juntamente com a metodologia da Comunidade de Investigação, tornam-se um excelente instrumento para uma educação emancipatória e mais significativa para as crianças, desenvolvendo nas crianças o pensamento multidimensional.

Para ser mais específico, as leituras filosóficas e a metodologia da comunidade de investigação estimulam as crianças a questionarem, analisarem e avaliarem diferentes perspectivas, desenvolvendo suas habilidades críticas (pensamento crítico). O envolvimento com conceitos filosóficos e a necessidade de gerar novas ideias e soluções durante as discussões promove a criatividade (pensamento criativo). O ambiente de diálogo e respeito mútuo necessário para a Comunidade de Investigação incentiva um pensamento ético, onde as crianças consideram as implicações morais e sociais de suas ideias (pensamento cuidadoso).

A filosofia para crianças, conforme proposta por Lipman, visa precisamente o desenvolvimento de habilidades de pensamento multidimensional, sendo fundamentada em práticas reflexivas e dialógicas. A introdução da filosofia nos anos iniciais da educação básica pode proporcionar uma educação mais emancipatória e significativa, ao contrário do tradicional enfoque mnemônico. A Comunidade de Investigação é uma metodologia bem estruturada para o desenvolvimento do pensamento multidimensional nas crianças, promovendo um ambiente propício para o aprendizado filosófico.

## **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, somadas a um estudo de campo de caráter qualitativo, utilizando como prática a metodologia a Comunidade de Investigação. Para a pesquisa bibliográfica serão examinados livros, teses e artigos que abordem os temas “Filosofia

para Crianças”, “Comunidade de Investigação”, “Pensamento Multidimensional” e “Educação para o Pensar”, tendo por principal referência o filósofo da educação Matthew Lipman, com o fim de compreender melhor e de fundamentar o proposto tema (GIL, 2021).

## Participantes

Estudantes do Ensino Fundamental I.

## Instrumentos de coleta de dados

Papel e gravador de áudio.

## Procedimentos

O desenvolvimento do projeto ocorrerá através das seguintes etapas:

- 1ª Etapa: levantamento bibliográfico de livros, teses e artigos para a fundamentação teórica da tese;
- 2ª Etapa: levantamento bibliográfico das leituras a serem aplicadas no estudo de campo, com o fim de investigar as possibilidades e limitações do desenvolvimento do pensamento multidimensional nas crianças do Ensino Fundamental I (Temas filosóficos: conhecimento, verdade, valores, justiça, amizade, liberdade, sociedade, leis, democracia, ciência, arte);
- 3ª Etapa: avaliação de pré-realização do estudo de campo, para levantar dados sobre os conhecimentos prévios das crianças do Ensino Fundamental I antes da aplicação do estudo de campo;
- 4ª Etapa: aplicação das atividades relacionadas às leituras em sala de aula com as crianças do Ensino Fundamental I (preferencialmente uma turma de cada série), através da metodologia da Comunidade de Investigação;
- 5ª Etapa: avaliações a serem aplicadas durante e após a realização do estudo de campo, para levantar dados sobre as possibilidades e limitações do desenvolvimento do pensar crítico, criativo e cuidadoso das crianças;
- 6ª Etapa: análise e sistematização dos dados levantados nas etapas anteriores.

Faz-se necessário deixar claro que o presente projeto de pesquisa envolve pesquisa com seres humanos direta e indiretamente e, portanto, enseja o encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa. Todas as despesas serão de responsabilidade do pesquisador.

## Cronograma

ATIVIDADES	2023	2024	2025	2026
Levantamento bibliográfico	X	X		
Análise dos dados bibliográficos	X	X	X	
Leitura e resenha da bibliografia primária e secundária	X	X	X	
Participação em grupo de pesquisa e congressos	X	X	X	X
Envio de artigos para periódicos		X	X	X
Produção do 1º Capítulo	X	X		
Entrega 1º Capítulo		X		
Levantamento bibliográfico das literatura voltada para as crianças	X	X		
Aplicação do Estudo de Campo		X	X	
Produção do 2º Capítulo (dados analisados do estudo de campo)		X	X	X
Entrega 2º Capítulo				X
Exame de qualificação			X	
Entrega trabalho final				X
Defesa da Tese				X

## Referências

ALVES, Sandra dos Santos; MURARO, Darcísio Natal. A experiência de pensar conceitos e o filosofar na infância na perspectiva de Matthew Lipman. **childhood & philosophy**, rio de janeiro, v. 16, dez. 2020, pp. 01 – 36. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/viewFile/53655/36458>

ANDERY, R. de C. de C.; SIQUELLI, S. A. UMA EXPERIÊNCIA COM O TRABALHO DE “EDUCAÇÃO PARA O PENSAR” NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**



# SUSSURROS DO TEMPO: O PATRIMÔNIO HISTÓRICO PARA A CRIANÇA - UMA JORNADA ENTRE BRASIL E ITÁLIA.

Karina Jacób Monteiro - UEL  
karinajmonteiro@gmail.com;

Sandra Regina Ferreira de Oliveira - UEL  
sandraoliveira.uel@gmail.com;

## Resumo

A pesquisa em pauta tem como propósito estabelecer uma conexão entre as abordagens do ensino de história e do patrimônio histórico durante a primeira infância, tanto em âmbito brasileiro quanto italiano. Por meio de aplicação de questionários com professores desses países, busca-se compreender como diferentes perspectivas educacionais influenciam a percepção e a valorização da história e do patrimônio histórico por parte das crianças. A pesquisa justifica-se pela importância de se estabelecerem conexões entre o patrimônio, o ensino de história e as memórias locais. Adicionalmente, busca-se entender o impacto da longevidade das cidades nos saberes relacionado ao patrimônio, bem como sua influência nas dinâmicas de aprendizagem, considerando também o papel da abordagem adotada pelos professores no ensino sobre o patrimônio. Para embasar teoricamente este estudo, serão exploradas as contribuições de diversos autores, Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto (2011), Jean Piaget (1975), Lóris Malaguzzi (2008), Ivo Matozzi (2008), Aldo Fortunati (2009), dentre outros. A metodologia adotada pauta-se na análise dos questionários através da metodológica de Bardin (1977) e pesquisas bibliográficas. No contexto do estudo sobre patrimônios histó-

ricos e ensino histórico, com questionários aos professores em três escolas situadas no interior da Toscana, na Itália e três escolas localizadas em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no Brasil. O estudo visa contribuir para uma compreensão mais ampla e aprofundada das práticas de ensino sobre patrimônio histórico na primeira infância.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Patrimônio Histórico. Primeira Infância.

## Introdução

O ensino de história e a preservação do patrimônio desempenham papéis cruciais no desenvolvimento infantil, fornecendo às crianças uma compreensão profunda de sua identidade cultural, promovendo a tolerância e o respeito à diversidade, além de fortalecerem o senso de pertencimento. No entanto, é importante ressaltar que empiricamente as abordagens educacionais podem variar significativamente entre diferentes contextos culturais e sistemas educacionais. Nesse sentido, este estudo busca investigar essas variações, com foco nas práticas pedagógicas adotadas por professores no Brasil e na Itália durante a primeira infância.

Compreender as diferenças e semelhanças nas abordagens do ensino de história e do patrimônio entre Brasil e Itália é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas e promover uma educação mais inclusiva e culturalmente relevante. Além disso, investigar como a longevidade das cidades e a história influenciam no ensino do patrimônio pode fornecer reflexões valiosas para a preservação cultural e o desenvolvimento de currículos escolares mais eficazes. Considera-se a amplitude do debate educacional analisando a projeção de um processo de ensino-aprendizagem que esteja em diálogo com as especificidades de cada região, valorizando a identidade cultural dentro de um ambiente pilar da sociedade como é a escola, o que fortalece a relevância de tal instituição, corroborando assim, para constituir seu papel cada vez mais consolidado como uma possibilidade não somente de transferência de conhecimento, mas como formadora de agentes ativos que contribuam para o reconhecimento das práticas e saberes locais.

Neste íterim, o presente trabalho também se insere dentro de um espaço pouco explorado pelas pesquisas literárias, e que com um repertório analítico consistente, almeja-se somar às produções científicas e pensar propostas e desafios futuros. Nossa pesquisa se destaca pela constituição de fontes de pesquisa por meio de metodologias multidisciplinares que corroboram para potencializar as investigações e, posteriormente, os resultados.



Aportaremos-nos a compreender como as múltiplas formas de conhecer e de reconhecer, ao passar pelo viés cultural e de patrimônio histórico, se apresentam como uma gama de possibilidades para se manter viva a história local através do ambiente escolar, que é uma das redes de socialização que a criança mais tem contato durante a sua infância. Nessa perspectiva, observamos ser imprescindível estudar como esses processos acontecem e como as relações entrecruzadas entre cultura e educação abrem um campo de diálogo e de mútuo crescimento.

Como mencionado no resumo deste trabalho, iremos pontuar abordagens feitas pela pesquisadora Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto (2011) que através da sua pesquisa no âmbito de doutorado, realizou um estudo com o objetivo de aprofundar o estudo de uma temática de interesse cultural e científico, dando sequência a trabalhos anteriores da autora, isto é, em nível de mestrado, sobre educação histórica e patrimonial, a relevância incide nos domínios do ensino de História e Patrimonial, afirmando sendo necessário problematizar, os “Usos” da História e do patrimônio, de forma a promover competências históricas e sociais nos jovens.

Neste sentido a autora pontua que o patrimônio é fundamental como fonte histórica para interpretar o passado, e as atividades de sensibilização podem promover sentimentos de responsabilidades e pertença, bem como o enquadramento teórico, nas áreas de Epistemologia, da história, conceito-chave em torno do que se pretende sistematizar, sendo de interesse da pesquisa refletir sobre a seguinte indagação: De que forma os alunos e professores de História interpretam a evidencia de um sítio histórico? Uma análise qualitativa e indutiva dos dados para identificar perfis conceptuais de alunos e professores interpretando fontes patrimoniais, tipos de consciência histórica. Nesse interim, Maria Helena Pinto (2011) ressalta que:

Se a análise das concepções dos professores acerca da evidencia histórica exige um enquadramento teórico ancorado na Epistemologia da História e na investigação já existente em educação Histórica, mostra também a necessidade de aprofundar a pesquisa na área específica da evidencia histórica, numa perspectiva transversal, em termos de anos de escolaridade, com propostas de tarefas adequadas, atendendo a formulação de questões, a duração de atividades e a avaliação dos materiais, permitindo experiências educativas com significado, dirigidas a participantes de níveis de escolaridades diferentes, em contextos diversos (Pinto, 2011, p. 380).

Sob esse viés, observam-se os indicativos que se constituem como fatores contribuintes e que oferecem margens de complexificação das temáticas envolvidas, mostrando a importância de novas pesquisas que possam contribuir e alcançar novos resultados para o direcionamento da perspectiva educacional aqui debatida.

Em nossa abordagem, será interessante destacar também as discussões em torno da Educação Patrimonial porque, segundo Monteiro (2022) o patrimônio não deve ser utilizado apenas como símbolo ou representação, mas como intermediário entre o passado e o presente, acreditando que as sociedades democráticas devem criar condições para que todos tenham acesso aos produtos culturais, não apenas materialmente, mas também tenham recursos para absorvê-los, e esses projetos trabalham na interface entre memória, patrimônio e educação patrimonial, por exemplo: oficinas, palestras e eventos. São importantes porque trazem reflexões sobre a reinterpretação dos “lugares de memória” propostos por Pierre Nora (1993) e, nesse sentido, Monteiro (2022) enfatiza:

Os patrimônios (materiais e imateriais) são elementos/objetos da memória; da história, da sociedade local, da geografia regional, carregando em si as marcas do tempo, e oferecem uma identidade urbana; são testemunhos de todos os processos de transformação que ocorreram e ocorrem na cidade e sua preservação construiu uma crescente ligação com outra área importante do campo do patrimônio cultural, a educação. A Educação patrimonial surge como mais uma maneira de contribuição de uma função social aos locais de memória, com o objetivo de passar o conhecimento a comunidade, para que ela possa ajudar na preservação de sua memória (Monteiro, 2022, p. 67).

A pesquisa no campo do Ensino Patrimonial no Brasil e na Itália é de suma importância, pois ajuda no conhecimento profundo das políticas, do quadro jurídico e das práticas adotadas por ambos os países. Este estudo pode fornecer resultados promissores relativamente aos métodos utilizados para avaliar o que está a funcionar, bem como às dificuldades que podem ser abordadas, refinando ainda mais essas políticas, Cassier (2010) afirma que os contextos culturais apontam formas pedagógicas e que as articulações em diferentes instâncias também constituem em desafios para a educação patrimonial.

Para tanto, seguiremos com a pesquisa, na qual iremos aplicar questionários de cunho qualitativo com professores e professoras, para perceber de forma as abordagens dentro do processo de aprendizagem cau-

sam impactos, de que maneira a longevidade das localidades incidem nos saberes, observando a importância do papel do professor no processo de ensino aprendizagem. Serão analisados, conforme a metodologia de Bardin (1977), que é utilizada em diferentes áreas de pesquisa para analisar e interpretar dados qualitativos, permitindo uma abordagem sistemática e rigorosa da análise de conteúdo. Também consideraremos os procedimentos éticos de manuseio e tratamento das fontes constituídas, visando sempre a cientificidade da pesquisa, e fortalecendo a sua relevância acadêmica, uma vez que poderá ser utilizada em outras pesquisas, bem como analisar teóricos que versam sobre os conceitos centrais e adjacentes para a presente pesquisa, discutindo abordagens já realizadas e que serviram de base no que se refere à discussão bibliográfica.

Esperamos que os resultados obtidos nessa pesquisa sirvam de base para ações que possam favorecer políticas públicas, bem como dinamizar os currículos escolares. Para isso, devemos enfatizar a originalidade da presente pesquisa, pois se trata de uma análise comparativa inédita ao relacionar de maneira intercultural a educação infantil entre Brasil e Itália.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como diferentes perspectivas educacionais afetam as crianças na primeira infância, quanto ao ensino de história e patrimonial, no Brasil e na Itália. Portanto, reconhecer como essas abordagens impactam a percepção e valorização da história e do patrimônio pelas crianças pode contribuir com profissionais da área da educação no desenvolvimento de práticas, projetos e intervenções que promovam uma maior integração entre educação e patrimônio cultural.

## **Desenvolvimento**

A pesquisa incluirá professores de quatro escolas de Educação Infantil em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no Brasil, e quatro escolas em uma cidade no interior da Toscana, na Itália. Para a coleta de dados, serão utilizados questionários semiestruturados com perguntas direcionadas e abertas, abordando temas como recursos utilizados, atividades externas, projetos escolares, planejamento, autoavaliação, metodologias de ensino e desafios enfrentados.

Começaremos com uma revisão bibliográfica para estabelecer uma base teórica sólida. Após a aprovação pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil e pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/CONEP na Universidade Estadual de Londrina, as entrevistas serão conduzidas com os professores. Os dados serão analisados segundo a metodologia de Bardin (1977).

A execução da pesquisa será iniciada na Itália, com a solicitação de autorização ao La Bottega di Geppetto para aplicação dos questionários. No Brasil, será solicitada autorização aos diretores das escolas. A seleção das escolas e dos participantes será feita por amostragem intencional, incluindo escolas próximas e distantes de patrimônios históricos para observar como a proximidade influencia o ensino.

Os dados serão analisados utilizando análise de conteúdo para identificar padrões, diferenças e semelhanças nas abordagens educacionais dos professores em relação ao ensino de patrimônio histórico. As respostas dos questionários serão fragmentadas em unidades de registro e categorizadas em temas iniciais, intermediários e finais. A análise comparativa destacará aspectos similares e diferentes entre os dados coletados no Brasil e na Itália.

O tratamento dos resultados consistirá em identificar os conteúdos explícitos e implícitos presentes nos questionários, documentos e observações. A análise será respaldada pelo referencial teórico de autores como Aldo Fortunati, Ivo Matozzi, Jean Piaget, Lóris Malaguzzi, Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto, entre outros. Os resultados serão apresentados de forma clara e objetiva, contribuindo para o avanço do conhecimento na área do ensino de história e patrimônio histórico, fornecendo insights relevantes para práticas pedagógicas mais eficazes e culturalmente sensíveis tanto no Brasil quanto na Itália.

## Agradecimentos

Agradecemos ao apoio e financiamento da Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação (PPEdu)

## Referências

ALVIM, Ana Tereza et al. **Políticas Culturais Comparadas: Brasil e Itália**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, (53), 2019, p.723-744.

BARDIN L. *Ánálise de conteúdo*. SP: Edições 70, 2011.

BARDIN L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

BASSANEZI, Carla (org.). **Fontes históricas**. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155 – 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. [**Constituição Federal de (1988)**]. Brasília: Presidente da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 abr. 2024.

CARVALHO, Mônica; MIGLIAVACCA, Tatiana; CUNHA, Marcelo. (2021). **As representações sociais em torno do patrimônio cultural nas narrativas de crianças no Brasil e na Itália**. Psicologia: Teoria e Prática. São Paulo, (23), p.1-15.

CASSIER, Bruno. **Educação Patrimonial: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de História da educação. Fortaleza 2010. p. 11-26.

CHARTIER, Roger. **A história cultural** – entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

FORTUNATI, Aldo. A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 200 p.

FOSSÁ, M. I. T. Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias. 2003. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MALAGUZZI, Loris. Cem Linguagens da Criança: A Experiência de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATTOZZI, Ivo. **Currículo de História e Educação para o Patrimônio**. Educação em Revista. n. 47. Belo Horizonte. Jun. de 2008. p. 135-155.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História

e do Departamento de História da PUC- SP. São Paulo, n. 10, p. 7 - 28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v 6000. 181 p.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Entre O Passado E A História: Investigando Os Conhecimentos Históricos De Crianças Dos Anos Iniciais Em Uma Escola Pública Brasileira**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.29, n.04, dez. 2013. p. 99- 118.

