

IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

IV PIBID SUL | IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

II RP SUL | Seminário do Programa de Residência Pedagógica

II ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

Políticas públicas, identidade docente, trabalho e educação

ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn
Luiz Aparecido Alves De Souza
Cristiane Antonia Hauschild Johann

ISBN: 978-65-5222-047-9



ANFOPE

CAPES

Realização





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

Políticas públicas, identidade docente, trabalho e educação

ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn
Luiz Aparecido Alves De Souza
Cristiane Antonia Hauschild Johann



realizeventos
Científicos & Editora



IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

Políticas públicas, identidade docente, trabalho e educação

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas públicas, identidade docente, trabalho e educação
/ Organizadores, Iara Aquino Henn, Luiz Aparecido Alves
de Souza, Cristiane Antonia Hauschild Johann. – Campina
Grande: Realize eventos, 2025.

326 p. : il.

ISBN 978-65-5222-047-9 [E-Book].

1. Política educacional. 2. Prática docente. 3. Educação.
4. Políticas públicas. I. Título.

21. ed. CDD 379.24

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Iara Aquino Henn - IFPR
Luiz Aparecido Alves De Souza - IFPR
Cristiane Antonia Hauschild Johann - UNIVATES
Daniele Simões Borges - FURG
Frederico Jorge Saad Guirra - UFMT
Gizeli Aparecida Ribeiro De Alencar - UEM
Jaqueline Rabelo De Lima - UECE/FAEC
Josiane Aparecida Gomes Figueiredo - UNESPAR
Lucia Rottava - UFRGS
Henri Luiz Fuchs - IFRS
Margareth Fadanelli Simionato - UFSC
Regina Helena Munhoz - UDESC
Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS
Susana Soares Tozetto - UEPG
Thaiane De Gois Domingues - UFPR
Wanderlea Pereira Damasio Maurici - FMP/SC

APRESENTAÇÃO

Luiz Aparecido Alves de Souza¹
Iara Aquino Henn²

A presente coletânea intitulada Políticas públicas, identidade docente, trabalho e educação, circunscreve no contexto da produção do IV Encontro das Licenciaturas da região Sul, em que fortemente foi colocado o debate em torno da temática “Formação de professores: histórico, políticas e práticas pedagógicas”, sediada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na cidade de Joinville-SC, entre os dias 17 a 19 de março de 2025.

É uma coletânea que traz o conjunto de 25 trabalhos que tensionam os debates e reflexões em torno do eixo trabalho e educação e, que, com perspectivas teórico metodológicas diversas, buscam capturar o campo da Educação, através das pesquisas constituídas e construídas à luz da criticidade e do adensamento científico necessário aos tempos atuais.

São ricos trabalhos produzidos, na ampla diversidade de realidades construídas nos três estados federativos, que formam a região sul do país. Essa diversidade aponta para o constructo da Escola, ao considerar seus sujeitos e suas condições subjetivas e objetivas de trabalho, os aportes teórico metodológicos que formam a complexidade da trama científica e, do compromisso ético político, dos/as profissionais da educação.

Nesse sentido, a coletânea encontra-se organizada em três blocos que se dialogam e se alinham à temática central, em conformidade às reflexões provocadas no citado evento, a saber: 1) Formação de professores e aportes históricos no campo do ensino, 2) Formação de professores e políticas educacionais e 3) Formação de professores e práticas pedagógicas.

1 Doutor em Educação, Instituto Federal do Paraná- Paraná, luiz.souza@ifpr.edu.br

2 Doutora em Antropologia. Instituto Federal do Paraná, Paraná, iara.henn@ifpr.edu.br

O primeiro bloco, Formação de professores e aportes históricos no campo do ensino, compreendem o conjunto de quatro trabalhos assim intitulados: “Ser professora: memórias reflexivas sobre trabalho docente”, “Corazonar na Educação: histórias e vivências de professores que ensinam com acolhimento”, “Arte e educação patrimonial: valorização do patrimônio arquitetônico em Ponta grossa PR” e “Infância e juventude rural em Canoinhas: um olhar sobre a realidade, desafios e potencial de desenvolvimento”. Seus autores/as buscam “costurar” reflexões que tecem no âmbito dos processos históricos, das memórias e vivências que se objetivam no real concreto da escola, aos desafios que se explicitam na efetivação da docência.

Quanto ao segundo bloco, Formação de professores e políticas educacionais, registram-se nove trabalhos em que apresentam, estudos ao campo das políticas educacionais, tendo em vista o contexto de ataques à escola pública, por meio das políticas de alcance neoliberais que, na particularidade brasileira, se ancoram no reformismo de tendência conservadora. Os temas transitam numa pluralidade temática, como segue: “Contexto das políticas públicas para valorização docente dos anos de 2020 a 2024”, “Fundamentos políticos da educação: um olhar sobre a formação de professores”, “Programas de ratificação por resultados como disseminadores das parcerias público privadas e apropriação do fundo público da educação: reflexões a partir do caso de Joinville (SC)”, “A gestão democrática escolar no município de Capão da Canoa: uma análise dos projetos político pedagógicos”, “Reformas educacionais a formação docente: o luar da práxis no PIBID”, “A formação de professores nas resoluções CNE/CP 02/2019 3 CNE/CP 04/2024: o cenário atual”, “Gestão da educação especial: políticas de seleção do gestor municipal desta modalidade em Caxias do Sul”, “A alfabetização a partir das políticas educacionais” e “A captura da subjetividade no trabalho docente como fenômeno da precarização do trabalho”.

E, no terceiro bloco, Formação de professores e práticas pedagógicas, apresenta-se doze trabalhos, que explicitam a construção do processo ensino aprendizagem, no contexto escolar. São os seguintes trabalhos: “Projeto horta Escolar do campo: ressaltando saberes e promovendo a sustentabilidade”, “Revitalizando o laboratório: organização e aprendizagem em Ciências no ensino fundamental”, “O estado do conhecimento acerca da constituição da identidade docente no curso de pedagogia em contextos emergentes”, “Reflexões críticas sobre trabalho docente: experiências compartilhadas por professores/as do

litoral norte do RS”, “A importância da estágio na formação docente: relato de experiência no Profranca: projeto Franca Astral”, “Jogos a partir de materiais recicláveis: uma abordagem interdisciplinar e ambiental”, “Desenvolvimento de projetos para a feira de ciências: relato de experiência do PIBID Biologia em Paranaguá PR”, “Trabalho docente em dança: reflexões a partir do documentário ‘Nós, professoras de dança’”, “Ações do PIBID educação do campo UFSC na Escola Municipal Prefeito Portinho Bittencourt”, “Relato de experiência de futuros professores de Ciências: lixo e atitudes sustentáveis”, “Em defesa de professores efetivos: impactos no processo de ensino aprendizagem observados no PIBID” e “Mancala: ferramentas educacionais no ensino fundamental”.

Como já mencionado, os trabalhos em tela, são resultados de estudos, pesquisas e práticas pedagógicas aventadas na materialidade da apropriação e construção da Escola Pública, na região Sul do país. Claramente, os textos contextualizam as dinâmicas da reestruturação produtiva, que vem apontando para outros ordenamentos nas relações sociais, mediado pelas novas tecnologias de comunicação e de produção do conhecimento, com inovações inéditas no campo das relações de produção da vida e do trabalho.

O conjunto de trabalhos apresentados são convidativos e nos impelem à sua leitura!

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.001

**REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE TRABALHO DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR PROFESSORES/AS DO
LITORAL NORTE DO RS.....14**

Maria Caroline Aguiar da Silveira

Daniella Thiemy Sada da Silva

Allejandro Gomes Romero

Jessé Carvalho Lebkuchen

Themis Karine Dutra Menegazzi

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.002

**CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA VALORIZAÇÃO
DOCENTE DOS ANOS DE 2020 A 2024.....28**

Sandra Cristina Rostirola

Maria Caroline Silveira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.003

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO
DE CAPÃO DA CANOA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS
POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....44**

Maria Caroline Aguiar da Silveira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.004

**O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA CONSTITUIÇÃO
DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA EM
CONTEXTOS EMERGENTES.....58**

Renata Campos de Oliveira

Marilene Gabriel Dalla Corte

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.005

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS RESOLUÇÕES CNE/CP
02/2019 E CNE/CP 04/2024: O CENÁRIO ATUAL..... 74**

Mônica de Souza Trevisan

Cátia Keske

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.006

**FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 90**

João Vicente Hadich Ferreira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.007

A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 105

Daiana Rodrigues Dias

Henri Luiz Fuchs

Luciele da Silva Falcão

Marta Souza dos Santos

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.008

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS DE SELEÇÃO DO
GESTOR MUNICIPAL DESTA MODALIDADE EM CAXIAS DO SUL..... 115**

Kathia Maris Mariani Sonalio

Cristiane Backes Welter

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.009

**REFORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE: O
LUGAR DA PRÁXIS NO PIBID 133**

Maria Vitória Pereira Corrêa de Barros

Luciano Parreira Buchmann

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.010

**PROGRAMAS DE GRATIFICAÇÃO POR RESULTADOS COMO
DISSEMINADORES DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E
APROPRIAÇÃO DO FUNDO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES
A PARTIR DO CASO DE JOINVILLE (SC) 145**

Tatiane Aparecida Martini

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.011

**SER PROFESSORA: MEMÓRIAS REFLEXIVAS SOBRE TRABALHO
DOCENTE 157**

Themis Karine Dutra Menegazzi

Viviane Maciel Machado Maurenste

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.012

**MANCALA: FERRAMENTA EDUCACIONAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL 166**

Oilson Ricardo Gomes Alvares

Kátia Valmarath Linhares

Ângela Maria Hartmann

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.013

**EM DEFESA DE PROFESSORES EFETIVOS: IMPACTOS NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM OBSERVADOS NO PIBID 176**

Lucas Ramos Brites

Edna Lindaura Luiz

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.014

**A CAPTURA DA SUBJETIVIDADE NO TRABALHO DOCENTE
COMO FENÔMENO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO 185**

Silvia Alves dos Santos

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.015

**JOGOS A PARTIR DE MATERIAIS RECICLÁVEIS: UMA
ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR E AMBIENTAL 197**

Matheus Gabina Madrid

Francisco Araujo Flores
Mauren Lúcia Braga de Araujo

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.016

**REVITALIZANDO O LABORATÓRIO: ORGANIZAÇÃO E
APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....210**

Ademir dos Santos Bilharva
Camila Kaezynski Rockenbach
Cristiano da Silva Buss
Sabrina Rodrigues Quadro de Freitas

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.017

**CORAZONAR NA EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS DE
PROFESSORAS QUE ENSINAM COM ACOLHIMENTO 221**

Rosangela Aparecida Marquezi
Franciele Clara Peloso

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.018

**DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS PARA A FEIRA DE CIÊNCIAS:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID BIOLOGIA, EM PARANAGUÁ-PR....232**

Marcela De Souza Dettmann Adami
Nathália Mendes De Miranda
Ana Maria Nievas
Cassiana Baptista Metri
Fabiana Fortes

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.019

**PROJETO HORTA ESCOLAR DO CAMPO: RESGATANDO SABERES
E PROMOVENDO A SUSTENTABILIDADE.....244**

Cristiane Lançanova Maia
Miriele dos Santos Oelsner
Gustavo Moraes Evangelista
Sílvia Salbego Sagrilo
Eliziane da Silva Dávila

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.020

**ARTE E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: VALORIZAÇÃO DO
PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO EM PONTA GROSSA – PR.....255**