PESAVENTO, Sandra Jutahy. **Cidade, Espaço e Tempo: Reflexões sobre a Memória e o Patrimônio Urbano**. n.4. Editora da UFPEL. Pelotas, RS. Ago. /Dez 2005.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação Histórica e Patrimônio Concepções de Alunos e Professores Sobre o Passado em Espaços do Presente**. 2011 Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade de do Minho), Portugal, 2011.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p 200-212, 1992.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales – a inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento. Tradução de Alain François [et al.]**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007

THOMPSON, Edward. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 13 – 405.

VALIENGO, A., LEANDRO, S., MARCHI DA SILVA, I., de Noronha, T. R., SILVEIRA, I. F., ALVES, V. A., & PESSOA, A. G. N. (2021). protagonismo Infantil e Adulto em uma Creche. Revista Brasileira de Extensão Universitária, 12(3), 375-385. Disponível em: <https://periodicos.ufrs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/11747/pdf>. Acesso em: 04 abril de 2024

# EDUCAÇÃO DE MULHERES: AS ESCOLAS FEMININAS EM LONDRINA, CAMBÉ E ROLÂNDIA (1930 - 1970)

Lucila Monteiro da Silva Barros - UEL

lucila.monteiro@uel.br;

Sandra Regina Ferreira de Oliveira - UEL

sandra.oliveira@uel.br;

## Resumo

Este projeto de pesquisa busca conhecer as instituições educacionais – formais e não formais – voltadas para o público feminino nas cidades de Londrina, Cambé e Rolândia entre os anos 1930 e 1970 para compreender o tipo de formação destinada às mulheres. A metodologia deste projeto se fundamenta, em momento inicial, na revisão bibliográfica e na análise documental em arquivos e acervos físicos e digitais, como o acervo do Núcleo Regional de Educação – Londrina e os acervos das instituições a serem investigadas. Neste momento de elaboração do projeto de pesquisa, o mapeamento das instituições educacionais se encontra em estágio inicial. Este estudo se divide em duas partes. A primeira parte se faz pela revisão bibliográfica dos temas História da Educação das mulheres no século XX. A segunda parte tem como ponto inicial o mapeamento das instituições e de possíveis fontes para a pesquisa, além da análise documental do material localizado. Além de alcançar um maior entendimento da História da Educação das mulheres, busca-se com esta pesquisa

construir um panorama da educação das mulheres em Londrina, Cambé e Rolândia, partindo do recorte temporal que se inicia no contexto de colonização das terras pela Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), que possibilite novas pesquisas na área da História da Educação.

**Palavras-chave:** Educação de mulheres; Instituições educacionais; Norte do Paraná.

## Introdução

A pesquisa aqui descrita pretende dar continuidade à pesquisa desenvolvida à nível de mestrado que discorreu sobre uma escola – privada, católica e exclusivamente feminina - de educação familiar na segunda metade do século XX na cidade de Londrina, Paraná. Durante o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, concluiu-se que as escolas de educação familiar são quase desconhecidas, com pouquíssimas pesquisas realizadas. Além disso, descobriu-se ainda que outras escolas da mesma tipologia existiram pelo Brasil. A pesquisa resultou na dissertação “‘Meus tempos de normalista’: memórias de alunas sobre a Escola de Educação Familiar de Londrina nas décadas de 1960 e 1970” (Barros, 2022), e em um artigo, intitulado “A escola de educação familiar de Londrina em documentos (1960 - 1970)” (Barros; Oliveira, 2023), publicado no periódico Educação em Foco (UFJF). Ao dar continuidade à pesquisa na temática da educação das mulheres no século XX, este projeto de pesquisa justifica-se pelo seu potencial de acrescentar novos conhecimentos à História da Educação das mulheres a partir da investigação sobre as instituições escolares existentes em Londrina, Cambé e Rolândia.

Esta pesquisa fundamenta-se na Nova História, perspectiva historiográfica que entende o conceito de História e Historiografia de modo mais amplo, incorporando a expansão de fontes, interdisciplinaridade, crítica ao positivismo e uma nova escrita da História que não apenas narra acontecimentos do passado tomando os feitos dos grandes homens como relevantes nesta narrativa. Tem-se uma perspectiva ampla do que pode ser considerado documento, compreendendo que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (Le Goff, 2013, p. 495).

Essa nova historiografia apresenta novos modos de se olhar para os sujeitos da História, como as mulheres. A historiadora Joan Scott (2011) afirma, sobre a história das mulheres que este campo

Atingiu uma certa legitimidade como um empreendimento histórico, quando afirmou a natureza e a experiência sepa-



radas das mulheres, e assim consolidou a identidade coletiva das mulheres. Isso teve o duplo efeito de assegurar um local para a história das mulheres na disciplina e afirmar sua diferença da 'História'. (Scott, 2011, p. 87).

Ao se buscar construir um estudo que se coloca no campo da História da Educação e que espera desvendar conhecimentos na área da História da Educação das mulheres – localizando-se no norte do Paraná -, é necessário fazer escolhas quanto às suas fontes de pesquisa e a forma de tratamento dos documentos - a serem localizados. De acordo com Le Goff, não sobrevive tudo do que existiu no passado, o que temos hoje é uma seleção sob duas perspectivas, pelo menos, “uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores” (Le Goff, 2013, p. 485).

A revisão de literatura sobre a História das mulheres no Brasil, contando com autoras como Carla Pinsky, Mary del Priori, Guacira Lopes Louro e Jane Soares de Almeida, fornecerá informações para se compreender o contexto no qual as mulheres estavam inseridas no momento do recorte temporal e comporá um breve panorama da vida das mulheres desde o século XVI para que se possa identificar permanências e rupturas. Apresentando um panorama da educação da mulher brasileira ao longo da História, Rosemberg (2018) coloca que

No Brasil, denegou-se a educação formal às mulheres em nome de sua 'natureza corruptível', (...). Posteriormente, sustentou-se a necessidade de se educar as mulheres (comendidamente, porém) porque elas seriam 'educadoras de homens', necessários à nação. Defendeu-se a educação diferenciada, porque mulheres eram tidas como menos inteligentes e mais frágeis que os homens. Incluiu-se a Economia Doméstica em seu currículo, porque 'a mulher é rainha do lar'. Criticou-se a escola mista, por ser 'promíscua'. Estimulou-se a formação de professoras, porque elas, 'verdadeiras mães', têm 'vocação para o sacerdócio' que é o magistério. (Rosemberg, 2018, p. 338)

Tendo as escolas femininas como foco nesta pesquisa, compreende-se que as escolas femininas no século XX acompanhavam a mentalidade de seu tempo de forma que suas práticas escolares, seu currículo, o edifício escolar e outros elementos de sua instituição, seguiam o que se tinha como ideal e esperado para a educação. Escolano Benito coloca que “as instituições sociais – como a escola – pressupõem uma histori-

dade compartilhada, e não podem ser entendidas se não se compreende o processo histórico por meio do qual foram gestadas” (Escolano Benito, 2017, p. 41). Portanto, para compreender-se a existência de uma instituição, deve-se retomar o seu contexto de criação e os momentos que o antecederam.

Para além deste contexto, tem-se o contexto do recorte geográfico delimitado para a pesquisa (1930 – 1970) para compreender como se deu o desenvolvimento das cidades de Londrina, Cambé e Rolândia. Autores como Arias Neto (2008) e Tomazi (1997) trazem perspectivas sobre a colonização, a urbanização e o desenvolvimento da região, enquanto e Castro (1994) acrescenta um olhar específico para as mulheres e as representações femininas.

Para analisar as particularidades da educação das mulheres no contexto do processo colonizador da CTNP nas cidades de Londrina, Cambé e Rolândia, esta pesquisa tem ainda como objetivos: conhecer as escolas femininas existentes em Londrina, Cambé e Rolândia entre as décadas de 1930 e 1970; investigar o currículo das instituições para analisar a formação para o lar e para o trabalho destinada às mulheres; apontar as nuances entre as instituições escolares formais e não-formais femininas nas suas práticas; escrever parte da história das instituições pesquisadas. Espera-se que esta pesquisa possibilite a ampliação do conhecimento sobre a educação das mulheres na região de Londrina entre as décadas de 1930 e 1970.

## **Desenvolvimento**

Dado que esta pesquisa visa dar continuidade na pesquisa desenvolvida por esta autora durante o Mestrado, parte-se do levantamento bibliográfico realizado em tal momento. Tal levantamento, sobre as escolas de educação familiar, indicou um número restrito de produções acadêmicas sobre a temática da Educação Familiar.

Léa Resende Archanjo apresenta, em 1996, sua dissertação “relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960)”, possibilitando uma introdução às escolas de moças e de educação familiar no Paraná. A pesquisa de Cleusa Maria Fuckner, “Magistério e casamento: memória e formação no Colégio de Educação Familiar do Paraná (1953 – 1986)”, realizada como Dissertação de Mestrado no ano de 2000 se debruça sobre a instituição de Curitiba e fornece dados importantes para a compreensão do caráter desta instituição. Outra dissertação, do ano de 2018, é a de José Roberto Corrêa Such intitulada “Civildade e Caridade na História da Educação Feminina da

Elite Curitibana (Décadas de 1960 e 1970)” que teve como fontes materiais de ex-alunas da mesma instituição. Ainda no Paraná, sobre a cidade de Londrina, foi produzida minha pesquisa sobre a escola de educação familiar da cidade intitulada “Meus tempos de normalista”: memórias de alunas sobre a Escola de Educação Familiar de Londrina nas décadas de 1960 e 1970”.

O primeiro encaminhamento para o desenvolvimento desta pesquisa foi revisão bibliográfica sobre o tema Educação de Mulheres. Em um primeiro momento a pesquisa se encaminhou para a investigação das escolas de Educação Familiar na região sul do Brasil. Portanto, levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando como palavras-chave “Escola de Educação Familiar” ou “Educação Familiar”, resultou sem novos resultados que diferissem das pesquisas encontradas durante minha pesquisa de Mestrado. Em seguida foi realizado o levantamento de teses nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que versaram sobre o tema da Educação de mulheres/Educação Feminina a partir de palavras-chave como “escolas femininas”, “história da educação das mulheres”, “escolas confessionais”, “cultura escolar”, “formação da mulher”, “práticas escolares” e “educação familiar”. Outros descritores utilizados durante a busca foram: região sul, Paraná, século XX. Para combinar os termos desejados, foram utilizados os operadores booleanos E / OU. Ao levantar as teses publicadas, quatro teses se destacaram pela sua proximidade com a temática e pelas metodologias apresentadas.

A tese de Rita de Cássia Grecco dos Santos defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), intitulada “A educação das meninas em Pelotas”: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José” caracterizou a cultura escolar em uma instituição confessional na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Para tal, a autora utilizou-se de fontes plurais, como entrevistas, anúncios em periódicos, mobiliário escolar, fotografias e documentação escolar.

A pesquisa de Roseli Bilobran Klein, “O colégio Santos Anjos da Congregação das Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo (1917-1970): uma referência da educação feminina no planalto norte catarinense”, defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) no ano de 2014, analisou a cultura escolar produzida pela instituição citada. A autora, assim como Santos, recorreu a uma diversi-

dade de fontes: entrevistas, documentação escolar (atas de reuniões e exames, visitas de inspetores, relatórios) e fotografias.

Em outra área de estudos, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), foi localizada a tese de Ana Caroline de Bassi Padilha, defendida no ano de 2019. Neste trabalho, intitulado “Alinhavando memórias: domesticidades e pedagogias de gênero no curso de corte e costura da Escola Técnica de Curitiba: anos 1940 a 1960”, a autora investigou como as práticas ensinadas e os artefatos utilizados e/ou produzidos pelas alunas na dialogavam com o ambiente doméstico neste período na cidade de Curitiba. O ponto de encontro entre a pesquisa realizada por Padilha na área de design e esta pesquisa está no que se refere à educação, gênero e domesticidade, além das práticas domésticas e escolares no Paraná do século XX. A autora recorre a fontes orais (entrevistas), fotografias e documentos escolares para compreender as práticas ensinadas e legitimadas no curso de corte e costura da instituição.

Na região nordeste do país, em especial na Universidade Federal do Rio Grande (UFRN) são realizadas muitas pesquisas na temática da educação de mulheres. Nesse contexto, foi selecionada a tese de Andréa Gabriel F. Rodrigues, “Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)”, defendida em 2006. Ainda que o recorte geográfico da tese (Natal, Rio Grande do Norte) seja distante da pesquisa a ser desenvolvida neste trabalho (Norte do Paraná), a pesquisa de Rodrigues, ao analisar a Escola Doméstica de Natal no início do século XX traz a ideia republicana de educação feminina naquele contexto, fornecendo um panorama geral da mentalidade sobre a formação mulher no período.

A partir das teses selecionadas, foi realizado o levantamento das referências bibliográficas para mapear o recorte teórico dos trabalhos realizados – selecionados e apresentados aqui - até então. Constatou-se que as pesquisas se apoiam em uma pluralidade de fontes que fornecem novas formas de se pensar o objeto estudado. Além disso, referendou uma base teórica interdisciplinar com autores de diferentes campos, como a Sociologia, História Cultural, História Social, Filosofia.

Em seguida, houve a (re)definição do objeto de pesquisa e seu recorte espaço-temporal para investigar como se deu a formação das mulheres na região de Londrina, Cambé e Rolândia, com foco na formação para o lar e suas práticas. Para tanto, optou-se por seguir o recorte temporal partindo da fundação das cidades, no contexto da colonização – ou reocupação – das terras da região pela Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) no

início da década de 1930, analisando as cinco décadas seguintes, até os anos 1970. Quanto a tipologia das instituições a serem analisadas, optou-se por escolas de caráter formal e não formal, de iniciativa privada e pública para se formar um panorama mais amplo possível no que se refere à formação das mulheres nos municípios selecionados.

Após a decisão do recorte da pesquisa, a etapa seguinte é a localização dos documentos das instituições. Será feito contato com as instituições ainda existentes e com o NRE-Londrina para acessar a documentação, porém após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UUEL). Por se tratar de uma pesquisa que lida com seres humanos – seja por meio das entrevistas ou do acesso à documentação – é necessário passar por este processo. Espera-se a aprovação do projeto ainda no terceiro trimestre de 2024. Depois de localizadas as instituições, será realizada uma pesquisa sobre as tipologias escolares.

Após a etapa de levantamento da documentação e fontes localizadas, será realizada a sua análise, dando continuidade à pesquisa. Espera-se narrar a história da educação das mulheres em Londrina, Cambé e Rolândia por meio da história das instituições, suas documentações e pelas alunas que passaram por esses lugares. Compreende-se que a análise da documentação escolar oficial não é o único meio de recontar o passado, mas um meio que fornece uma perspectiva pessoal e humana do passado, por isso poderão ser incluídas como fontes fotografias, cadernos, produções das alunas, entrevistas e mais.

## Referências

ARCHANJO, Léa Resende. *Relações de gênero e educação escolar: Colégio Estadual do Paraná (1950 – 1960)*. 1996. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

ARIAS NETO, José Miguel. *O Eldorado: Representações da política em Londrina (1930-1973)*. Londrina: EdUUEL, 2008.

BARROS, Lucila Monteiro da Silva. “Meus tempos de normalista”: memórias de alunas sobre a Escola de Educação Familiar de Londrina nas décadas de 1960 e 1970. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BARROS, Lucila Monteiro da Silva; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A ESCOLA DE EDUCAÇÃO FAMILIAR DE LONDRINA EM DOCUMENTOS (1960 - 1970). *Educação em Foco*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 28012,

2023. DOI: 10.34019/2447-5246.2023.v28.38906. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38906>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CASTRO, Rosimeire Aparecida Angelini. O Cotidiano e a Cidade: Práticas e Papéis e Representações Femininas em Londrina (1930- 1960). 1994. 330 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1994.

ESCOLANO BENITO, Agustin. A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

FUCKNER, Cleusa Maria. Magistério e casamento: memória e formação no Colégio de Educação Familiar do Paraná (1953 – 1986). 2000. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

KLEIN, Roseli Bilobran. O colégio Santos Anjos da congregação das irmãs missionárias servas do Espírito Santo (1917-1970): uma referência da educação feminina no planalto norte catarinense/ 2014. 310f. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

PADILHA, Ana Carolina Bassi. Alinhavando memórias [recurso eletrônico]: domesticidades e pedagogias de gênero no curso de corte e costura da Escola Técnica de Curitiba: anos 1940 a 1960. 2019. 290 f. Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2019.

RODRIGUES, Andréa Gabriel Francelino. Educar para o lar, educar para a vida: cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). 2006. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres Educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.) Nova História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2018.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. A educação das meninas em Pelotas: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico

do Colégio São José (1910-1967). 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. (Org.) A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 65 – 98.

SUCH, José Roberto Corrêa. Civilidade e caridade na história da educação feminina da elite curitibana (décadas de 1960 e 1970). 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TOMAZI, Nelson Dacio. Norte do Paraná: história e fantasmagorias. 1997. 338 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba. 1997.

# O DIREITO HUMANO À LITERATURA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: IMPLICAÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

Luiz Gustavo Tiroli - UEL

tiroli@uel.br;

Adriana Regina de Jesus Santos - UEL

adrianar@uel.br;

## Resumo

Os direitos humanos são fruto da luta e do trabalho humano contra toda forma de opressão. O arcabouço jurídico tem contribuído para a efetivação desses direitos na esfera jurídico- institucional. Para além disso, é preciso uma cultura de construção, respeito e promoção dos direitos humanos em todos os espaços sociais, sobretudo escolares. Para tanto, tem-se a Educação em Direitos Humanos (EDH) e, nesse ponto, uma proposta educativa é o trabalho com a literatura, pois é um direito e uma necessidade humana, e um elemento que permite ao leitor o desvelamento da sua realidade, por vezes, marcada pela violação desses direitos. Isto posto, questiona-se: quais são as implicações, limites e possibilidades do trabalho educativo com a literatura para a formação humana dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à consolidação de uma cultura de construção, respeito e promoção dos



direitos humanos no contexto escolar, a partir de um experimento didático-formativo, tendo como premissa teórica-metodológica a Teoria da Atividade de Estudo de Davidov? O objetivo geral consiste em compreender, por meio de um experimento didático-formativo, as implicações, limites e possibilidades da literatura para a formação humana dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com foco no desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos no âmbito escolar, tendo como premissa a Teoria da Atividade de Estudo de Davidov. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com análise qualitativa de dados e abordagem crítico dialética, baseada nas categorias contradição, historicidade e totalização.