Jeanine Mafra Migliorini

Ana Luiza Ruschel Nunes

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.021

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FUTURAS PROFESSORAS DE
CIÊNCIAS: LIXO E ATITUDES SUSTENTÁVEIS.....270**

Karen Athaides Miler

Kelly Meira Witt

Eliziane da Silva Dávila

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.022

**INFÂNCIA E JUVENTUDE RURAL EM CANOINHAS: UM
OLHAR SOBRE A REALIDADE, DESAFIOS E POTENCIAL DE
DESENVOLVIMENTO.....281**

Isabel Cristina Massaneiro

Juraci Gritens

Gabriela Furlan

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.023

**TRABALHO DOCENTE EM DANÇA – REFLEXÕES A PARTIR DO
DOCUMENTÁRIO “NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA”.....292**

Marieli Campos Lopes

Luiza Rangel Moresco

Jaciara Jorge

Marco Aurelio da Cruz Souza

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.024

**AÇÕES DO PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO UFSC NA ESCOLA
MUNICIPAL PREFEITO PORTINHO BITTENCOURT, IMARUÍ –
SANTA CATARINA.....304**

Ana Cristina da Rocha Lima

Josiani Correia Venancio

Carolina Orquiza Cherfem

Roberto Antônio Finatto

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.025

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE:

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROFRANCA – PROJETO FRANCA

AUSTRAL.....314

Raísa Horza

Sther Gonçalves Pessoa

Lia Maris Orth Ritter Antiqueira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.001

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE TRABALHO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR PROFESSORES/AS DO LITORAL NORTE DO RS

Maria Caroline Aguiar da Silveira¹

Daniella Thiemy Sada da Silva²

Allejandro Gomes Romero³

Jessé Carvalho Lebkuchen⁴

Themis Karine Dutra Menegazzi⁵

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência elaborado de forma coletiva por professoras e professores de uma rede de ensino municipal do litoral norte do Rio Grande do Sul. A partir de experiências docentes compartilhadas, procuramos teorizar e refletir sobre tal experiência para abordar questões que atravessam nossas condições de trabalho e práticas docentes, interferindo na qualidade dessas práticas e nas identidades que se constituem no exercício do nosso trabalho. Ainda que o presente trabalho traga questionamentos e percepções de uma realidade específica, acreditamos que muito do que vivenciamos é

1 Professora de História. Mestre em Educação na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. silveira.aguiarmc@gmail.com.

2 Professora de Matemática. Mestre em Ensino de Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. daniellathiemyss@gmail.com.

3 Professor de História. Mestre em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. allejo.romero@gmail.com.

4 Professor de Língua Espanhola e Língua Portuguesa. Doutorando em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. jesse.lebkuchen@edu.pucrs.br.

5 Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. themis-menegazzi@uergs.edu.br.

compartilhado por outras pessoas que também atuam na Educação Básica pública brasileira como docentes, tendo em vista que somos organizados a partir de uma estrutura e de políticas públicas nacionais, além de uma cultura escolar construída por uma historicidade relacionada à escolarização. Questões sobre estrutura, sistema de ensino, percepções, experiência e condições de trabalho encontram centralidade nas reflexões construídas neste relato de experiência, uma vez que acreditamos que há um descompasso entre o que queremos ser enquanto docentes e aquilo que nos é cobrado pelas gestões escolares e gestão municipal, além das normatizações e legislações relacionadas à educação brasileira. Embasamo-nos teoricamente nas obras de Vitor Paro, Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, bell hooks. Apontamos para a importância da reflexão contínua sobre o processo de trabalho docente, evidenciando o quanto os pontos centrais deste relato impactam e condicionam nossas práticas pedagógicas e a construção de nossas identidades docentes. Além disso, reafirmamos a relevância de momentos em que possamos pensar e compartilhar coletivamente a docência.

Palavras-chave: Condições de trabalho, Docência compartilhada, Relato de experiência, Teoria crítica.

INTRODUÇÃO: O TRABALHO DOCENTE COMO CENTRALIDADE PARA A COMPLEXA REALIDADE ESCOLAR

O trabalho docente é um tema de pesquisa predominante no campo da educação, trazendo diferentes referenciais e perspectivas para abordar um assunto tão caro à educação institucionalizada, tanto no que tange à escolarização básica quanto à formação de professoras e professores. Compreendemos que se debruçar sobre a docência é de suma importância para dimensionar questões que refletem na qualidade da educação, na construção da identidade dessa categoria profissional e na própria organização da formação de professores. Refletir a docência é pensar em uma série de atravessamentos que impactam e, em grande medida, podem direcionar ou determinar as práticas pedagógicas e a identidade docente.

Nesse sentido, no presente trabalho, propomo-nos a trazer um relato de experiência de um coletivo de professoras e professores que atuam em uma mesma rede municipal no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. A partir do compartilhamento das experiências, sistematizamos pontos que consideramos centrais para pensar as condições de trabalho e as realidades educacionais que enfrentamos atualmente enquanto trabalhadores/as da educação. Entendemos a docência como algo coletivo, pois é inserida em um processo de educação, em uma sociedade e realizada por um conjunto de trabalhadores, sejam eles professores/as, estudantes e todos os demais profissionais que compõem o sistema educacional.

Nossa perspectiva parte de um lugar comum. Somos professores/as que iniciaram seu percurso na Educação Básica principalmente no período pandêmico, a partir de 2020. Nesse percurso de início à docência, como jovens professores/as que vieram ou retornaram de diferentes partes do estado para o Litoral Norte, nos encontramos e nos fortalecemos em um vínculo de amizade e partilha da vida. Temos em comum o reconhecimento da importância da formação continuada no trabalho docente, o que se comprova pelo fato de todos termos realizado cursos de especialização e mestrado, de alguns já estarem cursando doutorado e de outros também almejarem essa etapa de pós-graduação.

Como vontade de ampliação do estudo teórico com base na nossa realidade concreta, matriculamo-nos conjuntamente em um componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, intitulado Tópicos Avançados em Identidades Docentes. Foi a

partir da nossa troca diária enquanto professores/as de uma mesma escola, das discussões nesse componente e de nosso próprio processo de tornar-se docente, algo individual e coletivo, que surgiu o interesse de materializar, nestes escritos, parte do que pensamos sobre a docência.

Além de coletiva, a docência é entendida, aqui, como materialidade do processo de trabalho, sendo o/a docente um/a trabalhador/a. Percebemos nosso movimento como uma forma de construção coletiva de uma consciência transitiva crítica, conforme o proposto por Paulo Freire. Para Freire (2019), a consciência possui três estágios: o de intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica. O primeiro diz respeito ao indivíduo que, juntamente de uma condição material insuficiente para suas necessidades, não consegue perceber as relações de causas da situação em que vive. Está centrado na sua sobrevivência. Acredita, portanto, em explicações mágicas e não estabelece um diálogo com o mundo. Já no segundo estágio, o sujeito percebe sua realidade, mas ainda tem uma interpretação simples do mundo e uma tendência a crer em explicações fabulosas ou prescrições. A passagem do primeiro para o segundo pode ocorrer com a simples transformação de padrões socioeconômicos. Contudo, para se chegar ao terceiro nível, o da transitividade crítica, é necessário o trabalho educativo. O sujeito precisa ser capaz de avaliar, comparar, escolher, decidir e intervir na sua realidade.

No caso dos professores, parece haver uma certa percepção de que as coisas estão erradas, de que a escola precisa mudar, de que não há uma valorização da docência, mas, em muitos casos, assume-se uma posição de massa insatisfeita, e não de sujeito de transformação. Parece que alguns estão no estágio de transitividade ingênua e que a força de classe será maior quanto mais professores estiverem no estágio de transitividade crítica. Por certo, esse processo não ocorre sozinho. É um compromisso de todos. Nos termos de Nóvoa (2022, p. 62), “tornar-se professor (...) obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado”. Dimensões coletivas essas que todos os professores, por mais diferentes que sejam, compartilham de algum modo nos processos que envolvem a docência.

Durante muito tempo, os estudos relacionados ao trabalho docente focaram nas questões de teoria e prática e dos conteúdos a serem trabalhados, sem que tais questões estivessem, no entanto, alicerçadas no espaço e no tempo no qual esse trabalho é desenvolvido, fazendo com que tais teorizações não dialogassem

com a realidade de professoras e professores, nem das escolas. Sobre essa questão, Tardif e Lessard (2014) compreendem que

a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece plenamente, agora, a importância de partir da análise de contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes (Tardif; Lessard, 2014, p. 8).

Os autores destacam o fato de que as pesquisas sobre a educação, a escola e o trabalho docente foram deslocadas para dentro das escolas e salas de aula, de modo a construir uma base mais empírica para a elaboração de dados e análises. Neste relato, a experiência e a escola são pontos-chave para as questões que elencamos enquanto objetos de nossas análises, tendo em vista que é na escola, esse local repleto de cultura e historicidade próprias, que nossas práticas pedagógicas são aplicadas, entrando em conflito, requerendo ajustes ou adaptações frente às dinâmicas escolares, às normativas, às práticas político-administrativas dos sistemas de ensino. Por fim, nos alinhamos com bell hooks (2017, p. 85-86) quando ela afirma que, quando “nossa experiência vivida de teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática.”

METODOLOGIA: A EXPERIÊNCIA COMO MATÉRIA PARA A TEORIA

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa em que elementos da realidade docente são expostos para reflexão a partir de referenciais teóricos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em autores/as como bell hooks, António Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire e Vitor Paro.

Ao longo do texto, partimos de experiências docentes compartilhadas e procuramos teorizar e refletir sobre tal experiência para abordar questões que atravessam nossas condições de trabalho e práticas docentes, interferindo na qualidade dessas práticas e nas identidades que se constituem no exercício do nosso trabalho. Nesse processo, nos alinhamos com a visão de bell hooks da teoria como prática libertadora, uma vez que se produz a partir da concretude da experiência. Nos termos da autora,

a teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas. (...) Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção (...) é porque geralmente constitui a base da nossa teorização (Hooks, 2017, p. 97).

Assim, produzimos um relato de experiência, construído coletivamente a partir de experiências concretas na docência na Educação Básica pública brasileira. Procuramos dialogar com um referencial crítico da educação de modo a fundamentar as percepções que essa vivência coloca em nosso caminho profissional.

DISCUSSÕES: TEORIZANDO A PRÁTICA, REFLETINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA

Tardif e Raymond (2000, p. 211) apontam sobre a temporalidade dos saberes relacionados ao trabalho: “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. Apesar desse aspecto comum entre ocupações laborais, o trabalho pedagógico carrega suas particularidades, especialmente, conforme destaca o estudo de Vitor Paro (2012), aquela que considera que, no trabalho docente, o educando não é um objeto passivo que se deixa transformar pelo trabalhador em produto, mas é um sujeito coprodutor da sua educação. O trabalho docente fica, assim, condicionado a uma relação entre sujeitos.

Além disso, a localização temporal na qual uma pessoa se encontra na docência certamente interfere na relação que a mesma possui com a escola, os sistemas de ensino, as burocracias e, claro, com a sala de aula. Nesse relato, nos entendemos enquanto docentes situados temporalmente no início da carreira, informação esta que traz certas características para o nosso trabalho e para as nossas percepções em relação ao universo da escola pública. A descrição dessas características, por sua vez, ajuda a compor um cenário da educação brasileira que vivenciamos, nos dias de hoje.