**Palavras-chave:** Literatura. Educação em Direitos Humanos (EDH). Formação omnilateral. Teoria da atividade. Experimento didático-formativo. Materialismo histórico-dialético.

## Introdução

Os direitos humanos são defendidos, reconhecidos, anunciados, divulgados, porém, constantemente violados. Convenções, declarações, leis, políticas públicas, resoluções e diretrizes constituem um arcabouço jurídico que tem servido a tutela desses direitos na esfera jurisdicional. Entretanto, o reconhecimento e a proteção dos direitos humanos não podem se limitar aos mecanismos jurídicos de repressão e reparação, para além disso, é necessária uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais e, com esse propósito, surge a Educação em Direitos Humanos (EDH) (Candau, 2012).

Porém, dada a complexidade da temática dos direitos humanos, não se pode admitir que seja abordada de maneira indiferente ou superficial, permeada de senso comum. Ao contrário, esse processo educativo é fundamental não somente para o conhecimento do conteúdo dos direitos humanos, mas que o aluno seja capaz de reconhecer a necessidade dos direitos humanos, as razões para suas violações, a fragilidade de sua efetivação no capitalismo, os seus limites e possibilidades conceituais e práticas na consecução da emancipação humana e o foco na formação omnilateral do educando, baseada em pressupostos teóricos, científicos e culturais.

Nesse ponto, ressalta-se a importância da literatura, uma fonte de humanização do indivíduo, que contribuiu para a reflexão crítica da rea-

lidade a partir da compreensão e desvelamento das diversas dimensões e determinações que perpassam a obra de arte, uma vez que ela não é neutra, mas produto de uma vida e de um determinado contexto histórico-cultural. Tal entendimento corrobora para a apreensão do homem como ser histórico e coletivo, pois a obra literária não pode ser compreendida dissociada da realidade em que foi constituída e na qual está posta.

A partir dessa concepção de literatura, entende-se que ela, ao mesmo tempo que é um direito humano por si, também possibilita o trabalho educativo e formativo em direitos humanos, pois é um elemento de desmascaramento e desvelamento da realidade do leitor, possibilitando a percepção da sua realidade material, marcada pelas violações e restrições de humanização as quais os direitos humanos se propõem a remediar. Assim, o problema de pesquisa é: quais são as implicações, limites e possibilidades do trabalho educativo com a literatura para a formação humana dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à consolidação de uma cultura de construção, respeito e promoção dos direitos humanos no contexto escolar, a partir de um experimento didático-formativo, tendo como premissa teórica-metodológica a Teoria da Atividade?

O objetivo geral consiste em compreender, por meio de um experimento didático-formativo, as implicações, limites e possibilidades da literatura para a formação humana dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com foco no desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos no âmbito escolar, tendo como premissa a Teoria da Atividade.

## **Desenvolvimento**

O problema da pesquisa será desenvolvido por meio da abordagem crítico-dialética, aproximando-se dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. O procedimento metodológico consiste na pesquisa de tipo descritiva, com tratamento qualitativo dos dados, de abordagem crítico-dialética, tendo como parâmetro de análise a categoria contradição, historicidade e totalização, compreendidas como interligadas à realidade concreta.

A coleta de dados ocorrerá mediante três etapas empíricas: I) observação participante e vivência do campo; II) entrevista individual com questionário semiestruturado; III) experimento didático-formativo. Além disso, tem-se uma etapa documental, que consiste na análise dos documentos curriculares, de acordo com os objetivos da investigação no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos (EDH) e a realização do grupo focal, que ocorrerá ao longo de todo o experimento didático-for-

mativo, destinado a coleta de dados mediante a discussão dos temas propostos para cada encontro.

Inicialmente, procura-se realizar uma imersão no campo de investigação a partir de uma fase de observação e vivência da comunidade escolar e da turma do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com intuito de perceber as dinâmicas, acompanhar os processos realizados na escola e na comunidade em geral, a fim de que a elaboração do experimento didático-formativo seja conduzido a partir da realidade material do local, e não seja imposto verticalmente, desconsiderando as particularidades da comunidade.

Para Ludke e André (1986, p. 26), a observação permite que o investigador se aproxime da perspectiva dos indivíduos, pois “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos indivíduos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” Entre as possibilidades de observação, elege-se a observação participante, em que os objetivos da pesquisa são explicitados para a comunidade escolar, e o investigador interage com os processos educacionais do campo.

Na sequência, objetiva-se discutir e problematizar o objeto de investigação a partir da análise de dados coletados mediante a técnica da entrevista presencial por meio de formulário estruturado com perguntas semiestruturadas. O público-alvo serão os alunos, professores e gestores do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola londrinense. A entrevista possibilitará o levantamento de informações e dados relacionados ao perfil do profissional da educação participante da investigação, suas visões, percepções e concepções sobre a educação, processo de ensino e aprendizagem e os direitos humanos e leitura literária.

As entrevistas serão transcritas individualmente, enumeradas e tratadas como uma parte constitutiva do corpus analítico. O tratamento dos dados terá como premissa as categorias marxistas contradição, historicidade e totalização em uma perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para Cury (1985, p. 22), as categorias “[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno.”

A partir desse primeiro momento, e tendo como premissa os resultados obtidos, a segunda etapa é constituída por um experimento didático-formativo, que será realizado de acordo com as etapas de

desenvolvimento da atividade de estudo, quais sejam: I) análise sensorio-objetal; II) modelação; III) reconstrução; IV) dedução; V) controle e VI) avaliação. Para tanto, Davidov (1988) aponta para etapas do desenvolvimento da atividade de estudo.

Na primeira etapa, o aluno deve ser conduzido a compreender um determinado objeto para além de sua aparência imediata, criando, a partir da análise mental, abstrações e generalizações. As obras serão selecionadas a partir do seu potencial em permitir a discussão a respeito dos direitos humanos, de acordo com as políticas curriculares nacionais, ao mesmo tempo em que se estuda e constrói o pensamento teórico relativo ao gênero literário.

Após a leitura do texto do conto, será realizada uma roda de conversa para que os alunos possam discutir sobre a obra. Pretende-se estimular a discussão a partir da provocação, interrogação e contradição das falas dos alunos, discutindo sobre o tema central, os direitos humanos, as percepções dos alunos e a estrutura analítica-sensorial do conto, com intuito de que os alunos possam perceber o que faz com que o texto que foi lido seja um conto e não outrogênero literário, qual o seu estilo próprio, como foi escrito, quais elementos, estrutura, e assimpor diante.

Na sequência, a partir da abstração, o aluno precisa descobrir a essência do objeto por meio da construção de um modelo mental ou material baseado em símbolos, letras ou gráficos. Nessa etapa, desvelando os elementos essenciais que determinam o objeto, o aluno tem condições de iniciar o processo de conceitualização. Nesse momento, pretende-se destinar 3 encontros para a construção de um modelo por meio de mapas mentais que tenha a finalidade de consubstanciar o modelo a partir das informações obtidas na etapa anterior, as relativas a estrutura e caracterização próprias do gênero literário estudado.

Na terceira etapa, o aluno precisa reconstruir seu objeto a partir do modelo constituída na etapa anterior, o abstrato agora volta ao concreto, tornando-o concreto pensado, isto é, um conceito. A esse respeito, Marx (1978, p. 77) explica que “o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”, e continua, “por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida [...]”. Por isso, é preciso essa etapa para que o aluno ascenda do pensamento abstrato ao concreto, não como empírica imediata, mas como concreto pensado, que é síntese não pressuposto do pensamento.

A próxima etapa é marcada pela construção de conceitos teóricos a partir do que foi estudado. Nesse ponto, os alunos tornam-se autôno-

mos à medida em que, com o aparato desenvolvido, podem solucionar tarefas particulares a partir de um procedimento único, assim, orientam-se pelas tarefas em que podem aplicar esse procedimento geral. Para Davidov (1988, p. 184), “é como se os próprios estudantes construíssem o conceito, ainda que sob a direção sistemática do professor (ao mesmo tempo, o caráter dessa direção muda paulatinamente e cresce, também paulatinamente, o grau de autonomia dos estudantes).”

Nessa última etapa, em aproximadamente 3 encontros distintos, a atividade proposta será a criação de um conto, com toda estrutura estudada ao longo das etapas anteriores, cujo tema central será os direitos humanos. Ademais, tem-se as etapas de controle, que devem permear todas as fases, a fim de que os estudantes possam monitorar a composição operacional e verificar se está sendo executada corretamente. A avaliação, por sua vez, tem o intuito de analisar se a apropriação está ocorrendo em cada uma das etapas, e se elas estão sendo dirigidas para o objetivo de aprendizagem (Davidov, 1988).

## Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

# HISTÓRIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS AÇÕES MUNICIPAIS DE LONDRINA (1950-2000)

Matheus Chiconato Borges - UEL  
matheus.chiconato@uel.br

Tony Honorato - UEL  
tony@uel.br

## Resumo

A presente pesquisa é de natureza histórica da educação e envolve as práticas corporais do ensino de Educação Física que se articulam no processo de construção do município de Londrina, Paraná. A pergunta a ser investigada consiste em: como o processo de municipalização de Londrina esteve atrelado às práticas corporais de Educação Física (1950-2000)? Tem-se como objetivo geral analisar as práticas corporais de Educação Física presentes na escolarização praticada no município de Londrina no período entre as décadas de 1950 e 2000. A hipótese é que elas permitem compreender a municipalização da localidade. Como aporte teórico e metodológico se apoia na história cultural e na história do município pedagógico. Como fonte histórica serão consultados os documentos institucionais da Secretaria Municipal de Londrina disponíveis no projeto Museu Escolar de Londrina (MEL) da Universidade Estadual de Londrina. O acervo indica documentos produzidos entre a década de 1950 e o início dos anos 2000, e, por ora, esta é a periodização histórica assumida para o desenvolvimento desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Município-Pedagógico; Práticas corporais; História da Educação.

## Introdução

O presente projeto de pesquisa insere-se na área da Educação e da Educação Física, no que diz respeito à temática das práticas corporais de Educação Física desenvolvidas dentro do cenário local/regional das instituições de ensino no município de Londrina, Paraná. Apresenta como tema a Educação Física delimitada sob o viés das práticas corporais em suas diferentes manifestações. Dessa forma, centra-se nos processos históricos que levaram as práticas corporais de Educação Física, cabendo abordá-las sobre o viés do currículo, do ensino, da saúde, do lazer, do esporte, da recreação, da brincadeira, entre outras.

Souza et al. (2011, p. 212) define, dentro do pensamento das práticas culturais, o conceito de prática sendo “atividades reais da organização, desde as cotidianas até as mais inovadoras, as quais, por sua vez, representam as manifestações culturais da organização”. Nessa perspectiva, Santos e Cristina (2019) estabelecem que “as práticas culturais são consideradas verdadeiras interações sociais, que promovem a ação entre os grupos e fortalecem laços entre os participantes” (Santos; Cristina, 2019, p. 49).

O ensino e as práticas culturais, junto com o municipalismo na educação, evidenciam-se, no campo da Educação Física, como fenômenos interdependentes uma vez que essas práticas são influenciadas pela atuação dos professores de Educação Física ou pelo professor (pedagogo), ao mesmo tempo em que influenciam a formação e a experiência deles.

Diante do exposto, ressaltamos que a história da Educação atrelada às práticas da Educação Física, inspira a compreender a Educação como campo de representação e investigação, tomada pela epistemologia, crescendo o sentido histórico-educacional, ao pleitear a compreensão dos processos de formação educativo pelo viés dos municípios pedagógicos como lugares identitários e de cidadania. Essa dimensão pedagógica e institucional colabora na ampliação sob a investigação da História da Educação brasileira, abarcando as necessidades e mudanças em detrimento da categoria município pedagógico, num sentido proposto por Justino Pereira de Magalhães, Wenceslau Gonçalves Neto e interlocutores.

Na perspectiva de Gonçalves Neto e Magalhães (2009), o município detém de uma certa autonomia. O deslocamento do poder central para os municípios estabelece uma direção que visou e visa minimizar a distância entre o Estado e a população local, mormente em suprir as necessidades básicas. Esses traços expostos pelo projeto municipalista ou municipalismo estratificam versões a serem pensadas e questionadas por essa categoria analítica, a qual dá margem para investigar desdobramen-

tos atrelados às ações fundadas principalmente na esfera local. Assim, levantamos perspectivas administrativas, políticas, sociais e educacionais.

No âmbito histórico da Educação Física problematizamos as ações municipais sob o viés das práticas corporais na relação com o conceito de município pedagógico. Instiga buscar entender como, onde e de que forma ocorreram essas práticas ou ações a partir do município de Londrina, aportando suas particularidades, tendências e motivadores.

A justificativa se pauta pelo levantamento de questões sobre os processos de municipalização em Londrina pelo viés das práticas corporais de Educação Física, utilizando-se dos documentos da SME (Secretaria Municipal de Educação) contidos no MEL (Museu Escolar de Londrina).

A problemática está em diálogo com a História da Educação Física e da Educação. O campo da História da Educação Física, nas últimas décadas, intensificou intersecções com o campo da História, da História da Educação e História Cultural. Assim, parte do questionamento: como o processo de municipalização de Londrina esteve atrelado às práticas corporais de Educação Física (1950-2000)?

O objetivo da pesquisa se modera em analisar as práticas corporais de Educação Física presentes na escolarização praticada no município de Londrina no período entre as décadas de 1950 e 2000, e como elas permitem compreender a municipalização da localidade. Os objetivos específicos se pautam em:

- No acervo documental disposto no Museu Escolar de Londrina (MEL), mapear as fontes históricas referentes às práticas de Educação Física promovidas nas escolas municipais de Londrina entre os anos de 1950 e 2000.
- Analisar a(s) característica(s) e os contextos do município de Londrina.
- Relacionar as práticas de Educação Física e a construção do município de Londrina.
- Contribuir com a criação de um fundo (acervo) composto por documentos voltado às práticas de Educação Física.

## **Desenvolvimento**

As discussões teóricas selecionadas visam potencializar possibilidades de pesquisa e têm se apropriado de construtos historiográficos do movimento da Escola dos Annales (Burke, 1997), da Nova História (Le Goff, 2005), da História Cultural (Chartier, 1990) e da categoria Município pedagógico (Magalhães & Gonçalves Neto, 2009). Dessa



forma, caminham para uma ótica voltada para o próprio campo da Educação e da Educação Física, com interseções e trajetórias históricas de suas práticas.

Os instrumentos de coleta de dados passarão pela documentação do acervo do MEL, que detém mais de 1.300 caixas (box-arquivo). As caixas guardam documentos institucionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), revelando os marcos temporais entre a década de 1950 e o início dos anos 2000.

A catalogação dos documentos será disposta por uma planilha em Excel que servirá para registrar os dados identificados nas fontes, utilizando dos seguintes campos para disposição dos dados: Tipologia; Conteúdo geral; Local de acondicionamento dos documentos; Código físico; Informações do documento; Produtor número de páginas e folhas; Ano; Data do levantamento; Município ou distrito; Iconografia; Condições do documento; Digitalizado (data); Observações; Responsável.

Compreender a história/trajetória da Educação Física sobre a categoria de análise do município (pedagógico) detém logramos múltiplos fatores. Cabe apontar os processos de municipalização, a dispor de tensões e fluxos que inferem e emergem sob condicionantes decorrentes a alçar a condição de município pedagógico (Gonçalves Neto & Magalhães, 2009).

A reelaboração da dinâmica apresentada sob a ação do municipalismo entendido como iniciativas relativamente autônomas e fundamentadas na Educação, levaram adiante com a constituição do município pedagógico. Com isso, participa insistentemente no processo histórico educacional à frente da escolarização pública. Trazendo em foco a projeção do desenvolvimento socioeconômico e a expansão do poder local.

A compreensão da trajetória histórica dos municípios na região norte do Paraná, encarrega de acender possibilidades no processo transformador das territorialidades e dos sujeitos situados, explorando assim diversos contextos apurados perante ao ensino das práticas de Educação Física, principalmente, no processo da rede de escolas municipais. Parte com o intuito de esclarecer as relações das práticas ligada aos sujeitos envolvidos no aspecto formativo.

Assim, respalda na relação entre as práticas de Educação Física, os indivíduos que as criam e praticam e a história municipal na educação em Londrina. Ao mesmo tempo, essas interdependências potencializam a comunicação de setores de intervenção no âmbito sociocultural ligados pelo processo municipalista.

## Agradecimentos

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), pelo financiamento da bolsa de doutorado para o desenvolvimento dessa pesquisa.

## Referências

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. (Coleção Memória e sociedade). Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; MAGALHÃES, Justino (2009). **“O local na história da educação; o município pedagógico em Portugal e Brasil”**. In **Marta Maria de Araújo (Org.)**. *História(s) Comparada(s) da Educação*. Brasília: Liber Livro/ UFRN, pp. 161-198.

HONORATO, Tony; YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. Ações municipais de Londrina-PR na estruturação da profissão de professor (1934-1963). **Educar em Revista**, v. 38, p. e81334, 2022.

LE GOFF, J. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAGALHÃES, Justino. Municípios e história da educação. **Cadernos de história da educação**, v.18, n.1, p. 9-20, jan.-abr. 2019.

SANTOS, Adriana Carla dos; CRISTINA, Flávia. Práticas culturais e a expressão da questão social no ambiente escolar. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, jul./out. p. 49-60, 2019.

SOARES, Carmen, Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP : Autores associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

SOUZA, Eda Castro Lucas De; LUCAS, Cristina Castro; TORRES, Cláudio Vaz. Práticas sociais, cultura e inovação: três conceitos associados. **R. Adm. FACES Journal Belo Horizonte** · v. 10 · n. 2 · p. 210-230 · abr./jun. 2011.

# FORMAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES

Renata Miranda de Araújo - UEL

renata.miranda@uel.br;

Leoni Maria Padilha Henning - UEL

lhenning@uel.br;

## Resumos

O objetivo da pesquisa é analisar a formação crítica de professoras da Educação infantil por meio da teoria freiriana. A formação crítica de professoras é manifesta na prática e no modo de refletir a realidade do trabalho docente. Ao propor um recorte de pesquisa que envolve apenas mulheres que exercem a profissão docente na educação infantil no município de Londrina, esta pesquisa propõe a reflexão sobre como se encontra a compreensão de professoras quanto à formação do pensamento crítico, a partir de uma perspectiva freiriana. Para a realização da pesquisa a metodologia de trabalho será análise documental, revisão de biografias e entrevistas com professoras da educação infantil. A estrutura selecionada para a pesquisa é entrevista semiestruturadas associando as respostas ao aporte teórico e verificando, pelo menos em parte, a realidade docente da educação, a nível da educação infantil compreende a importância de sua prática e identificam uma práxis crítica vinculada a proposta freiriana. Além de Paulo Freire (2008, 2011, 2013, 2014), autores como Streck (2021), Scocuglia (2019) e Ghiggi (2002) farão parte do aporte teórico da pesquisa.

**Palavras chave:** Educação Infantil, Paulo Freire, Formação Crítica.

## Introdução

A escolha da pesquisa diz respeito, também, aos níveis educativos experienciados pela autora. A possibilidade de exercer a docência da educação infantil a cursos preparatórios para o vestibular, somada aos estudos, grupos de pesquisa e o contato com pesquisadores e professoras sérios, apresentou uma hipótese de trabalho, a qual diz respeito à educação infantil, talvez a etapa que mais se aproxima de um processo educativo propriamente dito. Essa possibilidade se apresenta em duas partes: a primeira, diz respeito à facilidade com que a amorosidade é dispensada a crianças pequenas, e a outra é a urgência de permitir à criança o autorreconhecimento, a autonomia e a participação consciente no mundo, temas que fundam o conceito de educação para Freire, como instrumento para se reconhecer existente e portanto, capaz de buscar a própria liberdade.

Há de se cuidar com essas duas possibilidades, a primeira, a amorosidade pode sim ser permeada por um romantismo licencioso sobre a infância, inocência e incapacidade dos pequenos, levando a se pensar como poderiam elas se reconhecerem livres com tão poucas experiências e conteúdos? A outra, voltada à consciência de si e à autonomia, no sentido de que tal ideia pode recair numa crença potencialmente autoritária, de que a criança já sabe ou entende mais do que realmente o seu desenvolvimento permite, o que coloca uma responsabilidade maior do que o infante é capaz de lidar.

Tendo em vista estas questões temos como demanda social pensar a educação infantil, mais precisamente, neste trabalho as professoras nesta etapa educativa. Parece adequado buscar um entendimento de dois elementos sociais: o primeiro é, as professoras que trabalham de bebês a crianças pequenas, entendem a importância de sua prática e as consequências dela na vida de cada educando e na sociedade na qual eles farão parte? A outra é, as professoras da educação infantil trabalham baseadas na percepção crítica, numa perspectiva freiriana, em sua realidade? Esses elementos culminam na reflexão, há práxis críticas conscientes na ação docente das participantes da pesquisa? Se sim, em que nível? E, estes pontos são, também, o que move a demanda social desta pesquisa.

No âmbito acadêmico, ao não encontrar elementos de pesquisa que façam o recorte de uma educação libertadora, como propõe Freire, no sentido da formação de professores a nível da educação infantil demonstra tanto o ineditismo da pesquisa quanto uma certa urgência desta produção, no intuito de instrumentalizar professores a se colocarem como sujeitos do processo educativo, se reconhecendo na prática libertadora e defendendo a formação de professores com estudos que se organizem frente a realidade e a prática educativa.

Além disto, a tese é uma continuidade da dissertação “A liberdade como princípio educativo” (2015), por isso tem em sua produção o desdobramento das ideias de libertação e humanização no processo e contexto escolar, bem como a tomada de consciência crítica de professoras; trazendo entrevistas semiestruturadas e questões técnicas sobre a formação das professoras que participaram da pesquisa.

Para direcionar o problema central da pesquisa é: como se encontra a compreensão de professoras da Educação Infantil no município de Londrina quanto à formação do pensamento crítico, a partir de uma perspectiva freiriana em que se principia a liberdade? Trazendo o objetivo a ser atingido, ao término da pesquisa uma análise

crítica sobre a formação de professoras na educação infantil, por meio da teoria freiriana e com o recorte no município de Londrina.

## **Desenvolvimento**

Além da revisão bibliográfica e direcionamento teórico pautados na pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire, retomada de conceitos, a pesquisa documental retomando legislações e produções científicas e sobre a formação de professoras, com ênfase na Educação Infantil. Além disto, uma das ênfases da pesquisa será a análise da realidade, a qual se realizará por meio de entrevista semiestruturada busca-se entender como professoras da educação infantil se identificam em relação a sua formação crítica e como isto influencia sua prática.

O foco desta tese se dará na formação de professoras da educação infantil. Para tanto, utilizaremos os conceitos e propostas freirianas presentes na pedagogia libertadora. A fim de explorar a realidade da formação de professoras e verificar como se estrutura o processo crítico-reflexivo de docentes, envolveremos profissionais-mulheres que trabalham no município de Londrina como Professoras da Educação Básica (PEBU) atuando na educação infantil.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, portanto, se estrutura a partir de questionário semiestruturado. Serão 10 entrevistadas, sendo 2 da região norte, 2 da zona rural, 2 da zona leste, 2 da zona oeste e 2 da área central. A escolha se dará por contato telefônico ou por e-mail a Centros Municipais de Educação Infantil, cujos nomes serão retirados da lista oficial de instituições, com autorização da Secretaria Municipal de Educação, sendo as gestoras da instituição responsáveis quem indicarão as professoras para pesquisa.

A entrevista será gravada e as participantes assinarão termo de autorização para o uso das informações, além de expressarem o mesmo no início da gravação da entrevista.

Para atingir os objetivos da pesquisa, teremos uma proposta de 4 capítulos. O primeiro capítulo intitulado “A liberdade como princípio e finalidade, a crítica como meio” é uma continuidade da pesquisa realizada na dissertação, com um olhar ampliado ao tema. Neste capítulo, o objetivo é articular a liberdade como princípio e finalidade educativos em perspectiva à formação crítica de professoras.

No segundo capítulo traremos de “A educação freiriana e a formação inicial de educadores e professoras da educação infantil”. O objetivo específico deste capítulo gira em torno de categorizar, a partir de Freire, a formação crítica e como está se manifesta na formação de professoras. Além disto, faremos uma análise sobre a legislação que trata da formação de professoras, evidenciando tanto a LDB, as DCNs para a Formação Inicial de Professoras e a BNC-formação, quanto à formação versa sobre o pensamento crítico e o praticismo no fazer pedagógico.

No terceiro capítulo teremos como objetivo específico “identificar qual o papel do pensamento crítico na formação de professoras da Educação Infantil”. Neste Capítulo apresentaremos elementos para elaborar o seguinte objetivo específico: “propor a formação crítica como instrumento para uma prática da liberdade e, por consequência, da transformação social”.

No 4 capítulo a soma da perspectiva freiriana é apresentada na qual 10 professoras da rede municipal de Londrina são ouvidas, por entrevista semiestruturada e por meio da qual teremos como objetivo avaliar a perspectiva de professoras, por meio dos dados coletados em relação ao pensamento crítico e a necessidade de mudança social.

Com o propósito de retomar os conceitos e as críticas apresentadas ao longo dos capítulos, incluiremos em nossa análise o que será exposto nas palavras das professoras, em vista da consideração de como as relações e formações conduzem as práticas e as ideias sobre o trabalho pedagógico na educação infantil.

## Referências

### Referências Bibliográficas

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 02 novembro de 2023.

. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

. Resolução CNE/CP N°2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Atualizado: Jan. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Professora sim; tia não*. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. *A sombra desta mangueira*. 10.ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2012a.

GHIGGI, Gomercindo. *A Pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: (ou) Escrituras do óbvio convocativos à defesa política da autoridade e da educação para a liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação - superações teóricas e paradoxos do cotidiano*. 2000. 332 p. Tese — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

HENNING, Leoni Maria Padilha. *Perguntando a Paulo Freire: Qual homem devemos formar pela educação? Considerações sobre a filosofia freiriana*. *Cadernos de educação, FaE/PPGE/UFPEL: revista*, Março/abril. Pelotas. 2013 p. 84-101. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2740/2492>>. Acesso em 08/11/2022

PITANO, S. C. e STRECK D. R. *A atualidade de Paulo Freire em seis dimensões: epistemológica, tecnológica, política, social, profissional e estética*. *Revista Educação e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 18, p. 340 – 359. Setembro de 2021. Disponível em: <<file:///C:/Users/mmira/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Uel/doutorado/tese/estado%20da%20arte/teXTOS/streck%20-%20freire%20e%20valor%20atual.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2024.

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis. Vozes, 2012.

SCOCUGLIA, Afonso Celso A pedagogia do oprimido e o legado de Paulo Freire Freire. Universidade e Sociedade, Brasília, v. 66, p. 100-111, julho de 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/mmira/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/UEL/doutorado/tese/estado%20da%20arte/teXTOS/revista%20andes%20paulo%20freire.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2024.



# CULTURA CORPORAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA, NA PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO PIOTR YAKOVLEVITCH GALPERIN

Roberson Rodrigues Lupion - UEL

Marta Silene Ferreira Barros - UEL

## **Resumo:**

A escola de Educação Infantil deve ser um espaço responsável para a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais nas suas formas mais elaboradas. Isso porque, essa etapa educacional é relevante e necessária, pois se constitui espaço legítimo de educação das crianças e tem como função primordial, a promoção do seu desenvolvimento integral. Nessa direção o problema proposto consiste em saber: Em que medida a Formação Continuada de professores da Educação Infantil embasada na metodologia do Galperin pode contribuir para a melhoria da práxis pedagógica que envolve a Cultura Corporal e o desenvolvimento infantil, no sentido de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças e seu processo de humanização? Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo geral investigar as concepções e as práticas dos professores da Educação Infantil sobre a Cultura Corporal e desenvolvimento infantil e, como

a importância da formação de professores e suas implicações na aprendizagem e desenvolvimento da criança e seu processo de humanização por meio de uma perspectiva metodológica do Galperin. A perspectiva busca propor um curso de Formação Continuada, com vistas a contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico envolvendo uma práxis intencional e o processo de desenvolvimento psíquico da criança. Para alcançar o objetivo proposto, os pressupostos teóricos que fundamentarão a pesquisa será o método crítico-dialético, a Teoria Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica e, a partir dessa base, definiu-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e descritiva e, como instrumentos de pesquisa optou-se pela observação participativa e o questionário inicial e final da pesquisa. Como contribuição esse estudo pretende subsidiar o trabalho educativo, proporcionando as condições adequadas para assim, potencializar as máximas qualidades humanas às crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Cultura Corporal. Formação Continuada.

## Introdução

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada no ano de 1996, estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e definiu, no artigo 29, que a sua finalidade é promover o desenvolvimento “integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 57). É preciso analisar tanto os avanços quanto os retrocessos presentes no interior dessas instituições principalmente no que tange ao cuidar e educar e como são direcionadas as práticas educativas que promovam a humanização, levando em consideração a qualificação do professor.

À escola, compete o ensino dos conteúdos clássicos por meio da transmissão e assimilação dos saberes sistematizados, por meio de elaboração de organização dessas atividades norteados pelo currículo escolar que é organizado pelo conjunto das atividades nucleares, desempenhando a função social da escola que é o ensino e os elementos culturais pelos indivíduos da espécie humana (Saviani, 2013).

Segundo o autor, para existir a escola:

Não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-la e sequenciá-la de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.

Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de saber escolar (Saviani, 2013, p. 17).

Assim, a escola tem a responsabilidade de socializar as produções científicas e culturais às novas gerações, garantindo o acesso ao conhecimento e apropriação a esses bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, corroborando para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas desde a mais tenra idade.

A integração e a articulação das concepções sobre corpo e movimento com outras esferas da vida, como a arte, a ciência, o lúdico bem como outros campos de conhecimento, são fundamentais para enriquecer a prática pedagógica e promover uma educação integral e significativa para as crianças.

As questões relativas ao corpo e ao movimento, relacionadas à Cultura Corporal, os educadores podem proporcionar experiências educativas que vão além do simples desenvolvimento físico das crianças. Essa abordagem holística reconhece o corpo como um *lócus* de expressão, aprendizado e interação com o mundo, que se entrelaça com outras dimensões da experiência humana.

Por exemplo, ao explorar o movimento corporal por meio da dança, os educadores podem não apenas trabalhar aspectos físicos, como coordenação motora e equilíbrio, mas também estimular a criatividade, a expressão artística e a apreciação estética das crianças.

Da mesma forma, ao investigar os princípios científicos por trás dos movimentos corporais, as crianças podem desenvolver habilidades de observação, experimentação e análise crítica, ao mesmo tempo em que expandem seu entendimento sobre o funcionamento do corpo humano.

Discutir a área de conhecimento da Cultura Corporal no contexto da Educação Infantil remete-nos à reflexão sobre os elementos que implicam direta e indiretamente para o desenvolvimento dessa área no campo educacional, tais como as concepções de corpo, cultura, ludicidade e o próprio movimento corporal infantil, conforme enfatiza Rossi (2013).

Segundo Ayoub (2001) é importante que se pense num currículo para a Educação Física na Infantil, tomando como ponto de partida as próprias crianças, respeitando as suas necessidades e particularidades. A compreensão do currículo para esta etapa de ensino implica repensar as especificidades da Educação Física, como área do conhecimento, nesse caso, como objeto de estudo as atividades da Cultura Corporal: Brincadeiras, Jogos, Lutas, Esportes e Ginásticas.

Para Arce (2014), há indicativos diretos dos efeitos do desenvolvimento das habilidades motoras nas aulas de Educação Física, quando ministradas pelo professor especialista, comparando-se às crianças que apenas realizam momentos de recreação. Assim, organizar os espaços e o tempo nas instituições infantis de modo que favoreçam esse desenvolvimento é o grande desafio de uma proposta educativa de qualidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) já salientava que o movimento é um importante eixo do trabalho pedagógico. Este se constitui uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (Brasil, 1998, p. 15).

É verdade que ao longo da história, diferentes concepções de corpo influenciaram a forma como a ação pedagógica com o movimento corporal foi abordada na escola. Uma das dicotomias mais proeminentes é a concepção de corpo como algo separado e, muitas vezes, inferior em relação à mente ou alma.

Essa visão dicotômica do corpo pode ter impactos significativos na forma como o movimento corporal é abordado na escola. Por exemplo, se o corpo é considerado como algo inferior ou secundário em relação à mente, pode haver uma tendência a subestimar a importância do movimento corporal na educação e na formação integral da criança.

Já, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), assinalam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e deve garantir, nas questões afetas ao corpo, que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (DCNEI, 2010, p. 25).

E, também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são apresentados os campos de experiências e, trago destaque aqui, o campo “corpo, gestos e movimentos, pois

O corpo, no contato com o mundo, é essencial na construção de sentidos pelas crianças, inclusive para as que possuem algum tipo de deficiência [...]. Por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos, as crianças expressam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo (Brasil, 2015, p. 23).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao campo de experiência do corpo, gestos e movimentos na Educação Infantil são fundamentais para promover o desenvolvimento integral das crianças. Expressos pelos verbos conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se, esses direitos sinalizam a importância do corpo e do movimento como formas de expressão, produção de sentidos e experiências para as crianças.

Os documentos oficiais citados acima, apontam a importância do trabalho pedagógico com as questões corporais para potencializar o desenvolvimento das crianças, porém, há uma lacuna na implementação dessas diretrizes na prática educacional. Essa desconexão entre a teoria expressa nos documentos oficiais e a prática pedagógica conforme assinala Mello *et al.*, (2010), “o movimento no ambiente escolar, ainda é considerado sinônimo de bagunça. Isso acontece porque o corpo é compreendido como parte que se estende do pescoço para baixo e é assunto exclusivo da disciplina de Educação Física”.

Mas já se sabe que, em muitas escolas, tanto privadas quanto públicas, não têm o professor especialista na área de Educação Física, portanto, compete ao professor regente, desenvolver a prática pedagógica relacionadas ao corpo e movimento e, muitas vezes esses professores por receio, ou também por uma fragilidade na formação inicial e continuada não inserem na sua prática pedagógica, uma sistematização e um trabalho com intencionalidade para as crianças, reduzindo apenas ao momento no parque ou o brincar livre.

A percepção do movimento no ambiente escolar como sinônimo de bagunça reflete uma visão limitada e estereotipada do corpo e do papel do movimento na educação. Essa concepção tende a reduzir o corpo a uma dimensão meramente física, desconsiderando sua integralidade e sua interação com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Assim, ancorado em estudos de pesquisadores da Educação Infantil Arce (2013), Bracht (1992), Mello (2010), Nascimento (2021), Pasqualini (2010) Castellani Filho *et al.* (2009), Santos e Rossi (2016) e outros, acreditam-se que as atividades da Cultura Corporal podem contribuir para potencializar o desenvolvimento infantil nas suas máximas capacidades humanas. Diante da exposição e importância do objeto proposta, o presente estudo terá como embasamento teórico, o Método Crítico Dialético, que poderá trazer contribuições para a comunidade científica, alargando as reflexões e sobre os saberes escolares dos professores e a resignificação da práxis pedagógica sob a ótica da Cultura Corporal, da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, promovendo uma educação desenvolvente.

## Justificativa

O interesse por esse tema origina-se da Dissertação de Mestrado<sup>2</sup> que elaborei e, teve como objetivo geral demonstrar a contribuição da atuação do professor de Educação Física para a promoção do aprendizado e desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos a partir das questões afetas à corporeidade.