Assim, começamos as nossas discussões, tendo em vista que, coletivamente, percebemos uma série de questões, enquanto iniciantes no magistério público,

que vieram a interferir profundamente nas nossas práticas pedagógicas e na construção de nossas identidades docentes. Somos jovens professoras e professores, na faixa etária dos 25-35 anos, vindas e vindos de diferentes localidades do Rio Grande do Sul e com formações realizadas em diferentes universidades. E, ainda assim, nas conversas apressadas dos 20 minutos de recreio, no grupo do *Whatsapp*, nas reuniões pedagógicas, na informalidade fora da escola e nas parcas assembleias sindicais, fomos capazes de perceber em nossas falas anseios, medos, inseguranças e sonhos em comum. Isso porque há algo de coletivo na docência e nas experiências que a perpassam.

No começo há um choque de realidade e uma certa confusão entre o que aprendemos na nossa formação, o que desejamos e entendemos como educação, e o que a realidade nos impõe. Nóvoa (2022), por exemplo, nos alerta para o aspecto decisivo dos primeiros anos de docência na forma como definimos nossa relação com a profissão. É nesse período que começamos a construir nossa rede de sentidos sobre o trabalho que iremos desenvolver ao longo de nossa vida. Contudo, como ele afirma, “os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua “sobrevivência” (Nóvoa, 2022, p. 66). Nesse momento, alguns processos de negociação, interna e externa, acontecem dado o distanciamento entre o/a professor/a que aprendemos e queremos ser e aquele/a desejado/a e cobrado/a pela instituição educacional.

Tardif e Raymond (2000) destacam outros aspectos desse mesmo período de atuação docente, voltados para a composição dos saberes profissionais:

Os saberes profissionais adquiridos no início da carreira abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e com a direção etc. (Tardif; Raymond, 2000, p. 239).

O delineamento daquilo que vivenciamos enquanto docentes na seção a seguir contempla esses e outros aspectos, com todas as subjetividades inerentes ao nosso olhar, individual e coletivo, e acaba por compor a conjuntura do nosso contexto de atuação na Educação Básica, em escolas públicas do litoral norte do RS.

A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO E AS CONDIÇÕES MATERIAIS DO TRABALHO DOCENTE: SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NA IDENTIDADE DOCENTE

Pensar em educação da perspectiva estrutural inclui refletir sobre a soma de fatores que podem auxiliar ou, pelo contrário, prejudicar o trabalho docente em sua completude, desde o planejamento às práticas e aos resultados pedagógicos. Ademais, influenciam a própria trajetória profissional no percurso de ensino-aprendizagem, para a construção ou mesmo validação de sua identidade docente, por vezes questionada ou modificada pelas barreiras encontradas. Nesta seção, discutimos alguns aspectos que percebemos em nossas experiências individuais e compartilhadas.

Paro (2012), em pesquisa de campo realizada em uma escola estadual de SP, discute a centralidade do trabalho docente enquanto tema da complexa realidade escolar, salientando aspectos da organização da escola atual que interferem de forma negativa nesse trabalho, revelando a urgência da transformação da estrutura da escola atual para uma melhora significativa na qualidade da educação e no trabalho docente. Algumas questões levantadas pelo autor dialogam com pontos que elencamos em nossas discussões, sobretudo de aspectos da escola (a estrutura total da escola, como aponta ele), que interferem de forma significativa em nosso trabalho.

As especificidades do trabalho docente, quando usamos por base referências como Tardif e Paro, centram-se na questão de que é um trabalho de interações humanas, entre sujeitos, no qual o objeto de trabalho do professor é um ser humano dotado de desejos, vontades e saberes próprios, cuja personalidade viva pode se alterar a partir das interações escolares e pedagógicas, a partir do processo de se educar. Segundo Paro (2012, p. 589), “essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação.”

Entretanto, o que notamos em nosso cotidiano é um distanciamento cada vez maior dessa compreensão da docência enquanto uma atividade de interações entre sujeitos. Cobra-se do professor um “domínio de turma”, um “controle”, quase como se a escola fosse realmente uma prisão e nossa função fosse de carcereiro. O que fazemos dentro da sala de aula assume um caráter secundário,

enquanto os estudantes estarem ali dentro controlados pelo/a docente se torna a preocupação primária. Parece que cada vez mais os espaços da escola são res-
tritos ao uso dos professores e dos estudantes, relegando-os à sala de aula e
nada mais.

Nesse contexto, também há uma série de faltas de instrumentos básicos de
trabalho, tais como cópias, impressões, materiais de papelaria, canetas, etc., além
de limitações substanciais de espaço físico e recursos para diferentes atividades.
Impera uma noção de falta, do que não há, do que deveria haver, deveria existir,
mas não existe, ou há em quantidade inferior ao necessário. Falta de tempo ade-
quado para estudo e formação, falta de espaço de diálogo e ações coletivas, há
uma carência de momentos de compartilhamento de saberes e experiências entre
professores, nas palavras de Paro (2012, p. 593), falta a noção de que “é preciso
ser culto para oferecer cultura”. Falta de participação democrática, de divulgação
de informações, de transparência, falta de conhecimento sobre a vida funcional.
Falta de relevância cotidiana aos projetos político-pedagógicos e regimentos
escolares enquanto documentos que orientam as práticas escolares. Falta de uma
proposta educacional para o município, bem como diretrizes de conhecimento
de todos os participantes do sistema (exemplo, ausência de sistema de ensino
estruturado e utilizado).

De tal panorama de centralização de certas informações e decisões decorre
a realização de um trabalho fragmentado na escola, mas que também pode ser
percebido no nível municipal, em que as escolas de uma mesma rede não se
embasam a partir de um projeto ou de uma estrutura pedagógica comum, com
objetivos, metas e prioridades bem definidos, planejados e difundidos, mas de
decisões pontuais atreladas aos interesses do governo vigente. A realização de
projetos, à exceção de campeonatos esportivos “interclasses”, consolidados no
ano letivo, dependem substancialmente da iniciativa individual ou de pequenos
grupos de professores/as, sendo que poucos recebem apoio material e humano,
divulgação ou reconhecimento.

Outro aspecto relevante que nossas experiências compartilhadas evi-
denciaram diz respeito à valorização do professor. Conforme Paro (2012), o
trabalho docente precisa contar com professores motivados e engajados, com
vontade de promover transformação nos estudantes. Nesse sentido, podemos
apontar que vários fatores incidem nessa questão, como a valorização social do
professor perante os gestores dos sistemas de ensino, seus pares professores, os

estudantes e a comunidade escolar como um todo. Sendo assim, o “fracasso” da educação pública, quando medido em números através de avaliações externas, só atrapalha no processo de valorização social da identidade do professor.

Ainda conforme Paro (2012), o trabalho docente apresenta a especificidade de requerer motivação intrínseca por parte do professor, e não apenas a motivação extrínseca (na forma de ganhos financeiros, por exemplo). Porém, o fator da remuneração não pode ser secundarizado, uma vez que provavelmente é um dos principais fatores que incidem nas condições de trabalho desse profissional e suas perspectivas. No município em que atuamos, uma parcela significativa dos professores, por necessidade, trabalha em regime de 40h semanais ou mais para alcançar uma remuneração que minimamente pague as despesas básicas e lhe propicie alguma condição de vida. Nesse cenário, as pautas da remuneração decente, da progressão salarial na forma do plano de carreira, e de uma desejada remuneração por dedicação exclusiva são imprescindíveis.

Além disso, no que diz respeito às possibilidades e condições de o docente exercer seu trabalho com qualidade, destaca-se a questão do incentivo e valorização à formação continuada. Com a ciência de que se trata de um tema complexo sobre o qual muito pode ser dissertado, cabe mencionar pelo menos dois pontos que ilustram bem a questão em nosso município. Primeiro, atualmente nosso município não possui uma estrutura de progressão prevista em plano de carreira que contemple os níveis mais altos de estudo, como o doutorado, ou seja, infere-se que não é desejo do poder público municipal que haja professores doutores, professores que buscam se qualificar na forma desses títulos. Em segundo lugar, as formações continuadas, em seu sentido mais amplo, carecem de sentido e efetividade quando encontram professores muito cansados e sem tempo. Além disso, sobre esse mesmo tópico, é muito importante que as formações não sejam como produtos “enlatados”, contratados de terceiros alheios à realidade escolar local, como em cursos online contratados que consistem em falas expositivas, para que centenas de pessoas, às vezes de vários municípios, ouçam passivamente sobre temas que não são desejo do professor e sobre cuja relevância os professores sequer foram consultados.

Somamo-nos ao posicionamento de Paro (2012) quando este sugere grupos de formação de professores feitos por eles mesmos, tal como fez Paulo Freire, quando secretário municipal de Educação de São Paulo. Acima disso, que um governo democraticamente eleito e com boa visão progressista para a educação

instaure um programa estruturado, visando à melhoria da qualidade do ensino, o que exige, a nosso ver, uma comunicação constante entre administradores do sistema e as unidades escolares. Paro (2012) exemplifica suas ideias sugerindo congressos e seminários, o que, entendemos, seria muito frutífero. Em suma, que se propiciem oportunidades para a existência de grupos regulares de discussão a partir de textos e outros materiais, focando em questões candentes aos próprios professores, visando atuar sobre problemas da educação diagnosticados, bem como suprir deficiências teóricas sobre determinados temas.

Se por bem a escola é um ambiente coletivo de construção de conhecimentos, em que todos/as aqueles/as que têm contato com os/as estudantes são agentes de/em formação, ela ainda não desempenha essa multiplicidade, diversidade e inclusão. Temos nossa carga horária cuidadosamente organizada para que não escape um minuto sequer de atendimento ao aluno. O intervalo do recreio é contabilizado para o/a docente como horário de planejamento. Se há excedente de carga horária insuficiente para atender mais uma turma, esse excedente pode passar a ser denominado “aula de reforço” e cumprido em turno inverso. Apenas uma denominação, uma vez que não há nem projeto nem carga horária que atenda à demanda que realmente existe por este atendimento e pela inclusão dos/as alunos/as que dele necessitam.

A diversidade de estudantes na escola pulsa, a estrutura predial vai sendo adaptada para tentar atendê-la conforme as demandas, mas os recursos humanos se mostram ainda mais aquém de acompanhar esse progresso, não apenas em quantidade, mas também na formação social e profissional. O município apresenta um déficit na oferta de vagas para a Educação Básica em escolas públicas, o que se traduz em uma busca constante por instalações, com formatos e estruturas de ventilação, iluminação e rede elétrica diversas, sendo transformadas em salas de aula, nas escolas, e, por sua vez, salas de aula ocupadas em sua lotação máxima.

Para atender aos/às estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), o município tem organizado uma estrutura que dispõe de salas de recursos (salas de Atendimento Educacional Especializado), profissionais da área e auxiliares não especializados na área, que atuam no acompanhamento individual ou coletivo, dependendo da demanda do PAEE. Apesar de essa estrutura se destacar em comparação a escolas de outras redes de ensino na mesma região, percebemos que ainda há entraves na comunicação e realização dos trabalhos de professores/as que atendem às turmas de ensino regular e de professores/as do AEE,

que se devem, especialmente, à carga horária incompatível e limitada para este fim, fazendo com que o trabalho fique fragmentado e, muitas vezes, incompleto, tornando mais difícil alcançar os objetivos propostos.

Considerando a formação social e profissional dos recursos humanos, na escola, percebemos, ao menos em nosso contexto, um pensamento conservador e preconceituoso por parte dos profissionais que atuam na escola, acabando por promover discursos contrários ao respeito e à inclusão. Entendemos que a escola, enquanto espaço de formação humana, deve articular-se entre a emancipação dos sujeitos, a valorização dos saberes docentes, a gestão democrática e a inclusão social, perspectivas defendidas por diferentes autores.