Para dar continuidade nos estudos para o doutorado, busca-se o avanço para a análise científica das propostas de Formação Continuada de professores da Educação Infantil, visando elaborar uma proposição de um curso de formação continuada para os professores de Educação Infantil (regentes de sala) e, para os professores que atuam na Educação Infantil.

Almejo assim, contribuir com professores que atuam diretamente na Educação Infantil, levando à análise e à reflexão sobre a possibilidade de um ensino de qualidade, superando as práticas espontaneístas e esvaziadas de conteúdos, por meio da Linguagem Corporal, de grande relevância para esse nível de ensino.

À escola compete o ensino dos conteúdos clássicos por meio da transmissão e assimilação dos saberes sistematizados, por meio de elaboração de organização dessas atividades norteados pelo currículo escolar que é organizado pelo conjunto das atividades nucleares, desempenhando a função social da escola que é o ensino e os elementos culturais pelos indivíduos da espécie humana (Saviani, 2013).

Segundo o autor, para existir a escola:

Não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-la e sequenciá-la de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convençionamos chamar de saber escolar (Saviani, 2013, p. 17).

Assim, a escola tem a responsabilidade de socializar as produções científicas e culturais às novas gerações, garantindo o acesso ao conhecimento e apropriação a esses bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, corroborando para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas desde a mais tenra idade.

Há indicativos diretos dos efeitos do desenvolvimento das habilidades motoras nas aulas de Educação Física, quando ministradas pelo

professor especialista, comparando-se às crianças que apenas realizam momentos de recreação (Arce, 2014). Destarte, organizar os espaços e o tempo nas instituições infantis de modo que favoreçam esse desenvolvimento é o grande desafio de uma proposta educativa de qualidade.

Para Martins (2012, p. 95) “os conteúdos de formação operacional, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob o domínio do professor e subjacentes às atividades para os alunos”, portanto, os professores precisam apropriar-se dos estudos teóricos para possibilitar qualidade no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o que ensinar e como ensinar para as crianças pequenas.

O ensino na Educação Infantil é o espaço em que o professor corrobora para a formação de conceitos à criança e a confrontar conhecimentos. O planejamento de ensino intencional deve ser realizado pelo professor nas atividades pelas crianças, mediante as interações e brincadeiras, para além de práticas espontaneístas, sem sentido e significados para ampliação do repertório cultura da criança (Arce, 2013).

Essas considerações conduzem à importância conferida à formação de professores, uma vez que a fragilidade na formação inicial não trouxe subsídios teóricos para apropriação e o domínio dos conteúdos, para avançar o conhecimento espontâneo para potencializar o conhecimento historicamente e culturalmente produzido pela humanidade.

## **Problema de Pesquisa**

A situação problema levantada para essa proposição de tese, tem como fio condutor a seguinte indagação: Em que medida a Formação Continuada de professores da Educação Infantil, embasada na metodologia do Galperin pode contribuir para a melhoria da práxis pedagógica que envolve a Cultura Corporal e o desenvolvimento infantil, no sentido de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças e seu processo de humanização? Espera-se que esta pesquisa atenda a problemática apresentada para este estudo, diante disto as hipóteses elaboradas são: A Formação Continuada de professores pode minimizar a carência da formação inicial no que diz respeito às atividades da Cultura Corporal: Esportes, Danças, Lutas, Jogos, Brincadeiras, Ginásticas, na Educação Infantil; O aligeiramento dos cursos de formação em serviço, dificultam a compreensão dos professores sobre a importância do trabalho pedagógico com a corporeidade e desenvolvimento psíquico nos momentos que envolvem a rotina na educação da criança; Os conhecimentos acerca da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica contribuem para as mudanças das concepções e das práticas

dos professores sobre a corporeidade na educação da criança pequena e seu processo de desenvolvimento psíquico e humano.

Estas hipóteses foram surgindo, a partir das minhas experiências como docente na rede privada de ensino e, também na rede pública. Assim, para responder à problemática supracitada, foram delineados os seguintes objetivos.

## **Objetivo Geral e Objetivos Específicos:**

### **Objetivo Geral:**

- Investigar as concepções e as práticas dos professores da Educação Infantil sobre a Cultura Corporal e desenvolvimento infantil e, analisar a importância da formação de professores e suas implicações na aprendizagem e desenvolvimento da criança e seu processo de humanização por meio de uma perspectiva metodológica do Galperin.

### **Objetivos Específicos:**

- Investigar a concepção de Educação Infantil como espaço de desenvolvimento integral à luz da Teoria Histórico-Cultural, explorando os princípios fundamentais dessa abordagem e sua aplicação na prática pedagógica;
- Analisar os desafios e as oportunidades na formação de professores para um ensino desenvolvente na Educação Infantil, examinando as políticas educacionais, programas de formação e práticas pedagógicas voltadas para a promoção do desenvolvimento integral das crianças;
- Investigar as atividades da Cultura Corporal na Educação Infantil, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora, identificando como essas abordagens contribuem para uma educação emancipatória e inclusiva;
- Avaliar a aplicabilidade e os impactos da proposta metodológica de Piotr Yakovlevitch Galperin na prática pedagógica da Educação Infantil, analisando como suas etapas de formação, e das ações mentais podem ser implementadas e adaptadas no contexto educacional;
- Analisar o percurso metodológico à luz do método crítico-dialético, investigando como essa abordagem filosófica pode informar e enriquecer as práticas pedagógicas na Educação Infantil, promovendo uma compreensão crítica das relações sociais e históricas presentes no contexto educacional.



## Revisão de Literatura

É preciso compreender que o desenvolvimento humano, deve ser potencializado por meio da educação escolar desde a mais tenra idade, destacando, portanto, a educação como emancipadora dos sujeitos, mediante a socialização do conhecimento sistematizado. Assim, cabe ao professor o papel de selecionar e transmitir, da forma mais adequada, o que há de mais avançado na produção humana (Saviani, 2013).

Nessa perspectiva, defende-se o compromisso de socializar as produções históricas do gênero humano relativo às atividades da Cultura Corporal, com as crianças de zero a cinco anos de idade. Para Rodrigues *et al.* (2019, p. 15) em relação ao destinatário dessa ação pedagógica, a saber as crianças pequenas, a Pedagogia Histórico-Crítica busca nas referências da Psicologia Histórico-Cultural “elementos para compreender como se desenvolve o psiquismo humano e como a educação formal pode favorecer esse processo em suas máximas potencialidades”.

Há um grande esforço por parte dos autores que compartilham desse referencial em apresentar propostas para a Educação Infantil (Arce; Galvão; Pasqualini; Saccomani). Esse esforço é justificado pela compreensão do desenvolvimento humano como fruto de um processo de mediações que deve ser iniciado na Educação Infantil e, articulado às outras etapas de ensino, ser ampliado em todo o processo de escolarização.

As instituições de Educação Infantil já tiveram um grande avanço quanto às questões do assistencialismo e, precisam avançar nas questões das práticas espontaneístas para que os professores possam oportunizar às crianças aprendizagens mediadas pela cultura, em suas formas mais elaboradas, como condicionante para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades humanas.

A formação e o acúmulo histórico teórico-prático desse campo de conhecimento podem contribuir fortemente com a equipe de profissionais das escolas no que compete à organização de aulas mediadas pelos conhecimentos da Cultura Corporal (Castellani Filho *et al.*, 2009), materializados nos jogos, nas brincadeiras, nas danças nos esportes, nas ginásticas, nas lutas.

Apoiado nos pressupostos filosóficos, metodológicos e psicológicos da Teoria Histórico-Cultural, é de responsabilidade do professor o desafio de planejar o ensino das sequências didáticas pautadas na tríade conteúdo-forma-destinatário e, a compreensão do professor deve se atentar às atividades guias presentes nesta etapa de ensino, conforme Elkonin (1987), comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória e jogo protagonizado.

A humanização não está dada a priori, como algo que acontece independentemente das mediações. Segundo Mello (2010, p. 90):

[...] a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontram ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.

Ao contrário do que propõe as pedagogias de caráter espontaneísta, considera-se aqui o processo de formação humana requer a intencionalidade pedagógica e ação docente, que seja capaz de promover saltos qualitativos e rupturas das funções psicológicas elementares: de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, tais como ações reflexas, reações automatizadas, para as funções psicológicas superiores: memória, atenção e linguagem, concentração, pensamento abstrato.

O papel da atividade escolar retrata um processo pelo qual cabe a garantia dos aspectos essenciais da produção do conhecimento humano. É somente na escola que o sujeito terá acesso ao saber científico e mais elaborado, ou seja, aquele conhecimento que não está presente em sua vida cotidiana.

Aspectos relacionados à formação e prática docente, vem sendo discutidos na atualidade de forma ampla e ao mesmo tempo complexa, sobretudo na busca de uma teoria e prática que objetive a transformação do sujeito e de sua realidade, um desafio para a humanização e desenvolvimento humano.

Para Martins (2010) a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se relevando, no entanto diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade.

Publicações contemporâneas voltadas à educação de crianças pequenas apresentam a partir da década de 1990 reflexões e debates acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária (Pasqualini, 2010). Ainda para a autora, “partimos da hipótese de que os postulados teóricos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, sustentam a defesa do ensino com elemento fundante do trabalho do professor junto à criança de 0 a 5 anos” (Pasqualini, 2010, p. 164).

O processo de apropriação das objetivações humanas começa na mais tenra idade, sendo assim, a humanização do indivíduo e o desenvolvimento de sua personalidade iniciam-se a partir do nascimento e complexificam com o passar dos anos.

Segundo Carvalho e Martins (2017, p. 175) assim como não basta viver em sociedade para se humanizar:

Não basta apenas frequentar a escola para se apropriar das objetivações para si. Dificilmente esses conteúdos serão aprendidos de modo espontâneo. O ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados da cultura humana depende de ações intencionais e planejadas e na educação escolar, tal tarefa é responsabilidade do professor.

Para as autoras, é mister munir os professores de sólidas teorias e práticas eficazes, defendemos que nas disciplinas de didática e metodologias de ensino os alunos devem se apropriar do domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada e do devido preparo pedagógico-didático para ensinar tais conteúdos. Isso implica a superação da dicotomia entre teoria e prática (Carvalho; Martins, 2017).

Saviani (2013) aponta que não se pode perder de foco a real função social da escola e os conteúdos nucleares nas formas mais elaboradas. Os conteúdos clássicos e científicos não devem ser substituídos por aquilo que seja secundário, ou acessório. Assim, as atividades da Cultura Corporal foram construídas ao longo da história da humanidade e são considerados conteúdos que deverão ser estruturados e inseridos também na escola de Educação Infantil. Segundo Taffarel (2016, p. 18):

Como para a Psicologia Histórico-Cultural, quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, a afirmação da natureza social do homem confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque, também para a metodologia do ensino Crítico-Superadora da Educação Física, este princípio teórico é fundamental. Advém daí a precisão na proposta metodológica da organização dos conhecimentos clássicos dos conteúdos escolares – em ciclos de aprendizagem. Quando tratamos dos conteúdos escolares, estamos tratando das bases das ciências.

O desenvolvimento da criança está relacionado ao movimento corporal, como linguagem, sendo este um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil, por essa razão, o ensino da Cultura Corporal na escola.

As práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla e expressão da individualidade

Apoiados em autores que vem discutindo a Cultura Corporal, a partir de uma perspectiva Histórico-Cultural (Castellani Filho, *et al.*, 2009; Escobar, 2009; Pasqualini (2018); Taffarel; Nascimento, 2014). Segundo Pasqualini (2018) a Cultura Corporal está objetivada nas atividades de jogo, luta, ginástica, atletismo e dança. Vislumbra-se que o trabalho pedagógico com os conteúdos dessa área. A autora concorda com Santos *et al.* (2016, p. 410), que também defendem que o objetivo geral é de garantir à criança:

As condições para ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal tais quais as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica.

Essa formulação destaca uma abordagem mais consciente e intencional em relação ao trabalho com a Cultura Corporal na Educação Infantil. Em vez de apenas proporcionar momentos de movimento livre ou recreação, o objetivo é oferecer às crianças experiências que as ajudem a desenvolver uma consciência mais profunda de suas ações motoras e de seu corpo como um todo.

Essa abordagem reconhece que os conteúdos da Cultura Corporal são fundamentais não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a humanização da criança, ou seja, para sua formação como ser humano completo e integrado.

Na Teoria Histórico-Cultural, considera-se duas linhas do desenvolvimento humano, o biológico e o cultural. Segundo Vigotsky (2007), o desenvolvimento dos processos psicológicos tipicamente humanos se dá na esfera do social, nesse sentido, as funções superiores (atenção, percepção, memória, linguagem, abstração e o raciocínio) se originam nas relações humanas, assim, pode-se dizer que, o biológico é condição, mas não suficiente para o desenvolvimento.

Como afirmam Mello e Farias (2010), na Teoria Histórico-Cultural, o ser humano é produto do momento histórico, da sociedade e da cultura que está inserido, sendo o seu desenvolvimento não apenas circunstância do processo de aprendizagem, mas, consequência. Neste sentido, a boa aprendizagem promove o desenvolvimento.

Para Arce (2013, p. 10), “o ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças.” Portanto, é preciso valorizar as atividades corporais na Educação Infantil, através da organização de ambientes de aprendizagens, selecionando recursos educativos que criem necessidades nas crianças se movimentarem, por meio de práticas educativas intencionais. Com o intuito de propor ações didáticas que auxiliem na elaboração do conhecimento sobre as atividades da Cultura Corporal na Educação Infantil, os estudos de Piotr Yakovlevitch Galperin, seguidor de Lev Vigotski, fornecem subsídios metodológicos valiosos. Galperin, por meio de sua Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, oferece uma estrutura que pode ser aplicada de forma eficaz no contexto educativo, embasada na Teoria Histórico-Cultural.

A teoria de Galperin, conhecida como Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, é uma extensão significativa da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Esta teoria propõe um modelo estruturado para a aprendizagem, composto por várias etapas que ajudam na internalização do conhecimento (Núñez, 2009).

Ainda para o autor citado, a principal contribuição de Galperin centrou-se na questão de como a atividade mental emerge a partir da atividade externa. Sua metodologia de ensino e aprendizagem foi sistematizada pela decomposição detalhada do processo de internalização de ações externas em internas, bem como das funções orientadoras que têm como missão evidenciar as características essenciais de um conceito a ser aprendido.

## Metodologia

Os participantes da pesquisa serão professores que atuam na Pré-escola no ano letivo de 2024, de um Centro Municipal de Educação Infantil e um Centro de Educação Infantil filantrópico, ambos localizados na cidade de Londrina-PR, com turmas C1, C2, C3, P4 e P5, no período matutino.

Para instrumentalizar a pesquisa, adotaremos múltiplos métodos. Iniciaremos com observação participativa para compreender de forma direta o ambiente escolar, em seguida, os professores irão responder a um questionário inicial contendo questões específicas relacionadas ao objeto de estudo, a Cultura Corporal, após análise se elaborará o projeto de intervenção.

Para avaliar a apropriação dos professores em relação ao projeto de intervenção, os professores responderão um questionário final. Este questionário terá como objetivo principal verificar o grau de assimilação dos conceitos abordados, a aplicação prática no contexto escolar e o impacto percebido nas práticas pedagógicas dos professores.

A metodologia do questionário final incluirá perguntas estruturadas que abordarão temas como:

- Compreensão dos conceitos teóricos discutidos durante a intervenção;
- Implementação das orientações práticas advindas do projeto;
- Experiências e feedback sobre os resultados alcançados;
- Sugestões para a continuidade e aprimoramento das estratégias propostas. O objeto de estudo desta pesquisa será apoiado na revisão bibliográfica que servirá como fundamento para analisar os resultados obtidos ao longo do processo investigativo. Esta análise será embasada nos princípios do método crítico-dialético, da Teoria Histórico-Cultural da Pedagogia Histórico-Crítica. Esses referenciais teóricos serão essenciais para guiar a interpretação dos dados coletados e para sustentar as conclusões da pesquisa. O método norteador proposto por Sánchez Gamboa (1998), que é o crítico-dialético, fundamentado nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx. Este método proporcionará uma abordagem analítica e reflexiva sobre as práticas educacionais investigadas, para uma abordagem que vai além da mera descrição dos fenômenos sociais, buscando compreendê-los criticamente e, em sua totalidade histórica e dialética. A abordagem crítico-dialética enfatiza a importância de analisar não apenas os aspectos superficiais, mas também as relações sociais subjacentes, as estruturas de poder e as condições materiais que moldam o contexto educacional. Isso possibilita uma reflexão mais profunda
- sobre como as práticas pedagógicas são moldadas e como podem ser transformadas para promover uma educação mais justa e emancipatória.

Portanto, ao utilizar o método crítico-dialético na pesquisa educacional, pretende-se não apenas descrever e explicar, mas também contribuir para a transformação e o aprimoramento das práticas educativas, alinhando-se aos princípios de uma educação que considera as dimensões históricas, sociais e dialéticas de forma integrada.

A Teoria Histórico-Cultural, por sua vez, permitirá uma compreensão ampliada das interações sociais e culturais que influenciam o processo educativo. Já a Pedagogia Histórico Crítica oferecerá subsídios para entender as contradições e os desafios na prática pedagógica, visando à transformação social e à emancipação dos sujeitos envolvidos.

Segundo Saviani (2013) a Pedagogia Histórico-Crítica procura compreender a questão educacional tendo como base, o desenvolvimento histórico social na sua concreticidade. Assim, como afirma Saviani, essa concepção embasada sob o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] é o materialismo dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana [...]” (2013, p. 76).

O materialismo dialético, conforme descrito por Saviani, implica em entender que a história humana é moldada pelas condições concretas e materiais em que as pessoas vivem e se desenvolvem. Isso inclui as relações de produção, as estruturas sociais, econômicas e políticas que determinam as possibilidades e limites da prática educativa.

Dessa forma, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é essencial considerar as condições materiais e as transformações históricas que moldam as experiências educativas e influenciam as formas como o conhecimento é produzido, transmitido e apropriado pelos indivíduos e pela sociedade como um todo. Essa abordagem crítica e histórica busca não apenas compreender, mas também transformar as práticas educativas, visando à emancipação e ao desenvolvimento humano integral.