Para Paulo Freire (2019), a educação deve ser libertadora, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas do próprio conhecimento por meio do diálogo e da criticidade. Nessa linha, bell hooks reforça a importância de uma pedagogia engajada, que reconheça as vozes historicamente silenciadas e promova uma educação antirracista, feminista e inclusiva. Já António Nóvoa (2022) e Maurice Tardif (2014) destacam a formação docente como um elemento central para a qualidade da educação, enfatizando que os professores não devem ser apenas transmissores de conhecimento, mas reflexivos sobre suas práticas e contextos. Complementando essa visão, Vitor Paro (2012) argumenta que a gestão escolar precisa ser democrática e participativa, garantindo que toda a comunidade educacional — alunos, professores e famílias — tenham voz nas decisões pedagógicas e administrativas. Assim, esses autores convergem na ideia de que a escola não pode ser apenas um espaço de reprodução do conhecimento, mas um local de transformação social, participação ativa e valorização da diversidade. São esses princípios que orientam nossa concepção de escola e de trabalho docente e é a partir desse olhar que foram trazidas as discussões aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE O OLHAR COLETIVO NOS TROUXE SOBRE NOSSO TRABALHO DOCENTE

Pensando sobre a historicidade da escola e dos processos educativos institucionalizados, podemos compreender que são inúmeros os discursos que permeiam a escola, a educação e a docência. Considerando que a escola está inserida em uma determinada sociedade e em um determinado contexto histórico, questões dessa temporalidade e conjuntura atravessam o trabalho docente.

Seja por regulamentações legais, disputas em torno do debate do para quê e para quem a escola serve, questões ideológicas que tentam dizer como deve ser e se comportar uma professora, questões econômicas e políticas de verba e repasses atreladas a avaliações externas e de larga escala, tudo isso atravessa a escola e o trabalho docente. Além disso, a docência é impactada pelas condições materiais e subjetivas nas quais ela acontece, ou seja, nossa docência está condicionada pelas estruturas e processos nos quais se situa.

Ainda que estejamos trazendo relatos de uma realidade específica, acreditamos que as experiências abordadas neste trabalho podem ser comuns a outras pessoas que também atuam na Educação Básica pública brasileira como docentes, tendo em vista que somos organizados/as a partir de uma estrutura e de políticas públicas nacionais, além de uma cultura escolar construída por uma historicidade relacionada à escolarização. Questões sobre estrutura, sistema de ensino, percepções, experiência e condições de trabalho encontram centralidade nas reflexões construídas neste relato de experiência, uma vez que acreditamos haver um descompasso entre o que queremos ser enquanto docentes e aquilo que nos é cobrado pelas gestões escolares e pela gestão municipal, além das normatizações e legislações relacionadas à educação brasileira.

A partir do percurso de estudo, reflexão e escrita, apontamos para a importância da reflexão contínua sobre o processo de trabalho docente, evidenciando o quanto os pontos centrais deste relato impactam e condicionam nossas práticas pedagógicas e a construção de nossas identidades docentes. Além disso, reafirmamos a relevância de momentos em que possamos pensar e compartilhar coletivamente a docência.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador SEC/IAT, 2022.

PARO, V. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes.

Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>. Acesso em: 07 jan. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.002

CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA VALORIZAÇÃO DOCENTE DOS ANOS DE 2020 A 2024

Sandra Cristina Rostirola¹
Maria Caroline Silveira²

RESUMO

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, impactou profundamente o trabalho docente e a dinâmica escolar, evidenciando o atraso educacional brasileiro no uso de tecnologias e o despreparo dos professores para lidar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Além disso, esse período foi marcado por discussões ideológicas sobre temas como *homeschooling* e o movimento Escola Sem Partido, resultando em um cenário de incertezas na docência. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as legislações educacionais vigentes entre 2019 e 2024, destacando aspectos que orientam as políticas públicas voltadas à valorização docente. As normas examinadas incluem a Lei nº 14.113/2020, a Portaria nº 61, de 31 de janeiro de 2024, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, além de outras legislações educacionais relacionadas ao período pós-pandemia e ao acompanhamento das metas 13, 15, 16 e 17 do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, prorrogado até 2025. A pesquisa adota uma abordagem documental, identificando, nas legislações, marcos de um novo cenário educacional no qual as escolas precisaram adaptar suas dinâmicas ao contexto pós-pandêmico, considerando o ensino híbrido e as lacunas de aprendizagem geradas pela crise sanitária. O referencial teórico enfatiza uma

1 Doutora em Educação - pela UDESC - FAED - sandra.rostirola@ifc.edu.br

2 Doutora em Educação - pela UDESC - FAED - profmariacaroline@gmail.com

análise crítica, destacando a valorização dos profissionais da educação como elemento central para a promoção da qualidade do ensino. Os resultados apontam que, para concretizar as propostas das legislações, é fundamental garantir aos professores condições dignas de trabalho, incluindo salários compatíveis que valorizem a profissão, carga horária equilibrada para um exercício saudável da docência e incentivo à formação inicial e continuada em níveis superiores. Somente com ações efetivas será possível promover a valorização e o desenvolvimento profissional docente, contribuindo significativamente para a elevação da qualidade da educação no Brasil.

Palavras-chave: Valorização docente, Políticas públicas, Legislação educacional.

INTRODUÇÃO

A segunda década dos anos 2000 inicia-se marcada por uma pandemia que impactou profundamente a sociedade como um todo, gerando incertezas e quebras de paradigmas e dando origem ao que se chamou de “Novo Normal”. Nesse contexto, a esfera educacional passou por uma transformação significativa, precisando adaptar-se às novas demandas do período. No entanto, a crise sanitária evidenciou fragilidades na educação, especialmente no que diz respeito à precariedade das tecnologias digitais, tanto em termos estruturais e de artefatos tecnológicos quanto no despreparo dos profissionais da educação para lidar com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Além disso, o período foi marcado por turbulências políticas e ideológicas, com o fortalecimento de movimentos como Escola Sem Partido e *Homeschooling*, que incentivaram a censura a conteúdos e práticas docentes. Nessas circunstâncias, desenvolveram-se políticas públicas voltadas à valorização docente, que nortearão os próximos anos. Diante desse cenário, torna-se imprescindível que o campo da pesquisa se debruce sobre essa temática para compreender os movimentos políticos que influenciam a docência e, consequentemente, a formação dos cidadãos.

Este estudo, de natureza documental e abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar as legislações educacionais vigentes entre 2019 e 2024, destacando aspectos que orientam as políticas públicas de valorização docente. Nesse sentido, serão apresentadas políticas específicas contidas em legislações e no Plano Nacional da Educação (PNE) 2014 – 2024, com ênfase nas metas 13, 15, 16 e 17 (Brasil, 2024d).

O texto está organizado em cinco seções: além desta introdução, seguem-se a descrição dos caminhos metodológicos, os referenciais teóricos – que abordam estudos sobre a análise de políticas públicas para a valorização docente no Brasil –, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

A pesquisa surgiu a partir de discussões entre as pesquisadoras sobre a docência na atualidade, os desafios enfrentados pela profissão nos últimos anos e as expectativas em relação às políticas públicas voltadas à educação. Assim, o estudo busca revelar os entrelaçamentos entre políticas públicas e docência. O que emerge da análise é um “realismo esperançoso” – não no sentido de esperar, mas de “esperançar”, que, segundo Freire (1992), significa levantar-se, ir atrás,

construir, resistir e não desistir. A próxima seção apresenta a organização metodológica do estudo.

METODOLOGIA

O presente estudo explora o conteúdo da Lei n.º 14.113/2020 (Brasil, 2020); da Portaria n.º 61, de 31 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024c); da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019); da Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024e); além de legislações educacionais relativas ao período pós-pandemia (Brasil, 2022) e do acompanhamento do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014–2024, com foco nas metas 13, 15, 16 e 17 (Brasil, 2024d). Assim, a pesquisa possui natureza documental.

No contexto da pesquisa documental, Bogdan e Biklen (1994) destacam que os investigadores têm acesso às perspectivas oficiais e às diversas formas de comunicação presentes no fenômeno macrosocial, cada uma delas permeada por significados distintos.

Além disso, os dados documentais serão analisados por meio de uma abordagem qualitativa-interpretativa, seguindo os princípios delineados por Bogdan e Biklen (1994). Esses autores argumentam que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador não separa a ação da palavra, buscando integrar as diferentes facetas de um mesmo fenômeno. Essa abordagem estabelece uma relação direta entre o objetivo da pesquisa e a posição particular do pesquisador, situado entre a narrativa e a análise científica.

Desse modo, os documentos – neste caso, as legislações em análise – serão descritos, com a extração de seus significados e impactos na valorização da profissão docente, fundamentando reflexões baseadas nos referenciais teóricos apresentados na próxima seção.

REFERENCIAL TEÓRICO

Entende-se como valorização docente as ações de programas ou projetos municipais, estaduais ou nacionais, destacando aquelas diretamente relacionadas à carreira dos professores: remuneração, formação inicial ou continuada e condições de trabalho (Medeiros; Cruz; Franco, 2023). Dessa forma, o referencial

teórico aborda as discussões que impactaram a docência entre os anos de 2020 e 2024, além do cenário educacional no pós-pandemia.

Os estudos de Weber (2015) apresentam diferentes perspectivas sobre o debate da valorização docente, reconhecendo que sua efetivação implica um conjunto articulado de políticas de formação inicial, formação continuada e carreira. Essas políticas, que englobam remuneração e condições de trabalho, são responsabilidade dos sistemas de ensino e exigem ações simultâneas para que possam gerar melhorias substanciais no sistema educacional do país.

Reisdorfer (2021), por meio de um estudo documental, descreve elementos relevantes relacionados à formação e valorização dos professores. O estudo analisa a formação docente com base na literatura e nas políticas públicas implementadas ao longo de 25 anos, que deveriam concretizar a valorização da profissão. Contudo, desafios como o não pagamento do piso salarial, a falta de tempo para planejamento, a escassez de oferta de formação continuada e a ausência de concursos públicos comprometem a carreira docente, impactando negativamente a qualidade da educação e levando ao esvaziamento da docência por professores recém-formados.

Silva e Nunes (2021) destacam que o PNE e as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica podem atuar como mecanismos para intermediar ações voltadas à valorização docente. Os autores argumentam que essa valorização deve ser conduzida por uma política fundamentada em pilares essenciais, contemplando formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Os autores ainda destacam que:

é fundamental maior empenho dos governos, de modo a assegurar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, políticas de valorização que garantam a oferta de formação inicial e continuada; o ingresso na carreira por concurso público; a existência de planos de cargos e carreiras coerentes com as Diretrizes Nacionais de Carreira; o cumprimento da Lei do Piso e melhoria nas condições de trabalho (Silva; Nunes, 2021, p.1149).

Medeiros, Cruz e Franco (2023) concluem que as relações entre valorização docente, em suas dimensões objetivas – como carreira, remuneração e condições de trabalho – e subjetivas – relacionadas à imagem e ao reconhecimento profissional – devem ser articuladas e sustentadas por políticas que envolvam a

carreira docente, a formação inicial e continuada, a qualidade do ensino e o financiamento público. Além disso, os autores ressaltam que, embora a criação da Lei do Piso Salarial em 2008 e a Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), representem avanços, elas ainda são insuficientes para garantir uma valorização efetiva dos profissionais da educação.

Buscando avaliar as perspectivas de valorização docente a partir de 2020, Freitas (2023) traz discussões e problematizações sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O autor aponta os desafios enfrentados pelas escolas no período pós-pandemia, sob a ótica de professores que atuam na rede pública. Esses docentes avaliaram negativamente o ensino-aprendizagem durante a pandemia, destacando as diversas dificuldades apresentadas pelos alunos, tanto no período remoto quanto no retorno às aulas presenciais. Entre os principais desafios, mencionam-se dificuldades de leitura, escrita, interpretação, analfabetismo, adaptação, socialização e convivência. Essa situação também é abordada por Guarizo (2023), que analisa as implicações desse contexto com base em indicadores educacionais. Além dos aspectos relacionados à pandemia, o presente estudo considera essencial explorar a desvalorização social dos saberes docentes em comparação com outras profissões.

Nesse sentido, Santos e Gonçalves (2023) analisam as múltiplas facetas da profissão docente, destacando que os professores formam um grupo social e profissional que depende da capacidade de dominar, mobilizar e integrar saberes em sua prática. Embora o caráter científico da profissão seja evidente, a docência enfrenta um processo de desvalorização social, resultando em um mal-estar profissional que pode levar à desmotivação, insatisfação, abandono da carreira e falta de reflexão crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei n.º 14.113/2020 (Brasil, 2020) regulamenta o Fundeb. No que se refere à valorização docente, sua principal alteração foi promovida pela Lei n.º 14.276/2021 (Brasil, 2021), que determina que, no mínimo, 70% dos recursos do Fundeb sejam destinados à remuneração dos profissionais da Educação Básica em efetivo exercício. Esses recursos podem ser aplicados para reajustes salariais

sob a forma de bonificação, abono, aumento de salário, atualização ou correção salarial, conforme estabelecido no artigo 26, parágrafo 2º.

Além disso, no contexto salarial, destaca-se a Portaria n.º 61, de 31 de janeiro de 2024, que assegura o piso salarial docente e estabelece um reajuste de 3,62% nos vencimentos dos professores, seguindo as especificações do Fundeb. No entanto, conforme apontado pela Confederação Nacional dos Municípios (Ziulkoski, 2024), algumas prefeituras não possuem condições fiscais para atualizar esses valores, o que compromete a efetividade da medida.

Dessa forma, o piso salarial dos professores, além de servir apenas como uma referência mínima, continua desconsiderando as desigualdades regionais no Brasil. Essa disparidade também se reflete na comparação com outras profissões, reforçando a condição da docência como uma carreira socialmente desvalorizada. A desvalorização é evidenciada pelos desafios enfrentados em sala de aula, pelo alto nível de preparo intelectual exigido e pelos baixos salários historicamente atribuídos aos professores, que ainda variam significativamente entre diferentes regiões e esferas de atuação.

Mudanças também foram implementadas nos aspectos de formação inicial e continuada, como resultado da BNC Formação, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), e pela Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024e). A primeira resolução (Brasil, 2019), vinculada às reformas curriculares promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), tem como eixo central o desenvolvimento de competências docentes.

De acordo com o artigo 4º, essas competências são organizadas em três dimensões: conhecimentos profissionais específicos, conhecimentos da prática profissional e engajamento profissional. No entanto, essa terceira dimensão tem gerado debates, pois transfere ao docente a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Isso fica explícito no inciso I do anexo da norma: “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 20).

3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. 3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem

como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. 3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

Essa disposição pode ser interpretada como uma forma de isentar o poder público da responsabilidade de fomentar iniciativas estruturadas de capacitação e aperfeiçoamento contínuo para os educadores. No entanto, a resolução não é desprovida de méritos. De maneira geral, o texto aborda temas relevantes, como a avaliação dos cursos de formação inicial, a participação dos professores na gestão escolar e a valorização da realidade da comunidade em que a escola está inserida. Esses elementos são apresentados como estratégias essenciais para fortalecer a prática docente e garantir a efetividade dos direitos educacionais dos estudantes.

O artigo 6º dessa legislação destaca, entre seus pressupostos, a importância da formação continuada no cotidiano escolar, conforme disposto no inciso VIII (Brasil, 2019). No entanto, ao observar a realidade educacional, percebe-se que as escolas dependem das redes de ensino às quais pertencem, que frequentemente oferecem formações desarticuladas das demandas docentes, desconsiderando suas necessidades e conhecimentos prévios. Esse desalinhamento fragiliza a eficácia da norma, pois exige as esferas públicas de uma responsabilidade fundamental: a de promover uma formação continuada sistemática e planejada. Ao transferir essa atribuição a terceiros, a legislação compromete a consolidação de uma política efetiva de valorização e desenvolvimento profissional dos professores.

A Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024e), que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da Educação Básica, destaca, em seu artigo 3º, inciso III, que essa formação deve estar vinculada à valorização dos profissionais da educação.

Esse princípio é reforçado no artigo 11, que determina que os cursos de formação devem ser estruturados de modo a atender a esse propósito, promovendo a articulação entre a formação acadêmica e o reconhecimento do papel essencial dos educadores na sociedade.

Nesse contexto, no que diz respeito às legislações voltadas para a formação inicial e continuada, observa-se que, em nível federal, não há contribuições efetivas que sistematizem ações concretas para a valorização dos profissionais da educação. Embora a valorização seja mencionada como um princípio a ser integrado aos cursos de formação, as normas carecem de clareza quanto à definição de responsabilidades específicas sobre essa questão. Essa lacuna normativa pode comprometer a implementação de políticas consistentes que promovam tanto a formação quanto o reconhecimento adequado dos educadores.

Durante a pandemia de Covid-19, o trabalho dos profissionais da educação precisou ser adaptado às exigências do isolamento social, medida essencial para conter a disseminação da doença. No entanto, as escolas enfrentaram grandes desafios devido à falta de infraestrutura tecnológica adequada para viabilizar as aulas remotas. Além disso, não houve tempo hábil para oferecer uma formação eficiente aos professores, que tiveram de aprender a utilizar novas ferramentas simultaneamente à realização de suas atividades, muitas vezes em condições precárias e sem um planejamento formativo adequado. Por cerca de dois anos, esses profissionais atuaram em um cenário de incertezas, sem uma reflexão aprofundada sobre os processos pedagógicos implementados.

No período pós-pandemia, as consequências educacionais tornaram-se evidentes, revelando lacunas significativas na aprendizagem dos estudantes (Aguilar Jr., 2021; Guarizo, 2023). Para enfrentar essa nova realidade, destaca-se o Decreto n.º 11.079, de 23 de maio de 2022 (Brasil, 2022), que institui a Política Nacional de Recuperação da Aprendizagem. Em seu artigo 3º, o decreto aborda a formação docente, enfatizando o desenvolvimento de competências para o uso de tecnologias educacionais.

Art. 3º São princípios da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica: [...] VII – aprimoramento das formações inicial e continuada dos profissionais da educação básica, com vistas a orientar o uso de tecnologias para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. (Brasil, 2022, p.1)

O referido decreto também estabelece, como um de seus objetivos, no art. 5º, inciso VII, fortalecer a formação dos profissionais do magistério, no que diz respeito ao diagnóstico de lacunas nos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, um dos eixos de implementação, previsto no art. 6º, inciso IV, é “a formação prática de docentes e de outros profissionais da educação, com o objetivo de difundir capacitação para aplicação das metas curriculares nacionais e capacitação de recursos e tecnologias educacionais propostos no âmbito da Política” (Brasil, 2022). Assim, houve uma movimentação inicial no sentido de compreender o processo e identificar possíveis ações que reduziram a problemática. No entanto, dados obtidos em estudos, como os de Santos e Cruz (2023) e Freitas (2024), indicam que há uma urgência em massificar ações de ordem estrutural, com a aplicação de recursos financeiros para capacitação dos profissionais da educação e contratação de professores para atuarem em contraturno escolar, a fim de reforçar a aprendizagem. Caso contrário, a mobilização será uma falácia e não atingirá as metas propostas.

Um importante marco para a formação docente é a suspensão, até 2025, da abertura de novos cursos de graduação na modalidade a distância, conforme previsto na Portaria n.º 528, de 6 de junho de 2024, do Ministério da Educação (Brasil, 2024f). Essa medida abre caminho para a formulação de novos marcos regulatórios voltados à melhoria da qualidade dos cursos ofertados. A iniciativa busca reestruturar tanto a formação inicial, enfatizando a necessidade de cursos eficazes e, preferencialmente, presenciais, como forma de assegurar um preparo mais consistente para os futuros educadores.

Além da análise das legislações mencionadas, também foi examinada a consecução das metas 13, 15, 16 e 17 do PNE (2014 – 2024), conforme destacado por Reisdorfer (2021). Essa avaliação foi realizada com base nos dados do 5º ciclo avaliativo (Brasil, 2024d) e é apresentada no Quadro 01. A abordagem dessas metas permite verificar os avanços e desafios relacionados à formação, valorização e condições de trabalho dos profissionais da educação, os quais são intrínsecos ao cumprimento dos objetivos do PNE.

Quadro 01 – Situação das metas 13, 15, 16 e 17 em 2024

Meta	Situação
13 – Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	Meta atingida com percentuais atuais de 84,6% de doutores e 52,1% de mestres atuando no ensino superior brasileiro.

Meta	Situação
15 – Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Esta meta não foi cumprida no prazo, com percentuais atuais para a Educação Infantil de 63,3%, Anos Iniciais do Ensino Fundamental 74,9%; Anos Finais do Ensino Fundamental 60,4% e Ensino Médio 68,2%.
16 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	Esta meta não foi atingida – 48,1% dos professores da Educação Básica possuem graduação em 2024.
17 – Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	A meta não foi atingida no tempo esperado (ano de 2020). O indicador de monitoramento é o rendimento médio dos docentes com ensino superior completo das redes públicas, em relação aos demais profissionais de mesma escolaridade, chegou à proporção de 86%, no fim do ano de 2023.

Fonte: Informações coletadas de Brasil (2024 d).

A meta 13 foi alcançada, mas exige uma análise aprofundada dos indicadores regionais e dos aspectos etários, considerando o risco de retrocessos no quadro de profissionais devido a situações como aposentadorias. Em contrapartida, as metas 15, 16 e 17, relacionadas à valorização docente, não foram atingidas dentro do prazo estabelecido. Para superar essas lacunas, é necessário que as ações destinadas a alcançar os objetivos sejam fundamentadas em políticas compartilhadas entre a União, Estados e Municípios, de modo a corrigir as fragilidades específicas de cada sistema educacional.

O PNE 2014 – 2024 foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, conforme estabelecido pela Lei nº 14.934, de 2024 (Brasil, 2024b). Paralelamente, o novo

Plano Nacional da Educação está em tramitação na Câmara dos Deputados e apresenta metas que incluem estratégias voltadas para a valorização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que as metas relacionadas à valorização docente e à melhoria da educação sejam de fato concretizadas, é imprescindível assegurar que o professor tenha acesso a um salário digno, que não apenas reconheça o valor de sua profissão, mas também proporcione condições adequadas de vida e trabalho. Além disso, é fundamental garantir uma carga horária equilibrada, que permita aos docentes desempenharem suas funções com qualidade, sem sobrecarga, possibilitando o desenvolvimento de sua prática pedagógica de maneira saudável e eficaz.

A promoção de uma formação sólida e contínua em níveis superiores também se configura como uma necessidade urgente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Essas práticas devem ser sistematizadas, para que os professores recebam suporte contínuo, alinhado com as exigências e transformações trazidas pela Sociedade da Informação, de forma a preparar os educadores para os desafios que surgem em um cenário educacional em constante mudança. A formação deve ser concebida como um processo dinâmico, que não se limite ao início da carreira, mas que acompanhe o docente ao longo de sua trajetória profissional, com ênfase em práticas de ensino inovadoras, no uso de tecnologias educacionais e na adaptação aos novos contextos pedagógicos.