## Cronograma

2023												
ATIVIDADES	JAN	FEV		MAR ABR MAI JUN JUL AGO					SET		OUT NOV DEZ	
REVISÃO DE LITERATURA				X	X	X	X	X	X	X	X	X
SELEÇÃO DE PARTICIPANTES								X	X	X	X	X
COLETA DE DADOS									X	X	X	X
2024												

ATIVIDADES	JAN	FEV		MAR ABR MAI JUN JUL AGO						SET		OUT NOV DEZ	
REVISÃO DE LITERATURA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
SELEÇÃO DE PARTICIPANTES	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
COLETA DE DADOS							X	X	X	X	X	X	X
REDAÇÃO E SUBMISSÃO DE ARTIGO			X	X	X	X							
2025													
ATIVIDADES	JAN	FEV		MAR ABR MAI JUN JUL AGO						SET		OUT NOV DEZ	
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ANÁLISE DE DADOS											X	X	X
QUALIFICAÇÃO							X						
2026													
ATIVIDADES	JAN	FEV		MAR ABR MAI JUN JUL AGO						SET		OUT NOV DEZ	
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	X	X	X	X	X	X							
DEFESA DO TRABALHO							X						



## Referências

ARCE, Alessandra (org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas: Alínea, 2014.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5- 12, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695>. Acesso em: 15 out. 2020.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382>. Acesso em: 17 out. 2020

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

ELKONIN, D (1987). Sobre el problema de la periodización do desenvolvimento psíquico na infância. In: M. Shuare (Org.), **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS** – Antologia (pp. 104-124). Moscou: Progreso.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.).

**Ensinando aos pequenos:** de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2012, p. 93-121, 2. edição.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias/ Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão Marsiglia. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELLO, Maria Aparecida *et al.* Linguagens corporais e seus significados e sentidos para todas as crianças. *In:* MELLO, Maria Aparecida; CAMPOS, Douglas Aparecido de. (Org.). **As Linguagens Corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas:** cultura, corpo e movimento. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 24-46.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura elaborada. *Educação (UFMS)*, v. 35, p. 53-68, 2010. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 19 out. 2020.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física:** a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da Cultura Corporal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde\\_01102014-105809/](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde_01102014-105809/). Acesso em: 19 out. 2020.

NÚÑEZ, I. B. Vygotsky, Leontiev, Galperin. **Formação de Conceitos e princípios Didáticos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva Histórico-Cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101525>. Acesso em: 18 out. 2020.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; CAUPER, Dayse Alisson Câmara; ANDRADE, Leonardo Carlos de; MARTINS, Poliana de Carvalho (orgs.). **O ensino da Educação Física na Educação Infantil:** reflexões teóricas e relatos de experiências com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica. Curitiba: CVR, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11<sup>o</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TAFFAREL, Celi Zülke. Pedagogia Histórico-Crítica e metodologia de ensino Crítico Superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 23 de set. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E O BRINCAR: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO EM WALTER BENJAMIN

Roberta Franciele Silva - UEL

roberta.franciele@uel.br;

Marta Regina Furlan de Oliveira - UEL

mfurlan@uel.br;

## Resumo

Esse texto faz parte do processo de escrita do pré-projeto de doutorado de uma discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e apresenta as principais ideias e estudo. Para construção deste trabalho, realizaremos uma pesquisa teórica tendo como objetivo analisar conceitualmente o conceito de infância, experiência e o brincar pelas lentes do filósofo, sociólogo e crítico Walter Benjamin, conceitos estes que se desdobram em implicações e reflexões do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Para tanto, pretende-se refletir a respeito da relação entre a infância, o brincar e a modernidade esboçando esses conceitos a partir das memórias benjaminianas. Partindo para uma análise do conceito de experiência em Benjamin, visitaremos as categorias vivência e experiência evidenciando suas diferenças. Ao falarmos da experiência infantil, direcionamos nossa

discussão para formação das crianças e, nesse sentido, a escola infantil se apresenta como um espaço que deve garantir experiências formativas. Deste modo, traremos as implicações e reflexões para o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir dos aforismos benjaminianos, entre eles, rua de mão única. Mesmo pessimista quanto à sociedade moderna e a formação dos indivíduos em decorrência do declínio da experiência, da tradição e da narração, Walter Benjamin nos abre uma rua para reflexão sobre quais experiências brincantes estamos oferecendo às crianças na contemporaneidade, e assim pensarmos em possibilidades de mudança para que essas experienciem livres infâncias.

**Palavras-chave:** Experiência; Infância; Walter Benjamin.

## Introdução

*Tudo que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo...  
Mas meu propósito não era conservar  
o novo e sim renovar o velho.*

**Walter Benjamin**

Esse texto faz parte do processo de escrita do pré-projeto de doutorado de uma discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, em consonância com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica e do projeto CRITInfância – Reinventando novos sentidos para Educação Infantil da mesma universidade.

A pesquisa acerca da infância, o brincar e a experiência em Walter Benjamin emergiu das inquietações suscitadas pela pesquisa de mestrado intitulada “O brincar Tecnológico e a (des) potencialização formativa e lúdica na Infância” (Silva, 2021). Na ocasião, discutimos o brincar tecnológico através dos dispositivos móveis e evidenciamos que na contemporaneidade o brincar digital faz parte da cultura lúdica infantil; assim, nasceu na pesquisadora uma rua, assim como em Walter Benjamin (1987), uma rua de mão única para refletir sobre o brincar, a infância e a experiência de forma a vislumbrar uma cultura infantil com

possibilidades de criar, imaginar e viver livres infâncias em meio às armadilhas de um mundo encantado pela técnica.

Vivenciando uma infância e brincar pensados e administrados pelos adultos, o brinquedo industrializado com poucas exceções é provido de um manual que determina quem, quando, como e onde brincar. Direcionando às crianças para um brincar aligeirado e cronológico, possibilitam pouca ou nenhuma capacidade imaginativa e criatividade, vivenciando um brincar permeado por narrativas empobrecidas decorrido da ausência da experiência nos enredos brincantes, as crianças passam por vivências que não instigam o pensamento reflexivo mas as direcionam para busca sempre de novos brinquedos criando necessidades de consumo infantil “cada grupo está mapeado e deve possuir a gama de opções à sua disposição” (Oliveira, 2011, p. 31).

Na modernidade, o brinquedo industrializado se legitima pelo “véu tecnológico” já que pela Indústria Cultural a inserção das crianças no mundo tecnológico também é legitimada como ampliação de oportunidades, aprendizagem e desenvolvimento. Aqui nem a educação está ílesa, visto que a pseudoformação também tem adentrado a escola nas práticas dos professores, no material didático e no brincar das crianças, quando acontecem de maneira acrítica. Posto isso, surgem muitos questionamentos acerca das experiências ofertadas às crianças.

De acordo com Benjamin (2009), para que as experiências de fato se concretizem é necessário que sejam compartilhadas com outros sujeitos pela narração podendo assim serem resinificadas por aquele que narra e, também, por aquele que ouve, contudo. No caso das crianças, ainda de acordo com Benjamin (2009), a narração exerce grande importância, mas é através da repetição e comportamento miméticos que as crianças experimentam sensações e acontecimentos de sua vida.

Benjamin em sua obra “Experiência e pobreza” (1987) destaca que com a sociedade moderna ocorreu o fim da tradição, resultando na ausência de experiência. Ao falar da experiência, o autor destaca que “é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie”. (Benjamin, 1987, p. 115).

Os escritos de Walter Benjamin revelam as memórias, as narrativas e as sensações que somente a experiência pode possibilitar, mas que constantemente são ameaçadas pelos processos (de) formativos da Indústria Cultural. Conforme clarifica Vaz (2010), a experiência para Walter Benjamin se entrelaça a histórias coletivas, que por meio da narrativa mantém o passado vivo no presente marcadas pela dimensão sensorial.

Ao olhar para infância em Berlim, é possível recriar a experiência composta por aventuras, descobertas, sonhos, medos e brincadeiras repletos por repertórios sensoriais. A partir disso, levantamos como questionamento para o problema de pesquisa o seguinte ponto: como tem se constituído o conceito de infância, experiência e o brincar em Walter Benjamin, e quais são as reflexões e implicações para o trabalho pedagógico na educação infantil?

O estudo tem como objetivo geral analisar e refletir acerca do conceito de infância, experiência e o brincar à luz de Walter Benjamin, e se desdobra para reflexões e implicações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Como objetivos específicos, pretende-se: a) analisar as infâncias e as crianças à luz das contribuições benjaminianas e de outros pensadores da escola de Frankfurt; b) refletir sobre o conceito de experiência e do brincar em Walter Benjamin a partir das categorias: narrativa, memória, mimesis e emoções; e c) apresentar reflexões e implicações para o trabalho pedagógico na educação infantil à luz das contribuições em Walter Benjamin.

Embora nos últimos anos a discussão acerca do brincar infantil seja frequente entre pesquisadores da área, discutir o brincar é extremamente importante, especialmente porque até mesmo nas pesquisas anteriores percebemos que “tudo já foi dito e pensado” sobre as crianças, todavia, o brincar deve ser um lugar de imprevisto, descoberta, fantasia e experiência. Sendo assim, essa proposta se justifica pela possibilidade benjaminiana de que as crianças tenham um livre brincar em meio a experiências brincantes, ao mesmo tempo contribuir com os professores a fim de que contemplem em sua prática conhecimentos que garantam sua formação.

## **Desenvolvimento**

A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo, alicerçada em um estudo bibliográfico conceitual acerca do conceito de experiência em Walter Benjamin, que tem seus fundamentos na Teoria Crítica da Sociedade. Ainda, enquanto movimento teórico-metodológico, apresentamos reflexões e implicações brincantes para o trabalho pedagógico na educação infantil pelos limiares benjaminianos.

A pesquisa ainda se apoia em outros intérpretes contemporâneos que dialogam com essa base teórica. Os autores elencados para as reflexões são: a) Conceito de infância, jogos e brinquedos em Walter Benjamin: Benjamin (2009); Agamben (2007); Gagnebin (2004); Krammer (1999); Meira (2003); Almeida (2006); Corsino (2009); Flores (2005);

Murillo (2012); Nascimento (2022); Sanches e Silva (2018); b) Conceito de experiência, narrativa e memória: Benjamin (1994; 2015); Vaz (2010; 2005); Lessa (2016); Macedo (2010); Moom (2006); Sanches (2017); Schlesenr (2015); Silva (2017); Salgado e Vaz (2020); Alves (2018); c) Teoria Crítica: Adorno (1987); Jay (2008); Nobre (2004); Xavier *et al.* (2016) Formação e trabalho docente: Silva, Bittencourt e Oliveira (2019); e Oliveira e Silva (2021) e outros.

A pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2007), parte do [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. (Severino, 2007, p. 122).

Para além da teoria tradicional que apenas capta a realidade, a Teoria Crítica busca apresentar a realidade visando a sua superação. De acordo com Nobre (2004), a Teoria Crítica não é neutra, pois, “[...] a análise do existente a partir da realização do novo – que se insinua existente, mas ainda não é – permite a apresentação de ‘como as coisas são’” (Nobre, 2004, p. 10). Assim, a Teoria Crítica procura apresentar “as coisas como são”, excluindo de si teorias utópicas, normativas e positivistas, a partir do desenvolvimento histórico e de um diagnóstico do presente “tanto dos potenciais emancipatórios, quanto dos obstáculos à emancipação”. (Nobre, 2004, p. 10).

Para Benjamin (1987, p. 37) “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerado na espera do vivido, ao passo de que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”.

## Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação & Sociedade**, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7h49pK-d8H9wDJ6qHKqTXWNp/#>. Acesso em: 11 jul. 2024.



ALVES, C. Ximenes. Infância, brincar e memória de infância em Walter Benjamin: categorias de estudo passíveis de associação à formação e à prática docente ligadas à infância no contexto contemporâneo. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, BA, n. 19, ano XII, p. 76-94, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4494>. Acesso em: 11 jul.2024.

BENJAMIN, Walter. **A Hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin; Trad. Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. BENJAMIN, Walter. *In: Obras Escolhidas I*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. *In: BENJAMIN, Walter. Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, v.2). p. 71-142.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. BENJAMIN, Walter. *In: Obras Escolhidas I*. Magia e técnica, arte e política. Trad. de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. *In: SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sônia. Política, cidade e educação*: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

FLORES, Zilá Gomes de Moraes. A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28.*, 2005. **Anais** [...]. Disponível em: <http://portal.anped.org.br/sites/default/files/gt07397int.pdf>. Acesso em: 11 jul.2024.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais (1923-1950). Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KRAMER, S. Infância, memória e saber - considerações à luz da obra de Walter Benjamin. **A Criança e o Saber**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 245-249, 1999.

LESSA, Juliana Schumacker. O conceito de experiência em Walter Benjamin: elementos para pensar a educação na infância. **Revista Zero a Seis**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p108>. Acesso em: 08 jun.2024.

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Criança e tecnologia na contemporaneidade: do inacabamento à experiência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS DE LA MEMORIA, 3., Buenos Aires, 2010. **Anais** [...]. Buenos Aires: Centro Cultural de la memoria Haroldo Conti, 2010. Disponível em: [http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-42/rezende\\_macedo\\_mesa\\_42.pdf](http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-42/rezende_macedo_mesa_42.pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Revista Psicologia e Sociedade**: v. 15, n. 2, p. 74-87, jul./dez. 2003.

MOMM, Caroline Machado. Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_a749c9dfb0e52ecf6942ab7d17268b51](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFSC_a749c9dfb0e52ecf6942ab7d17268b51). Acesso em: 02 abr. 2024.

MURILLO, Márcia Vilma. A criança por Walter Benjamin. In: SEMINÁRIO NACIONAL E FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – CONFLUÊNCIAS, INTERATIVIDADE, SINGULARIDADE E MUNDO COMUM, 4., Santa Maria, 2012. **Anais** [...]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/senafe/senafe2012/Anais/Trabalhos\\_Avulsos/Marcia\\_Vilma\\_Murillo.pdf](http://w3.ufsm.br/senafe/senafe2012/Anais/Trabalhos_Avulsos/Marcia_Vilma_Murillo.pdf) Acesso em: 11 jul. 2024.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Walter Benjamin: “infância, uma experiência devastadora”. **child.philo**, Rio de Janeiro, v. 18, e67323, jan. 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198459872022000100205&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198459872022000100205&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 jul. 2024.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. São Paulo: Zahar, 2004. (Filosofia Passo a Passo 47). Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/4993606/mod\\_resource/content/1/Aula%2011b\\_NOBRE-Marcos-A-Teoria-Critica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/4993606/mod_resource/content/1/Aula%2011b_NOBRE-Marcos-A-Teoria-Critica.pdf). Acesso em: 03 nov.2020.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência no processo de formação do pensamento infantil. 2011. 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2011%20%20Marta\\_Furlan.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2011%20%20Marta_Furlan.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; SILVA, Alex Sander da. Entre o nascer e o pôr do sol: sentidos formativos para o trabalho docente na educação da infância em tempos nebulosos. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 25, 2021.

SALGADO, Mara; VAZ, Alexandre Fernandez. As faculdades da Mimese, imaginação e memória na infância: o entrelaçar do amor e do pensamento. **Educação em Revista**, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38057>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANCHES, Eduardo Oliveira. As infâncias de Benjamin, uma possibilidade de experiência com o moderno. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 405-420, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/27699>. Acesso em: 11 jul.2024.

SANCHES, Eduardo Oliveira; SILVA, Divino José da. A modernidade da infância e a infância da modernidade em Walter Benjamin. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1203-1228, set. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982596X2018000301203&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982596X2018000301203&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 jul. 2024.

SANCHES, Eduardo Oliveira. Cultura da criança e modernidade: experiência e infância em Walter Benjamin. 2017. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) –Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus de Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/aa511900-17b8-4b8e-8173-7025dbffe-b7f/content>. Acesso em 03 fev.2024.

SCHLESENR, Anita Helena. As faces do jogo/brincadeira na educação infantil: uma leitura de Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**, v. 15, p. 79-103, 2015. Disponível em: [https://www.gewebe.com.br/pdf/cad15/caderno\\_06.pdf](https://www.gewebe.com.br/pdf/cad15/caderno_06.pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Anilde Tombolato Tavares da; BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A experiência da infância entre os dilemas da educação moderna e o empobrecimento do trabalho docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2032-2045, dez. 2019.

SILVA, Paulo Victor de Albuquerque. A criança em Walter Benjamin: a arte da brincadeira e O inteiramente novo. **Cadernos Walter Benjamin**, v. 18, p. 77-88, 2017. Disponível em: [https://www.gewebe.com.br/pdf/cad18/texto\\_06.pdf](https://www.gewebe.com.br/pdf/cad18/texto_06.pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.

SILVA, Roberta Franciele. O brincar tecnológico e a (des) potencialização formativa e lúdica na infância. 2021. 113 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/21-2021?start=20>. Acesso em 18 jul. 2024.

VAZ, Alexandre Fernandez. Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin), In: PAGNI, Pedro Aangelo; GELAMO, Rodrigo Peloso. (Org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 35-49.

VAZ, Alexandre. Subjetividade, memória, experiência: sobre a infância em alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. Educação em Revista, n° 6 , p.51-66, 2005. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/598/481>. Acesso em 18 jul.2024.

XAVIER, Bruno Gadelha; GONÇALVES, Emerson Campos; GUERRA, Mariana Passos Ramallete; RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. Fragmentos benjaminianos e quatro caminhos para a pesquisa em educação: experiência, infância, arte e poder. **Revista Pro-Discen-te**, v. 22, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/14923>. Acesso em: 10 jun. 2024.

# PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO RETORNO PRESENCIAL PÓS-PANDEMIA NA CIDADE DE LONDRINA- PR: CONTEÚDO E FORMA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Samuel de Oliveira Rodrigues - UEL  
samukabvp@gmail.com

Sandra Aparecida Pires Franco - UEL  
sandrafranco@uel.br;

## Resumo

Esta pesquisa objetiva compreender os impactos de um Curso de Formação Continuada acerca das práticas de leitura literária adotadas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Londrina-PR no retorno presencial pós-pandemia, a fim de evidenciar o problema da presente pesquisa: em que medida cursos de formação continuada podem contribuir para as práticas de leitura literária dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Londrina no retorno presencial pós-pandemia? O Curso de Formação Continuada visa possibilitar caminhos e conhecimentos científicos que consigam corroborar com estratégias de ações docentes capazes de atingir resultados que levem ao enfrentamento e

soluções dos impactos sofridos pela educação que surgiram no período de pandemia, tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma. Tendo como arcabouços teórico-metodológicos a Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade de Estudos, esta pesquisa será desenvolvida por meio da abordagem dialética com tratamento quali-quantitativo dos dados. Ao final, espera-se contribuir para com os processos de ensino e aprendizagens e à formação de sujeitos leitores, por meio de retornos práticos/educacionais adquiridos no Curso de Formação Continuada, tais como: produção de materiais didáticos e elaboração de planos de aula junto aos professores participantes desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação escolar; Leitura literária; Formação Continuada.

## Introdução

Justifica-se a realização desta pesquisa<sup>3</sup> o reconhecimento que desde longa data sinaliza para o avanço da comunicação da humanidade por meio da escrita, o que tem possibilitado um destaque ao tema leitura, sobretudo nas últimas décadas, o que possibilitou o fortalecimento de interesses por parte de estudos e pesquisas voltados ao tema práticas de leitura literária, a qual é de fundamental importância para o desenvolvimento da percepção humana acerca dos fenômenos (estéticos e artísticos, social e político, histórico e social, econômico e cultural, bem como acerca do processo de humanização). A outra questão que justifica a realização desta pesquisa consiste no quadro desencadeado pelo isolamento físico e social durante a pandemia da Covid-19, em que dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) revelam que aproximadamente 95% das crianças se encontravam fora da escola na América Latina e Caribe, reverberando no aprofundamento das desigualdades no ensino e convergindo em riscos de abandono dos estudos, sobretudo nos casos dos mais vulneráveis (Unicef, 2020).

Tendo como arcabouços teórico-metodológicos a Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade de Estudos, esta pesquisa será desenvolvida por meio da abordagem dialética com tratamento quali-quantitativo dos dados. Esta técnica de pesquisa leva em consideração a preocupa-

---

3 Está vinculada ao Projeto de Pesquisa “Leitura e práticas pedagógicas na Escola da Infância em tempos de pandemia: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial”, sob parecer nº 5.495.626 e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina-PR, bem como aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade referida, posto que atendeu a todos os dispositivos da Resolução 246/2012 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares.

ção de trazer à tona uma compreensão profunda da realidade do fenômeno práticas de leitura literária e contribuirá na interação entre pesquisador e objeto da pesquisa, posto que, para Gatti (2002), a quantidade (quantitativo) representa um significado atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta. O outro lado do fenômeno precisa de uma interpretação qualitativa, visto que sem uma relação à algum referencial não há significação em si, o que permite considerar que, sendo a realidade multifacetada, é preciso analisar dados gerados por métodos.

Assim, esta pesquisa objetiva compreender os impactos de um Curso de Formação Continuada acerca das práticas de leitura literária adotadas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Londrina-PR no retorno presencial pós-pandemia, a fim de evidenciar o problema da presente pesquisa: em que medida cursos de formação continuada podem contribuir para as práticas de leitura literária dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Londrina no retorno presencial pós-pandemia? O Curso de Formação Continuada visa possibilitar caminhos e conhecimentos científicos que consigam corroborar com estratégias de ações docentes capazes de atingir resultados que levem ao enfrentamento e soluções dos impactos sofridos pela educação que surgiram no período de pandemia, tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma. Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em entender como Cursos de Formação Continuada podem impactar nas concepções de leitura literária dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental público de Londrina, com o intuito de intervir por meio de propostas de práticas pedagógicas humanizadoras; identificar as práticas de leitura literária adotadas pelos professores do Ensino Fundamental público de Londrina-PR no retorno do Ensino presencial pós-pandemia e o que fora ensinado acerca das obras literárias, objetivando montar um quadro demonstrativo das práticas adotadas pelos professores, a fim de poder identificar fragilidades em suas práticas e, assim, poder trabalhar, por meio do Curso de Formação, caminhos e métodos pedagógicos que possam atenuar ou mesmo resolver tais fragilidades referentes ao trabalho com a leitura literária.

## **Desenvolvimento e metodologia**

As capacidades desenvolvidas historicamente pelo homem acerca do trabalho (material e imaterial) possibilitaram a transformação dos desafios exigidos pela natureza em algo proveitoso para a sua existência, e com isso tornando possível a sua produção e reprodução ao

longo dos tempos, bem como qualificando-o enquanto sujeito ontológico, social, histórico, cultural e em constante desenvolvimento (Marx, 1978; Lukács, 2013, 2004; Duarte, 2014, 2013, 2001; Vigotskii, 2010; Leontiev, 2014, 1999; dentre outros. E pelo fato de ser um sujeito histórico e inacabado, o homem precisou e ainda precisa, desenvolver, adquirir, compartilhar e partilhar de determinado nível de compreensão acerca do cenário onde nasce e se desenvolve, sendo de muita importância que consiga forjar e elaborar a comunicação enquanto um elemento principal na relação entre os sujeitos, natureza e meio social (Duarte, 2014, 2013, 2001; Leontiev, 2014).

Tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma para a análise dos dados e como referencial teórico-metodológicos autores marxistas, a pesquisa será desenvolvida em 5 momentos, quais sejam:

- 1)** Formulação do questionário estruturado que será aplicado aos professores do 5º Ano do Ensino Fundamental de 4 escolas públicas de Londrina-PR (sendo uma de cada região da cidade), com questões subjetivas e objetivas. Trata-se de um questionário formulado que buscará obter respostas concernentes ao perfil dos professores (gênero, idade, formação, qualificação), bem como questões relacionadas ao trabalho pedagógico com a prática da leitura literária nos Anos e escolas supracitados, referente ao período do retorno presencial pós-pandemia. Este questionário será formulado pelo pesquisador desta pesquisa a partir dos objetivos propostos e voltados para esta pesquisa, não contendo relação direta com o questionário que fora utilizado na pesquisa maior. O critério de escolha das escolas será definido por meio do baixo índice alcançado no Ideb, a fim de poder contribuir para com o desenvolvimento do cenário de fragilidade de desempenho dessas instituições específicas de cada região.
- 2)** Encaminhamento do Termo de Consentimento às escolas escolhidas das 4 regiões da cidade de Londrina e aos professores que aceitarem participar da pesquisa, bem como a aplicação do questionário juntamente aos professores dos Anos Iniciais supracitados, a fim de obter dados referentes as suas práticas de leitura literária no período de ensino presencial pós-pandêmico.
- 3)** Realização, por meio das plataformas Google acadêmico e Scielo, de um estudo de Dissertações e Teses a partir dos buscadores “leitura literária, método dialético, categorias dialéticas, Formação Continuada e Teoria da Atividade de Estudos”, e terá como finalidade buscar na literatura mais atual os problemas relacionados ao tema aqui abordado.
- 4)** Pesquisa documental, com a intenção de identificar como os documentos Oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Base Nacional Comum-Formação



de Professores) lidaram com a questão dos conteúdos formativos a partir da leitura e da literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como com a formação de professores. **5)** Curso de Formação Continuada que será promovido pelo pesquisador com o intuito de coletar mais dados referentes às práticas de leitura literária trabalhadas nos Anos Iniciais e no período pós-pandêmico. O Curso de Formação Continuada ocorrerá via Meet. A escolha via on-line consiste na abrangência de demanda que o Curso poderá proporcionar, bem como no que diz respeito a praticidade de acesso ao curso por parte dos professores.

## Considerações

Compreender a forma com que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Londrina-PR trabalham com a leitura literária no período pós-pandêmico é buscar desencadear caminhos e conhecimentos científicos que consigam corroborar com estratégias de ações docentes capazes de atingir resultados que levem ao enfrentamento e soluções dos impactos sofridos pela educação que surgiram no período de pandemia, tendo como parâmetro as categorias dialéticas. Portanto, espera-se, com esta pesquisa, contribuir para com os processos de ensino e aprendizagens, ao processo de formação do sujeito leitor, por meio de retornos social, científico e educacional, visto que se percebe a importância da leitura literária na vida das crianças, uma vez que os fenômenos sociais e culturais ao redor das mesmas são permeados de símbolos e significados, o que exigirá uma compreensão para além das aparências dos fenômenos, das relações e interações sociais e culturais.

## Referências

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica: a formação da individualidade para si. In SILVA, João Carlos da. [et al] org. **Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba, 2014

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. 59-72 p.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 41-61 p. (Coleção educação contemporânea).

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. tradução Waltensir Dutra; [revisão da tradução João Azenha Jr- 6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006. - (Biblioteca universal)].

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução: Marcelo José de Souza e Silva, 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso: 01/01/2023.

LUKÁCS, György, **Para uma ontologia do ser social, II**. Tradução Nélcio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013. 856 p.

LUKÁCS, György. **Ontologia del ser social**: el trabajo.- Buenos Aires: Herramienta, 2004. 208 p.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In: **Marx**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 404 p. (Coleção Os pensadores).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

UNICEF. COVID-19: mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o UNICEF. 23/03/2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 08 out. 2022.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010. 228p. (Coleção Educação Crítica). Disponível <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

# AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Talita Cristina Fidelis Pereira Biagi - UEL

talita.fidelis@uel.br ;

Paula Mariza Zedu Alliprandini - UEL

paulaalliprandini@uel.br ;

## Resumo

As crenças de autoeficácia constituem a fundação da agência humana e possuem função reguladora sobre o comportamento. O papel do professor em sala de aula tem sofrido algumas mudanças durante os últimos anos, especialmente no tocante a transmissão de informação, pois o acesso a informação tem se tornado cada vez mais amplo em razão das tecnologias digitais. A pesquisa sobre as crenças de autoeficácia de professores universitários no uso de tecnologias digitais se mostra necessária no contexto educacional, especialmente após a pandemia da Covid-19, para que instituições de ensino superior reestruturem as formações docente com foco na realidade tecnológica presente na sociedade. A presente pesquisa é caracterizada como descritiva, com abordagem quantitativa e será realizada com professores universitários de diversas IES no Brasil, na qual será utilizado dois instrumentos, sendo um questionário com dados socioedemográficos e uma escala de

autoeficácia de padrões de tecnologia educacional de professores. O objetivo será avaliar as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia docente no ensino com o uso de tecnologias digitais por professores universitários, e as variáveis pessoais, variáveis de atividade docente, variáveis de uso de tecnologias e variáveis contextuais. Ao final, a pesquisa pretende contribuir para futuras intervenções na formação docente no fortalecimento das crenças de autoeficácia no uso de tecnologias digitais no ensino superior.

**Palavras-chave:** Crenças de autoeficácia; Professores universitários; Tecnologias digitais.

## Introdução

A partir da perspectiva da Teoria Social Cognitiva, Bandura desenvolveu um modelo triádico composto por uma rede de influência bidirecional com três fatores – comportamentais, pessoais e ambientais –, e traz a concepção de agência humana, princípio integrativo de sua perspectiva teórica, destacando sua função no autodesenvolvimento, adaptações e mudanças pessoais (Azzi, 2017).

Bandura (1997) afirma que, apesar de receber influências do ambiente (fatores ambientais), todo ser humano tem capacidade de refletir e julgar, e que isto influencia seu comportamento e este, por sua vez, afeta o ambiente. Enfatiza então o papel ativo do ser humano e do controle que possui de sua vida, como verdadeiro agente.

As crenças de autoeficácia, no contexto geral, podem ser definidas quanto as percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades, e são a base da motivação humana, do bem-estar e das realizações pessoais (Pajares; Olaz, 2008). Correspondem ao processo reflexivo no qual as pessoas avaliam e pesam uma combinação de fatores pessoais e situacionais ao julgarem sua condição de lidar com as condições que levam a algum objetivo (Azzi; Casanova, 2020). As crenças de autoeficácia são, portanto, fundamentais para o constructo de agência humana. O indivíduo agente é aquele que busca o futuro planejado, e para isto precisa acreditar na sua capacidade de exercer ações que levem aos resultados pretendidos.

O avanço tecnológico e as novas realidades implicam novos desafios de adaptação e maiores oportunidades para as pessoas exercerem o controle sobre seu desenvolvimento pessoal, com o fortalecimento da agência humana (Bandura, 2017). As mudanças ocorridas no ensino superior após a pandemia da Covid-19, exigiram do professor universitário elevadas crenças de autoeficácia no uso de tecnologias digitais, e

a reconfiguração do seu papel em sala de aula, de mero transmissor de conteúdo para desenvolvedor de habilidades cognitivas necessárias no mundo conectado (Lemos, 2005).

Neste processo de reconfiguração do modo de ensinar, o professor universitário também precisa ser agente no manejo da classe, para usar estratégias de ensino, para adotar inovações tecnológicas e para motivar os alunos. O professor universitário, nos dias de hoje, se depara com um estudante em sala de aula hiperconectado, capaz de manipular várias informações ao mesmo tempo. Enquanto os jovens são os maiores usuários das tecnologias digitais, “as práticas vivenciadas na universidade têm se mostrado praticamente inalteradas, como se fosse um mundo à parte” (Morales; Lima, 2018, p.633). O estudante tem nas redes acesso ilimitado ao conhecimento, ainda que de forma desordenada, e por isso não espera do seu professor que apenas repasse aquilo que já encontra com tanta facilidade nas redes.

O conhecimento acerca das crenças de autoeficácia dos professores constitui elemento fundamental para a promoção e facilitação de sua formação docente, e possui relação direta com as escolhas a serem tomadas, com a energia a ser dispendida, com a capacidade de autorregulação diante dos desafios a serem enfrentados, sua resiliência à adversidade, e o quanto de estresse e depressão vivenciarão com demandas do ambiente (Iaochite, 2014).

Professores com alta crença de autoeficácia esperam resultados mais favoráveis dos seus esforços e vem as dificuldades como superáveis através do esforço e autodesenvolvimento, enquanto professores com baixa crença de autoeficácia esperam resultados mais pobres de seus esforços, e são facilmente convencidos da futilidade dos esforços frente as dificuldades (Bandura, 2017). Portanto, se faz necessário questionar quais as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia de professores universitários no uso de tecnologias digitais e as variáveis pessoais, institucionais, tecnológicas, de formação docente e as percepções sobre o uso de tecnologias na educação?

As pesquisas quanto as crenças de autoeficácia no uso de tecnologias digitais na educação, em sua grande maioria, são realizadas com estudantes do ensino fundamental e ensino médio. Ainda é escassa a pesquisa direcionada aos professores, mais ainda quando se trata de professores universitários.

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia docente no ensino com o uso de tecnologias digitais por professores de universidades brasileiras, e

as variáveis demográficas e contextuais. Conhecer as variáveis que interferem na crença de autoeficácia docente para o uso de tecnologias digitais pode possibilitar futuras intervenções e formações docentes. O fortalecimento de crenças de autoeficácia dos professores pode conduzir a um aumento do uso de estratégias de ensino, as quais terão reflexos no desempenho final, na motivação de professores e na motivação do estudante, que conseguirá fazer escolhas acertadas frente às exigências acadêmicas (Bzuneck, 2009), entre elas o uso de tecnologias digitais.

## Desenvolvimento

Trata-se de pesquisa descritiva, pois busca identificar possíveis relações e associações entre as crenças de autoeficácia no uso de tecnologias digitais e outras variáveis (Gil, 2022).

A pesquisa se desenvolverá a partir do levantamento de dados com um questionário e uma escala que serão aplicados a professores do Ensino Superior de universidades públicas e privadas do Brasil. Para a escolha dos participantes, buscou-se as duas Instituições de Ensino Superior de cada Estado da federação brasileira com a maior nota no Índice Geral de Cursos (IGC) de acordo com o Ministério da Educação (MEC). O Ministério da Educação disponibiliza os dados cadastrais da IES no Brasil pelo Cadastro e-Mec (2024), e a partir da listagem apresentada, foi selecionada a IES pública com a maior nota no IGC e a IES privada com a maior nota no IGC. Apenas no Estado do Paraná foram selecionadas mais duas outras IES além daquelas com a maior pontuação no IGC em razão de uma ser a IES onde a pesquisadora realiza o doutorado e a outras ser a IES onde a pesquisadora leciona como professora da graduação. No total foram selecionadas 56 IES brasileiras.

Inicialmente será aplicado um Questionário de Caracterização do Participante (Apêndice A) criado pela pesquisadora com 34 perguntas divididas em cinco seções: 1) Informações gerais; 2) Informações sobre a docência na Instituição de Ensino Superior; 3) Uso de tecnologias digitais; 4) Formação e treinamento docente; 5) Percepção sobre o uso de tecnologias digitais.

O segundo instrumento será uma Escala de autoeficácia de padrões de tecnologia educacional (ETSSE) (Simçyek; Yazar, 2016) (Apêndice B). A escala é constituída por 40 itens, com resposta tipo Likert de cinco pontos: concordo completamente, concordo, concordo pouco, não concordo, completamente não concordo. Esta Escala é organizada em cinco fatores, que correspondem a: 1) Facilitar e inspirar a aprendizagem e a criatividade dos alunos: item 1 ao 9; 2) Projetar e desenvolver

experiências e avaliações de aprendizagem na era digital: item 10 a 19; 3) Modelagem do trabalho e da aprendizagem na era digital: item 20 a 24; 4) Promover e modelar a cidadania e a responsabilidade digital: item 25 a 31; 5) Envolver-se no crescimento profissional e na liderança: item 32 a 40.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de ética, todos os professores das 56 instituições de ensino superior serão convidados para participar da pesquisa por meio de carta convite enviada via email institucional a cada um deles, individualmente. Nas IES que não disponibilizam no site oficial o email dos professores, a pesquisadora entrará em contato com a direção das instituições para pedir autorização e solicitar os endereços de email. Com o aceite, será encaminhado aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura e início de pesquisa. Estima-se que cada participante dispende cerca de 30 minutos para responder toda a pesquisa.