Ademais, é necessário que as políticas públicas sejam articuladas de forma mais eficaz, com a colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, a fim de garantir uma atuação integrada e que leve em consideração as especificidades regionais e locais. A valorização da carreira docente não pode se restringir ao plano salarial, mas deve englobar uma série de aspectos, como condições de trabalho, infraestrutura nas escolas, acesso a tecnologias e recursos pedagógicos, e, sobretudo, o reconhecimento do papel essencial do professor na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Somente com a implementação de ações concretas, que envolvam o comprometimento do poder público, das redes de ensino e da sociedade como um todo, será possível assegurar que a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes realmente aconteçam. Essas medidas são fundamentais para promover um avanço na qualidade da educação no Brasil, refletindo diretamente na

formação dos alunos e na construção de um futuro mais próspero e equitativo para o país.

REFERÊNCIAS

AGUILAR JÚNIOR, C. A. Escola pública, pandemia e aprendizagem em matemática – uma pesquisa com dados públicos do SAEB 2021. In: **Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, p. 1–12, 2024. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/sipem/article/view/494>. Acesso 22 nov. 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/ PT: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília/DF: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018 2018. Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022**. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília/DF: Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm. Acesso em 26 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição

Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília/DF: Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em 25 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021.** Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília/DF: Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2024 a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14276.htm. Acesso em 26 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília/DF: Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2024b. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:lei:federal:lei:2024-07-25;14934>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 61, de 31 de janeiro de 2024.** Divulga o valor do Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN do magistério público da educação básica para o exercício de 2024. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2024 c. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2024/02/PORTARIA-No-61-DE-31-DE-JANEIRO-DE-2024-PORTARIA-No-61-DE-31-DE-JANEIRO-DE-2024-DOU-Imprensa-Nacional.pdf>. Acesso em 26 de nov. 2024.

BRASIL. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2024.** Brasília/DF: Inep/Ministério da Educação, 2024d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em 26 de nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de

segunda licenciatura). Brasília/DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva, 2024 e. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em 26 nov. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 528, de 06 de junho de 2024**. Brasília/DF: Ministério da Educação. 2024f. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4767/portaria-mec-n-528>. Acesso em 27 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. Educação pós-pandemia: os impactos da covid-19 sobre o processo de ensino-aprendizagem. **Epistemologia e Práxis Educativa** – EPEduc, v. 6, n. 2, p. 1–16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/4055>. Acesso em: 26 nov. 2024.

GUARIZO, P. N. O impacto da pandemia nos resultados do IDESP em escolas da rede estadual paulista nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação em Foco**, v. 15, 2023. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2023/03/O-IMPACTO-DA-PANDEMIA-NOS-RESULTADOS-DO-IDESP-p%C3%A1g-21-a-32.pdf>. Acesso em 22 nov. 2024.

MEDEIROS, D.; CRUZ, FRANCO, M. A VALORIZAÇÃO DOCENTE NOS TRABALHOS ACADÊMICOS: revisão de literatura de 2000 a 2020. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 32, n. 02, p. 335–357, 2023. DOI: 10.14295/momento.v32i02.14322. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14322>. Acesso em: 9 fev. 2025.

REISDOEFER, D. N. Da LDB ao Plano Nacional de Educação: Narrativa sobre a (in) eficiência das políticas públicas para a valorização docente. **CONTRAPONTO: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, v. 2, n. 2, p. 96-112, 2021.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade** - REED, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023. DOI: 10.22481/reed.v4i11.12742. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/12742>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SANTOS, A. R. P.C; GONÇALVES, M. C. Profissão Docente: múltiplas facetas e desafios na mobilização e valorização dos saberes. **ALTUS CIÊNCIA**, v. 17, n. 17, p. 423-438, 2023.

SILVA, D. O. V. da; NUNES, C. P. Políticas públicas como instrumento de valorização docente no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1131–1156, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.14575. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14575>. Acesso em: 9 fev. 2025.

ZIULKOSKI, P. **CNM alerta que reajuste do piso do magistério permanece sem eficácia legal**. Disponível em: <https://cnm.org.br/comunicacao/noticias/cnm-alerta-que-reajuste-do-piso-do-magisterio-permanece-sem-eficacia-legal>. Acesso em 23 nov. 2024.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 97, p. 495–515, set. 2015.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.003

A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Maria Caroline Aguiar da Silveira ¹

RESUMO

Garantida em lei pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e sendo uma das metas a serem alcançadas pela educação pública constante do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a gestão democrática é o modelo de gestão escolar mais pautado a ser exercido nas escolas e sistemas de ensino públicos brasileiros, tendo em vista que se apoia na construção de formas de gerir e administrar as escolas que viabilizem um projeto de democratização das relações no interior desses espaços. Paro (2016) trabalha a gestão da escola pública a partir das dimensões da participação da comunidade, do caráter político e administrativo das práticas e ainda analisa a situação da administração da educação brasileira, sob a ótica do materialismo histórico dialético. Os Projetos Político-Pedagógicos, segundo Veiga (2013), constituem-se como documentos de grande relevância para a organização e projeção dos planos políticos e pedagógicos das instituições de ensino. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo analisar de que forma a gestão democrática, em seus princípios, se encontra presente nos PPPs das escolas de Ensino Fundamental do município de Capão da Canoa. Foram realizadas as análises dos PPPs de oito escolas municipais de Anos Finais de Capão da Canoa, sendo estas construídas através da metodologia de Análise Documental e seus dados balizados pela Análise de Conteúdo. Com a elaboração

¹ Professora de História. Mestre em Educação na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. silveira.aguiarmc@gmail.com.

de categorias estabelecidas a priori, foi possível localizar nos documentos algumas intencionalidades relacionadas à gestão democrática escolar; entretanto, com o auxílio de palavras-chave que estão relacionadas à gestão democrática escolar e seus princípios base, foi possível perceber que, apesar das intencionalidades, a ausência de algumas palavras-chave bem como de órgãos intraescolares pode ser evidência do distanciamento que existe entre as intencionalidades presentes nos PPPs e as práticas político-administrativas que se efetivam nas escolas analisadas.

Palavras-chave: Gestão democrática escolar, Projeto Político-Pedagógico, Escola pública, Políticas públicas educacionais.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática é o modelo de gestão escolar mais pautado a ser exercido nas escolas e sistemas de ensino públicos brasileiros, tendo em vista que se apoia na construção de formas de gerir e administrar as escolas que viabilizem um projeto de democratização das relações no interior desses espaços (Paro, 2016). Esse modelo de gestão do ensino é garantido em lei pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (Brasil, 1996) e é, ainda, uma das metas a serem alcançadas pela educação pública constante do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Percebemos, assim, a relevância que o tema possui para a educação pública no Brasil. De acordo com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Plano Nacional de Educação, a gestão democrática pode ser compreendida a partir de alguns critérios básicos, sendo estes a constituição e atuação de órgãos participativos na gestão escolar, tais como conselho escolar, CPM, grêmio estudantil, fóruns; a participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, de modo coletivo e participativo; “a nomeação do diretor escolar associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar também faz parte da gestão democrática” (Brasil, 2014).

Em um projeto de educação (e sociedade) em que pese relações democráticas e a democratização dos espaços, como relacionar todas/os as/os trabalhadoras/es que compõem a escola (professoras, secretárias, orientadoras, auxiliares, merendeiras, vigilantes) com a comunidade escolar, compreendendo esta formada pelas/os estudantes, pessoas responsáveis, pessoas atuantes na escola? Conforme Paro (2016), a solução de problemas nas escolas, muitas vezes, parece utópica, pois há uma dificuldade de “efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola” (p. 13). Aqui tomo o sentido de utopia de Galeano², sendo esta pesquisa aliada ao esforço de compreender a realidade para que avancemos e caminhemos em direção às mudanças. Pensar a democratização das relações no interior da escola enquanto formação política, tomada de consciência em relação ao papel da escola e ampliação do entendimento do

2 Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano em ‘Las palabras andantes?’. publicado por Siglo XXI, 1994.

papel da educação é pautar uma transformação radical dos sistemas de ensino e tudo que abarcam.

Acredito na relevância da temática para a concretização de projetos de democratização das e nas escolas públicas, a partir da compreensão do que é a gestão democrática, mas também da luta política pela sua efetivação como um caminho para que espaços de construção coletiva e horizontais sejam de fato realizados nas instituições de ensino.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar análise realizada nos Projetos Político-Pedagógicos do município de Capão da Canoa de modo a apontar como os princípios que são bases da gestão democrática se fazem presentes nos referidos documentos³. O município de Capão da Canoa conta, atualmente, com onze escolas regulares de Ensino Fundamental.

A escolha dos projetos político-pedagógicos se dá pela compreensão de que eles se constituem como documentos de relevância na orientação do trabalho da escola, tendo em vista que se encontram presentes neles as concepções de educação utilizadas para sua elaboração, o planejamento organizativo do trabalho pedagógico e as intenções de ações futuras para a melhoria da escola. O projeto pedagógico de uma instituição de ensino representa uma intencionalidade, uma orientação. Segundo Veiga (2013, p. 12), ao se construir um projeto pedagógico, “planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever o futuro diferente do presente”, ou seja, expressam-se nesse documento as intencionalidades e os modos de realizá-las. “O projeto busca um rumo, uma direção, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (Veiga, 2013, p. 13).

Ainda segundo a autora,

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...] (Veiga, 2013, p. 13).

3 O trabalho aqui apresentado é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido como critério para a obtenção do título de especialista no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica e Profissional do IFRS - Campus Osório.

Compreendo os projetos analisados como documentos que são frutos de diversos atravessamentos e intencionalidades: daqueles que os projetam, daqueles que os regulam e daqueles que os efetivam no interior das escolas.

METODOLOGIA

Parto da compreensão de que os documentos escritos seguem sendo uma fonte válida e rica para pesquisas em ciências humanas e sociais, de caráter qualitativo, na tentativa de lançar mais compreensão a uma determinada realidade. Segundo Minayo (2001), pesquisas qualitativas não excluem análises quantitativas, mas abordam os

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 22).

Nesse sentido, a pesquisa aqui realizada constitui-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, produzida a partir de Análise Documental (Cellard, 2012; Gil, 2002), balizada pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2004).

Segundo Cellard (2012),

O “documento” em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas - e não criadas - no contexto de um procedimento de pesquisa [...] (Cellard, 2012, p. 297).

O autor aborda “documento” como toda fonte escrita, além de serem fontes que não sofreram nenhuma inferência, sendo este um dos requisitos (Gil, 2002; Kripka, Scheller, Bonotto, 2015) para que a pesquisa em questão seja considerada uma pesquisa documental. Será nosso papel, no processo de pesquisa, realizar a exploração, análise e inferências sobre os documentos selecionados. Nesse sentido, elenquei a análise documental como metodologia para coleta de dados por trabalharmos com documentos que não sofreram nenhum tipo de intervenção, são fontes históricas relacionadas às escolas nas quais foram produzidos e por me possibilitarem compreender aspectos conceituais, organizativos e pedagógicos

das escolas em questão. Desse modo, o *corpus* de análise foi delimitado, em um primeiro momento, nos projetos político-pedagógicos das onze escolas municipais de Ensino Fundamental de Capão da Canoa.

Ainda segundo Cellard (2012):

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem (p. 300).