A análise de dados será realizada por meio da estatística descritiva e inferencial, por meio do software SPSS, que será feita entre as variáveis e os dados obtidos na escala de autoeficácia de padrões de tecnologia educacional (ETSSE) (Simy ek; Yazar, 2016).

A pesquisa pretende, portanto, contribuir para futuras formações docentes com foco no fortalecimento de crenças de autoeficácia dos professores no uso de tecnologias digitais e possibilitar que os docentes regulem seu comportamento com os estudantes.

## Referências

AZZI, Roberta Gurgel. Considerações sobre agência humana na obra de Bandura e inserção do assunto em periódicos brasileiros de psicologia. *In*: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel (Org.) **Teoria Social Cognitiva**: diversos enfoques. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 11-44.

AZZI, Roberta Gurgel; CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro. **Conversas sobre crenças de autoeficácia para aprender**: texto para professoras e professores. Porto Alegre, RS: Letra 1, 2020.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. 610p.

BANDURA, Albert. A crescente primazia da agência humana na adaptação e mudança na era eletrônica. *In*: BANDURA, Albert; AZZI, Ro-

berta Gurgel (Orgs.) **Teoria Social Cognitiva**: diversos enfoques. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 83-128.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.) **A Motivação do Aluno**: Contribuições da Psicologia. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p.116-133.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. Crenças de eficácia docente e suas origens. **Psicologia, Ensino & Formação**. Brasília, v. 5, n. 2, 2014. p. 81-102.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014. 200 p.

LEMOS, André. **Ciber-cultura-remix**. São Paulo: Itaú Cultural, 2005. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>. Acesso em 17 abr. 2024.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de. A aprendizagem do jovem adulto a partir da sua perspectiva e inter-relação com os artefatos digitais: indicadores para pensar os processos formativos na universidade. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, v.9, n.3, p.632-649, set./dez. 2018.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

ŞİMŞEK, Ömer; YAZAR, Taha. Education technology standards self-efficacy (ETSSE) scale: A validity and reliability study. **Eurasian Journal of Educational Research**. v. 63, p. 311-334, 2016. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.18>



# OS DESAFIOS DE CRIAR UMA COMUNIDADE DEMOCRÁTICA EM TERRITÓRIO COM VULNERABILIDADE SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Thais Ayres da Silva - UEL

thaisayress@gmail.com;

Darcísio Natal Muraro - UEL

dmuraro@uel.br;

## Resumo

A democracia como modo de vida será abordada nesta pesquisa enquanto conceito fundamental a ser aprimorado em comunidades e territórios que enfrentam as mais graves condições de vida resultantes da desigualdade social e é conceito importante a ser analisado para fundamentar uma proposta de educação popular. O objetivo é analisar a democracia como modo de vida para desenvolver uma educação popular voltada para a transformação social de comunidades em vulnerabilidade social. Para alcançar o objetivo proposto a pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica voltada para a análise de conceitos e argumentos de autores do campo educação popular que permitam a sustentação teóricas das práticas propostas. A pesquisa de campo, de caráter participativa focada em projeto a ser elaborado a partir do referencial teórico estudado. A Educação Popular tem como um dos principais referenciais as ideias apresentadas por Paulo Freire, especialmente a noção de Educação como prática de liberdade, esse autor servirá ainda de base para pensar a democracia como modo de vida. Como resultado esperado deveremos apresentar o estabelecimento de práticas educativas voltadas para a Educação Popular que sejam capazes de atuar como instrumento de fortalecimento das lutas populares contra as desigualdades sociais que afetam de forma tão violenta os mais marginalizados e oprimidos.

**Palavras-chave:** Democracia; Educação Popular; Comunidade

## Introdução

A Educação Popular, como campo de estudos da Filosofia da Educação, consiste em concepções, práticas e ações construídas com as classes populares em condições de pobreza. A presente pesquisa visa a proposição e o desenvolvimento de práticas de Educação Popular que possam ser executadas no Município de Londrina promovendo o aprimoramento da vida social e a promoção de uma comunidade democrática em territórios vulneráveis e periferias.

Os indivíduos que enfrentam situações de desproteção e vulnerabilidade social são mais afetados pela desigualdade social e necessitam de meios de resistência e luta contra essas desigualdades. Esse processo de resistência só será possível e efetivo por meio da humanização desses indivíduos através de práticas educativas que promovam a valorização do conhecimento popular contrapondo-se à epistemologia hegemônica. A valorização do conhecimento popular e a articulação deste com o conhecimento científico compõe as bases das práxis educativas propostas e que orientarão a pesquisa.

A adoção do viés metodológico da experiência e da experimentação como orientação desse projeto implica em pesquisa de campo a ser realizada em espaços educativos que permitam a prática de propostas de Educação Popular. Neste sentido, o campo de pesquisa será o CEPAS – Centro Esperança Por Amor Social, instituição privada, sem fins lucrativos que atende cerca de 800 crianças, adolescentes e suas famílias na cidade de Londrina / PR. Considerando que esta instituição tem experiência consolidada no campo de atendimento das demandas das comunidades em situação de vulnerabilidade social, ela oferece condições adequadas para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa, configurando-se como um campo possível para esta experiência. Além disso, promove a aproximação da pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação em educação com os territórios periféricos e dos conhecimentos populares. Como resultado devemos fazer a proposição das ações e novas práxis educativas a serem adotadas visando a aproximação com a Educação Popular.

Considerando a pesquisa fundamentada na partilha de conhecimento e no beneficiamento mútuo entre o conhecimento científico e o conhecimento artesanal, entendemos que ambos os processos se encontram na incompletude (Santos, 2019). Essa partilha e articulação entre campos igualmente importantes e válidos de conhecimento é justificada pela já citada incompletude, pela convergência de interesse e pela potência que o conhecimento científico tem de fortalecer as lutas populares. Nessa dis-

cussão encontramos o principal argumento que justifica essa pesquisa: a necessidade de fortalecimento das lutas populares e a consequente aproximação da função social da academia com as lutas contra as desigualdades. Por um lado, temos o conhecimento científico esclarecendo como a sociedade se organiza, quais são e como funcionam os sistemas de opressão. Por outro lado, temos o conhecimento popular, artesanal contribuindo com a experiência vivida no sistema de dominação trazendo as marcas e características culturais e políticas que exprimem os sinais de suas condições e contextos de vida (Santos, 2019).

Os conceitos de educação popular e de democracia são cruciais para essa pesquisa. Os autores que se debruçaram em analisar as possibilidades da educação popular serão as bases da discussão em torno da Educação Popular no Brasil. A Educação Popular será compreendida nessa pesquisa através das concepções apresentadas por Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos que nos apresentam ideias que contribuem para o estabelecimento de práticas educativas voltadas para o reconhecimento das classes populares e resistência às práticas de exclusão social.

Na obra *O que é Educação Popular* Brandão (1983) afirma que, atualmente a Educação Popular tem apresentado quatro possíveis sentidos para o termo:

- 1) Educação da comunidade Primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária. (Brandão, 1983 p.8)

As definições apresentadas acima não descrevem o que autor entende como educação popular e elas não consideram uma noção essencial para este campo de acordo com os autores dessa pesquisa que critica a educação ou o educar para, e propõem o educar com, não saber sobre, mas saber com (Santos, 2019). Por isso, as ações, contribuições e resultados dessa pesquisa devem ser consideradas como uma construção coletiva advinda das classes populares.

Ao trazer os aspectos que configuram a educação popular Brandão a coloca como prática educativa de caráter puramente político, tendo como base a cultura dos grupos com as quais ela é pensada. A Educação Popular deve, não somente apresentar novos métodos de trabalho como, servir como instrumento de conscientização política e agente transformador das relações sociais a fim de contribuir no processo de passagem do indivíduo: “[...] de sujeito econômico a sujeito político” (Brandão, 1983, p.46).

Outro conceito fundamental para essa pesquisa é o de democracia como modo de vida. O conceito de democracia como modo de vida será abordado nessa pesquisa de acordo com as definições e abordagens trazida por Paulo Freire. Este pensador conceitua democracia da seguinte maneira: “A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem” (Freire, 1967, p. 81).

Dessa forma, essa pesquisa busca investigar a seguinte questão: em que bases a democracia como modo de vida pode promover uma educação popular transformadora das comunidades em condições de vulnerabilidade? Tem enquanto objetivo analisar a democracia como modo de vida para desenvolver uma educação popular voltada para a transformação social de comunidades em vulnerabilidade social. Enquanto objetivos específicos, temos os seguintes: Analisar a concepção de democracia como modo de vida em Paulo Freire para elaborar diretrizes para uma educação popular. Compreender o desenvolvimento da educação popular no Brasil para buscar elementos para construção de uma concepção de educação popular ligada à democracia. Desenvolver estudos da realidade social de vulnerabilidade para embasar um projeto de educação popular. Elaborar projeto de intervenção social de educação popular como prática democrática baseada no modo de vida de problematização e diálogo.

## Desenvolvimento

A pesquisa proposta bem como seus resultados terão aplicações imediatas ao campo da educação com contribuições ao campo da Filosofia da Educação pois, ao analisar a democracia como modo de vida vamos desenvolver uma proposta de Educação Popular voltada para buscar a transformação da realidade social.

Os objetivos propostos são de caráter exploratório, ou seja, indicam que essa pesquisa deve contribuir para obter mais entendimento e informações a respeito do objeto de estudo, conforme posto por Gil (2002), dessa forma, contará com um planejamento flexível podendo ser agregadas novas considerações no decorrer da pesquisa de acordo com seus aspectos variados.

A abordagem para análise de dados será qualitativa, ou seja, os dados coletados serão analisados no âmbito das práticas sociais, grupos e contextos das quais pertencem, considerando ainda que:

“[...] a pesquisa qualitativa deriva de uma investigação, de uma situação-problema social e histórica, de uma coleta e

análise de dados reais e concretos não estabelecidos em uma pesquisa rígida. Isso porque a condução do processo traz sempre novos elementos problematizadores que podem modificar as interpretações iniciais. (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021, p. 162)

O procedimento adotado para a coleta de dados será a pesquisa participante, na qual o pesquisador realiza a observação dos fenômenos no campo de pesquisa na medida em que compartilha vivências e experiências, troca de interações e identificação com os demais sujeitos envolvidos na pesquisa (Severino, 2003). Conforme já mencionado anteriormente, na pesquisa participante torna-se inviável descrever de forma precisa um plano rigoroso de ação, contudo algumas etapas devem ser previamente estabelecidas e devem atender aos objetivos específicos propostos conforme vamos elucidar mais adiante. Os participantes dessa pesquisa, além da pesquisadora proponente, também serão convidados a participar: a equipe pedagógica da instituição que servirá como campo de pesquisa e as crianças e adolescentes atendidas pela instituição.

Para coleta de dados, serão realizados os seguintes procedimentos: observação em campo; leitura e análise do planejamento da equipe pedagógica e, análise qualitativa de dados extraídos dos sistemas de informações disponíveis a respeito do público envolvido na pesquisa e dos atendimentos prestados pela instituição.

Na observação em campo, serão analisados os seguintes aspectos relativos aos educandos atendidos: indicativo sobre a capacidade dos educandos em desenvolver o diálogo em suas relações; as interações verbais e não verbais; as características afetivas dos educandos; repertório vocabular; capacidade de identificar problemas e propor soluções; participação nas atividades propostas; capacidade de envolver-se em problemas e soluções que vão para além de seus interesses individuais.

Com relação aos educadores, serão analisados os seguintes aspectos: análise de postura dialógica ou antidialógica dos educadores; além de análise de aspectos relativos aos saberes necessários para a prática educativa propostas por Freire (2006), com destaque para: a postura de respeito aos saberes dos educandos; criticidade; corporeificação das palavras pelo exemplo; rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; respeito a autonomia dos educandos; humildade e tolerância e luta pelos direitos dos educandos/educadores; apreensão da realidade; comprometimento; capacidade exercer a autoridade (sem autoritarismo); saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disposição para o diálogo; querer bem aos educandos.

Os aspectos aqui colocados serão observados durante o período de atendimento aos educandos, reuniões pedagógicas e formações realizadas com a equipe, sendo necessário registro no diário de campo e relatório de observação a ser produzido no decorrer da pesquisa. Considerando o caráter flexível da pesquisa participante, será possível a inclusão de novos aspectos a serem observados mediante o embasamento e argumentação teórica. O método de observação utilizada será a observação participante:

Uma forma ativa de observação é a observação participante, em que o pesquisador se junta à atividade como participante, não apenas para se aproximar dos outros participantes, mas para tentar aprender algo com a experiência que eles têm descrita no papel. (STAKE, 2011, p. 107).

Na leitura e análise do planejamento da equipe pedagógica serão analisados os seguintes aspectos: A capacidade de problematização de aspectos relativos a vivências e experiências da realidade social dos educandos, através dos temas e problemas apresentados no planejamento; o respeito ao conhecimento prévio dos educandos e a rigorosidade metódica e a pesquisa (Freire, 2006).

Por fim, a análise dos dados extraídos do sistema de informação. Através do IRSAS (Informatização dos serviços socioassistenciais), será possível analisar e identificar os seguintes dados: Nível de frequência dos educandos na instituição; quantidade de atendimentos aos educandos que foram realizados devido a postura antidialógica entre os educandos (desentendimentos) quantidade de matrículas e desligamentos realizados na instituição e análise das razões de desligamento de educandos.

Para dar início a pesquisa, considerando os aspectos metodológicos até aqui apresentados, é necessário o envio do projeto de pesquisa para apreciação e avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL). É necessário ainda buscar uma instituição que aceite e tenha condições para contribuir com o projeto de pesquisa aqui proposto, é necessário apresentar o projeto para a equipe de gestão e/ou diretoria da instituição, deixando claro os objetivos da pesquisa, as pessoas envolvidas e os resultados esperados. Considerando a necessária flexibilidade com relação a proposta pedagógica e curricular, indica-se realizar a pesquisa em instituições no campo da Educação Não-Formal. Com essas duas etapas concluídas, é possível, considerando os objetivos propostos, seguir para as próximas etapas.

Para condução da pesquisa, é necessária a leitura das obras de Paulo Freire enquanto autor que deve fundamentar a compreensão da De-

mocracia como modo de vida. Esse momento de análise bibliográfica será realizado nas seguintes obras: Educação como prática da liberdade (Freire, 1967); Pedagogia do oprimido (Freire, 2005); Educação e atualidade brasileira (Freire, 2001); Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa (Freire 2006); Educação e Mudança (Freire, 1979); Pedagogia da Esperança (Freire, 1997). As principais obras utilizadas na análise bibliográfica serão estudadas e discutidas com o grupo de educadores sociais e equipe técnica no campo de pesquisa, para construção do plano de intervenção a ser elaborado de forma coletiva. As leituras e análise bibliográfica realizadas tem por objetivo: analisar a concepção de democracia como modo de vida em Paulo Freire para elaborar diretrizes para uma educação popular.

Será necessário ainda, uma análise histórica do desenvolvimento da Educação Popular no Brasil, objetivando a compreensão de seu desenvolvimento para buscar elementos para construção de uma concepção de educação popular ligada à democracia.

Conforme avanço nas discussões a equipe deverá construir uma proposta de intervenção, baseada nos princípios de democracia como modo de vida de acordo com os autores estudados. Essa proposta de intervenção será executada junto às crianças e adolescentes atendidas na instituição, será um processo contínuo de estudos, discussões, construção, avaliação e reconsiderações.

Nesse momento da pesquisa, ocorrerá também as observações em campo, analisando de forma qualitativa os aspectos já apontados anteriormente, sendo, sempre possível reconsiderações, inclusão de novo aspectos a se observar e a reavaliação coletiva, inclusive com os educandos, da proposta construída.

Para fundamentar a construção de tal proposta, considerando a relevância que se espera-se desempenhar na comunidade, será realizado ainda, um estudo do território e da comunidade com a qual essa proposta será desenvolvida. Serão destacados e analisados dados relativos ao território, como por exemplo, análise socioeconômica, composição familiar; ocupações presente no território, nacionalidades e etnias, condições de moradia; acesso a serviço e aparelhos públicos e demais aspectos considerados importantes para análise da realidade. Tais dados serão extraídos do IRSAS – Informatização da Rede de Serviço Sócioassistenciais e de documentos produzidos que nos tragam dados do território, como por exemplo: Diagnóstico socioterritorial (Londrina, 2021). Os dados analisados serão compartilhados entre a equipe, além disso, será possível também realizar visitas ao território para conhecimentos mais aprofundado da

realidade. Essa análise tem por objetivo desenvolver estudos da realidade social de vulnerabilidade para embasar um projeto de educação popular.

Com o projeto de intervenção social elaborado e fundamentado nos princípios de Educação Popular como prática democrática baseada no modo de vida de problematização e diálogo e os dados coletados por meio das observações em campo conforme descrito anteriormente então, como etapa final da pesquisa, será realizada a análise de dados qualitativos para determinar em que bases a democracia como modo de vida pode promover uma educação popular transformadora das comunidades em condições de vulnerabilidade. Toda a metodologia descrita deverá ser executada tendo como base o “saber-com”, a construção coletiva de conhecimento e principalmente a correlação entre os saberes científicos/acadêmicos e os saberes populares que devem compor as conclusões ou inconclusões dessa pesquisa.

A partilha de conhecimentos é importante e necessária para fortalecer a luta contra as desigualdades sociais que afetam e oprimem de forma tão violenta determinados grupos e essa partilha deve gerar ou ampliar a solidariedade e a cooperação na comunidade, por mais desafiador que essa tarefa seja.

## Referências

BRANDÃO, Carlos. R. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.



FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LONDRINA. **Diagnóstico socioterritorial 2021.** Secretaria Municipal de Assistência Social, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo:** A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013

STAKE. Robert, E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

RODRIGUES Tatiane D. F. F; OLIVEIRA, Guilherme S. de; SANTOS, Josely, A. dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas em educação. **Revista Prisma.** Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