Assim, entendo que realizar a pesquisa tendo como fontes os PPPs das escolas dedica-se também a compreender a que se destina a elaboração desses projetos, qual seu papel na organização da escola e do trabalho pedagógico, quais perspectivas educacionais estão postas ali, como se deu sua elaboração, em nome de quem falam e por que a gestão democrática deveria estar presente nesses documentos.

A partir de categorias que foram estabelecidas a priori, sendo estas participação, pluralismo, autonomia e transparência, constitutivos da gestão democrática escolar (Gracindo, 2007), a análise dos dados coletados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Segundo a autora, o método da análise de conteúdo divide-se em três momentos principais:

1. pré-análise, a fase de organização na qual selecionamos os documentos que serão analisados a partir de hipóteses estabelecidas a priori, segundo nossos objetivos;
2. a exploração do material, na qual, a partir da leitura e fichamento dos artigos selecionados, pudemos elencar nossas categorias;
3. o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, na qual estabelecemos resultados considerados significativos para a análise que nos propomos a fazer.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das onze escolas selecionadas para análise, obtive os projetos político-pedagógicos de oito delas; além disso, algumas escolas que foram colocadas na pesquisa estão em processo de reelaboração dos seus PPPs. Assim, utilizei os últimos modelos disponibilizados por essas escolas. Os projetos político-pedagógicos apresentam estrutura idêntica ou ao menos similar, independentemente da escola, tendo em vista que se trata de um documento legal no qual algumas das informações são solicitadas de forma geral. Procuram apresentar a estrutura da instituição de ensino, como número de estudantes, funcionários, professoras/es; missão e lema da instituição; visão pedagógica; objetivos e propostas de ensino; projetos; metodologias; concepção e método de avaliação; estrutura do atendimento educacional especializado. Essas são algumas das informações que podemos encontrar ao utilizarmos um PPP como fonte de análise. Questões estruturais ou organizacionais, ainda que importantes, não são o foco da pesquisa aqui desenvolvida; das informações apresentadas pelos documentos, procuramos compreender de que forma as categorias elencadas na pesquisa estão dispostas nos PPPs e se a gestão democrática escolar, enquanto palavra ou ação, encontra espaço dentro deste que é tido como um dos pilares daquilo que é feito e sonhado para as escolas.

Não me detive à quantidade de vezes em que os conceitos aparecem nos documentos, mas sim qual sentido é atribuído a eles. Assim, organizamos a tabela abaixo, de modo a elucidar os sentidos atribuídos aos conceitos elencados para a análise.

Tabela 1: Categorias *a priori* analisadas

Conceito/ Escolas	Participação	Pluralismo	Autonomia	Transparência
EMEF MG	atividades desenvolvidas pela escola e estudantes; opinião dos/as estudantes nas decisões da escola; estudantes do AEE; exercício da cidadania	não aparece	habilidade a ser desenvolvida pelos/as estudantes	não aparece

Conceito/ Escolas	Participação	Pluralismo	Autonomia	Transparência
EMEF IV	atividades desenvolvidas pela escola e estudantes; opinião dos/as estudantes nas decisões da escola; estudantes do AEE; exercício da cidadania	não aparece	habilidade a ser desenvolvida pelos/as estudantes; escola frente à SME; professor/a conselheiro/a	não aparece
EMEF ZP	atividades desenvolvidas pela escola e estudantes; opinião dos/as estudantes nas decisões da escola; exercício da cidadania	não aparece	habilidade a ser desenvolvida pelos/as estudantes	não aparece
EMEF JD	atividades desenvolvidas pela escola e estudantes; opinião dos/as estudantes nas decisões da escola; exercício da cidadania; construção do PPP; comunidade na gestão escolar; todos os segmentos da escola em projetos e propostas	crenças	habilidade a ser desenvolvida pelos/as estudantes	gestão dos recursos da escola
EMEF IG	atividades desenvolvidas pela escola e estudantes; opinião dos/as estudantes nas decisões da escola; exercício da cidadania; construção do PPP; comunidade na gestão escolar; todos os segmentos da escola em projetos e propostas	não aparece	habilidade a ser desenvolvida pelos/as estudantes	gestão escolar e recursos
EMEF LP	atividades desenvolvidas pela escola e estudantes; opinião dos/as estudantes nas decisões da escola; exercício da cidadania; construção do PPP; comunidade na gestão escolar; todos os segmentos da escola em projetos e propostas; estudantes do AEE	não aparece	habilidade a ser desenvolvida pelos/as estudantes	não aparece

Conceito/ Escolas	Participação	Pluralismo	Autonomia	Transparência
EMEF MC	atividades desenvolvidas pela escola e estudantes; opinião dos/as estudantes nas decisões da escola; exercício da cidadania; construção do PPP; comunidade na gestão escolar; todos os segmentos da escola em projetos e propostas; conselho de classe	ideias, patrimônios, etnias e orientações	habilidade a ser desenvolvida pelos/as estudantes	não aparece
EMEF MF	atividades desenvolvidas pela escola e estudantes; opinião dos/as estudantes nas decisões da escola; exercício da cidadania; construção do PPP; comunidade na gestão escolar; todos os segmentos da escola em projetos e propostas; exercício	cultural (temas transversais)	habilidade a ser desenvolvida pelos/as estudantes; ação na tarefa de educar; ação a ser realizada no mundo; conselho de classe	execução do PPP; ações implementadas; gestão escolar

Fonte: SILVEIRA, MARTIARENA (2024)

Ao buscarmos pelas categorias estabelecidas a priori, pudemos chegar a algumas constatações: as categorias participação e autonomia estão presentes em todos os projetos analisados; em contrapartida, as categorias pluralismo e transparência se encontram presentes em três projetos analisados.

Ainda que as palavras-chave não apareçam em boa parte dos documentos analisados, procurei relacionar os conceitos elencados com as palavras-chave, de modo a perceber as aproximações e distanciamentos presentes entre eles. Nesse sentido, fui capaz de tecer as seguintes análises:

- i. Podemos atribuir o conceito de participação à gestão democrática, tendo em vista essa proposta de democratização da gestão escolar, o que explicaria a maior incidência desse conceito nos projetos analisados. Participação aparece como princípio de coletividade, ampliação dos sujeitos envolvidos nas tomadas de decisões, necessidade e afirmação da participação de categorias da comunidade escolar, como pais e alunos. Nesse sentido, o conceito participação pode estar atrelado aos

instrumentos de controle e participação da comunidade escolar, como são os colegiados intraescolares, de modo que, mesmo que as palavras conselho escolar, grêmio estudantil e CPM não apareçam nos documentos, ao dizer que se requiere a participação dos pais, dos estudantes e de todos na elaboração de projetos, entende-se que há a aproximação com a função de tais colegiados.

- ii. Pluralismo, compreendida enquanto diversidade de ideias, pensar diferente, concepções, diversificar as instâncias de poder (Gracindo, 2007), encontra-se presente em 5 dos PPPs analisados, entretanto seus sentidos estão mais relacionados à diversidade étnica e cultural, orientação e crenças e não tanto atreladas à pluralidade de ideias referentes aos diferentes sujeitos que existem no espaço escolar e nos espaços de tomada de decisões, de modo que podemos pensar que tal conceito está relacionado às práticas pedagógicas, e não tanto às práticas administrativas e políticas a serem desenvolvidas no interior das instituições de ensino.
- iii. Autonomia, quando presente, refere-se à habilidade a ser desenvolvida nos/nas estudantes, não se relacionando com questões de autonomia administrativa ou mesmo política do espaço da escola. De acordo com Gracindo (2007), a autonomia da escola está relacionada à elaboração coletiva do PPP, de modo a pensar tanto as dimensões micro e macro relacionadas à função social da escola, de modo a politizar o espaço escolar, construindo tanto a autonomia do espaço escolar, quanto a autonomia dos sujeitos.
- iv. Segundo Gracindo, a transparência “está intrinsecamente ligada à ideia de escola como espaço público” (Gracindo, 2007, p. 37), ou seja, da explicitação da escola enquanto instituição pública, coletiva e que possui uma função social específica na sociedade. Transparência é o conceito que menos aparece, estando atrelado à transparência nos recursos financeiros e na gestão exercida nas escolas. O conceito de transparência está presente em apenas 3 dos PPPs analisados.

Ainda que tenha tentado tecer aproximações, de modo a valorizar as intenções postas nos documentos, compreendo que a ausência das palavras também nos diz muito, tendo em vista que não há ligações claras e explícitas entre o conceito de participação e a compreensão de que, em termos legais, as gestões

escolares devem ser orientadas por princípios democráticos, bem como a ausência das palavras relacionadas aos colegiados intraescolares pode evidenciar a pouca compreensão de seu papel e a falta de interesse em consolidá-los como formas de participação garantidas em lei. Enquanto pesquisadora que investiga seu próprio contexto, tendo em vista que estou inserida em algumas das escolas cujos documentos foram analisados, gostaria de trazer algumas considerações: nem sempre houve, por parte das equipes diretivas e pedagógicas, disposição ou boa vontade em proporcionar acesso ao documento, o que, na minha percepção, evidencia a primeira contradição referente à gestão democrática, uma vez que esse documento, o PPP, deveria ser acessado por todas e todas que compõem a escola, de modo a orientar seu próprio trabalho e suas práticas pedagógicas. Além disso, em diálogo com colegas da rede, tive conhecimento de pelo menos uma das instituições de ensino que reformularam seu PPP sem a participação de professores, funcionários e comunidade escolar. Além disso, apenas um dos PPP apresenta uma seção específica para discorrer sobre a gestão democrática da educação.

Entretanto, cabe pensar: os documentos dizem tudo? Creio que não, pois são uma parte de tudo que compõe a escola e dizem algo, sobretudo se pensarmos que se constituem com base em orientações legais que devem reger a escola, sendo assim obrigatória sua elaboração. Porém aquilo que está no papel precisa ser efetivado e quem efetiva o papel são pessoas, seres humanos em suas relações dentro da instituição escolar, com as contradições, disputas de poder, legislações e margens de manobra que compõem esse espaço que é histórico, socialmente localizado e atravessado por diferentes instâncias e projetos. Assim, compreendo que uma parte importante da continuidade desta pesquisa seria analisar quais são as práticas de gestão escolar que se efetivam nas escolas públicas municipais, podendo estabelecer relações mais consistentes entre os documentos, os conceitos e palavras presentes em sua composição e o cotidiano da escola. Saliento que esse é um objetivo de pesquisa futuro da pessoa que aqui escreve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender de forma mais profunda e teorizada que a educação não é um processo neutro e a-histórico, mas que se encontra orientada por uma determinada ideologia possibilita também a compreensão de que a educação existe para

desempenhar projetos específicos em nossa sociedade, atrelados a condições históricas específicas e a perspectivas de mundo e sociedade. Nesse sentido, a própria luta pela democratização do espaço escolar e das práticas de gestão escolar está atrelada a um contexto histórico de lutas pela democratização da sociedade e das instâncias de poder.

Os conceitos aqui apresentados não são apenas conceitos, mas ações que precisam se concretizar nas escolas públicas brasileiras. Para mudar a realidade, é necessário compreendê-la em sua concretude, em sua materialidade. Assim, compreender as contradições presentes na escola e na educação não significa resignar-se, antes pelo contrário. É a partir dessa compreensão da realidade que poderão partir projetos potentes e reais sobre como transformar radicalmente a educação que temos para a educação que queremos. Ainda que a gestão democrática da educação seja um direito da sociedade e um dever do poder público, presente em dispositivos legais de grande relevância para a sociedade brasileira e para as políticas públicas relacionadas à educação, a pesquisa em questão nos apresentou um cenário bastante contraditório e, em certa medida, triste a respeito dessa temática da educação pública.

Percebemos as intencionalidades presentes nos documentos, que procuram estar de acordo com a legislação vigente e trazer no seu texto princípios democráticos de participação e coletividade. Porém as concepções e intenções colocadas nos PPPs nem sempre se materializam em ações concretas na escola, orientando as práticas político-administrativas ou pedagógicas. Fomos apresentadas a diversos desafios para que os conceitos analisados se transformem em prática nas escolas e nas redes de ensino, considerando suas possibilidades e fundamentos. Os conceitos e categorias analisados aqui transformaram-se em ideias centrais em um contexto marcado pelas disputas sobre o significado da escola e da educação pública, tornando-se fundamentais tanto nas discussões acadêmicas quanto nas políticas públicas. Entretanto o que as pesquisas e a própria experiência da pesquisadora demonstram é que o discurso não condiz com a prática.

Parece haver um discurso comum na educação de que seu principal objetivo é formar cidadãos críticos e reflexivos, que possam intervir de forma consciente na sociedade em que vivem. Podemos perceber a existência de lugares comuns, nos quais as palavras já parecem até terem sido decoradas, em um texto pronto em que se sabe qual é o objetivo que uma escola dita progressista, plural e

democrática deve buscar. Porém, entre aquilo que se diz (ou se escreve) e aquilo que de fato se executa há um abismo. Afinal, “a prática é o critério da verdade”. A democratização da educação não deve ser vista apenas como um processo de acesso e permanência na escola, que possui sua importância nas lutas políticas, mas também como um processo de transformação das práticas pedagógicas e administrativas que ocorrem no interior das escolas como forma de construir um espaço para o exercício da cidadania e de gerir a escola de modo a concretizar os objetivos e fins da educação (Paro, 2016; Gracindo, 2007).

Pensar a educação escolar passa por pensarmos que sociedade e que sujeitos queremos formar, qual a mentalidade que irá orientar as futuras gerações e como podemos construir concepções de educação e de escola que estejam alinhadas e orientadas por tais objetivos, pois, se a educação não é um conceito pronto em abstrato, mas concepções ligadas ao real e à sociedade na qual se insere, é possível pensar em construir tal conceito e práticas educativas que estejam orientadas sob outra ideia de mundo e de sociedade. Não há uma única concepção sobre a educação, mas formas diversas e ideologicamente distintas de compreender o fenômeno educativo na sociedade. Assim, podemos entender o papel que a escola desempenha hoje, mas também visualizar o papel que ela poderia desempenhar na construção de uma sociedade radicalmente diferente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70 Ltda., 2004

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

_____. Lei 9.394 de 20/12/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Ano CXXXIV, n 248, 23 dez 1997.

_____. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. in: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.004

O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA EM CONTEXTOS EMERGENTES

Renata Campos de Oliveira¹
Marilene Gabriel Dalla Corte²

RESUMO

Este artigo aborda a constituição da identidade docente no curso de Pedagogia em contextos emergentes, a partir de um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Vinculado aos estudos do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GESTAR/CNPq/UFSM, com a seguinte problemática: o que configura, em produções científicas, a constituição da identidade docente de acadêmicos de Pedagogia em contextos emergentes no período de 2019 e 2022? O objetivo geral foi reconhecer elementos relacionados à configuração da identidade docente, de acadêmicos do curso de Pedagogia, em contextos emergentes. Objetivos específicos: i) analisar conceitos sobre identidade docente em contextos emergentes na educação superior; ii) realizar uma pesquisa do estado do conhecimento com base em produções científicas de 2019 a 2022; iii) categorizar produções científicas relacionadas ao tema. Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo Estado do Conhecimento, utilizando periódicos qualisados e critérios de elegibilidade para análise. Os descritores foram: Identidade Docente, Curso de Pedagogia e Contextos Emergentes. O referencial teórico baseou-se em Morosini (2014, 2016), Bolzan

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, renata.campos@acad.ufsm.br;

2 Orientadora: Professora Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, marilenedallacorte@gmail.com;

(2016) e Dalla Corte (2017), entre outros. O mapeamento das produções científicas identificou quatro categorias: 1) Saberes docentes (três trabalhos); 2) Programas de Iniciação à Docência (dois trabalhos); 3) Estágio Curricular Supervisionado (três trabalhos); e 4) Diversidade (dois trabalhos). Conclui-se que a identidade docente é configurada pela trajetória pessoal e profissional, inserção em programas, estágio supervisionado e questões de diversidade, destacando a relação entre teoria e prática e a pluralidade de concepções sobre a docência na sociedade atual.

Palavras-chave: Identidade docente, Educação superior, Curso de Pedagogia, Contextos emergentes.

INTRODUÇÃO

A fim de apresentar o desenvolvimento desta pesquisa, bem como suas características, composições, justificativa e singularidades, faz-se necessário discorrer sobre a temática da identidade docente no curso de Pedagogia em contextos emergentes.

De acordo com Morosini (2016), os contextos emergentes da Educação Superior constituem-se como construções observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas. Nesse sentido, entende-se que os contextos emergentes impulsionam e desafiam a reconfiguração de modos singulares de produção da vida cotidiana da/na docência nos diferentes âmbitos institucionais.

Os contextos emergentes não se configuram isoladamente, justamente porque se apropriam de mudanças na tentativa de adequar-se às novas diretrizes globais. Ademais, Dalla Corte (2017) afirma que essas transformações que acontecem no contexto das Instituições de Educação Superior (IES), que aparentemente são internas, possuem inter-relação com as demandas sociais, culturais e econômicas. Dentre elas, pode-se destacar as inovações tecnológicas, a expansão do ensino superior, as cotas, a inclusão, entre outras. Essas demandas implicam o surgimento de uma nova arquitetura para a Educação Superior e, conseqüentemente, atuais demandas para a universidade que influencia e se deixa influenciar pelas políticas públicas educacionais globais e locais. Desse modo, Dalla Corte (2017, p. 359) ainda destaca:

Estamos acompanhando cotidianamente novas formas de pensar e agir em sociedade, o que requer aos sujeitos sociais, históricos e culturais a busca por [re]configurações e atualizações nas maneiras de [con]viver e produzir em sociedade. Tais buscas incidem em aprender a [con]viver como um emaranhado de informações e tecnologias que exigem uma cultura organizacional diferenciada no que diz respeito a [sic] compreensão e ao uso de ferramentas digitais softwares avançados, os quais contém [sic] novas formas e exigências de manuseio, além de múltiplas possibilidades de interlocução e produção técnica e científica. Tais desafios a partir de novos formatos em inter-relações com políticas sociais constituem-se em contextos emergentes.

Assim, a reconfiguração da docência exige que os profissionais reconheçam as condições, saberes e especificidades da profissão, sendo influenciada pela ambiência acadêmica, pelas arquiteturas formativas e pelo contexto sociocultural, o que configura continuamente a identidade docente. Consonante a isso, Bolzan (2016, p. 13) pontua:

[...] contextos emergentes se caracterizam pelos espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a diversidade cultural e de pessoas são marcadores de “novas” ações, desdobrando-se em desafios e possibilidades que emergem no panorama contemporâneo, exigindo (trans) formações nos modos de pensar e fazer docente.

Ademais, esta pesquisa explora a identidade docente no curso de Pedagogia em contextos emergentes, considerando as transformações na Educação Superior e as demandas sociais contemporâneas. Com base em produções científicas de 2019 a 2022, a metodologia qualitativa identificou quatro categorias principais: saberes docentes, programas de iniciação à docência, estágio curricular supervisionado e diversidade. Os resultados mostram que a identidade docente é moldada pela trajetória dos acadêmicos, suas experiências em programas de iniciação e estágio, e pela atenção à diversidade, destacando a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente e a necessidade de políticas educacionais integradas à realidade escolar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa e fundamentou-se na construção do estado do conhecimento, o qual possibilita o mapeamento de ideias já existentes e fornece segurança sobre fontes de estudo, subtemas e novos significados. Além disso, lida com interpretações das realidades sociais e, segundo Minayo e Sanches (1993), defende a complementaridade de abordagens, respeitando as particularidades do objeto de pesquisa.

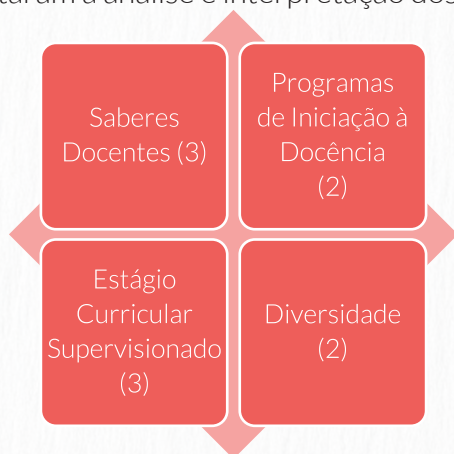
A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para

serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

Portanto, a integração entre abordagens quantitativas e qualitativas enriquece a análise das relações sociais, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente.

O estado do conhecimento é referendado, conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 61), pela “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”, proporcionando uma visão ampla e atual sobre a pesquisa relacionada ao objeto de investigação. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas etapas como definição do tema, escolha de periódicos, mapeamento das produções científicas, elaboração de critérios de elegibilidade e análise das contribuições encontradas nas produções selecionadas.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou o estado do conhecimento para mapear ideias sobre a identidade docente no curso de Pedagogia em contextos emergentes, combinando abordagens quantitativas e qualitativas. A metodologia envolveu a identificação, registro e categorização de produções científicas, com critérios de seleção de artigos publicados entre 2019 e 2022 em periódicos da CAPES. A análise de conteúdo resultou na seleção de 10 artigos e na categorização dos dados em quatro categorias principais (conforme imagem abaixo): saberes docentes, programas de iniciação à docência, estágio curricular supervisionado e diversidade, que orientaram a análise e interpretação dos resultados.



Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nas categorias acima, serão apresentados na sequência os resultados provenientes do estado do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os artigos encontrados na pesquisa de estado do conhecimento, focando nos objetivos, resultados e conexões com a temática da pesquisa. Os estudos sobre “contextos emergentes” datam de 2019 em diante, enquanto os dez artigos sobre “identidade docente e curso de pedagogia” foram publicados entre 2019 e 2022, em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Nesse sentido, os artigos publicados no período de 2019 a 2022 foram sistematizados em quatro categorias já anunciadas no capítulo da metodologia: saberes docentes, programas de iniciação à docência, estágio curricular supervisionado e diversidade.

1. SABERES DOCENTES

Nesta categoria, três artigos exploram os saberes docentes, destacando a didática, o ensino-aprendizagem, tendências pedagógicas, currículo, relação teoria-prática e políticas públicas.

Para Araújo (2022), os termos “ensino” e “aprendizagem” sempre estiveram associados a um mesmo sentido (ensino-aprendizagem), o que tem possibilitado algumas discussões sobre a necessidade de desvinculá-los, pois ambos apresentam conceitos e características distintas, mesmo interligados com as relações entre professor e aluno. Tais debates emergem com as reflexões sobre “o que ensinar” e o “como ensinar”, ou seja, o professor é quem determina “o que” e “como” ensinar. Essas atitudes podem ter contribuído para que, ao longo da história, os alunos ocupassem o lugar de espectadores de sua própria aprendizagem.

Inaugurado neste trabalho, o termo Identidade Didática tem como característica o perfil profissional que o professor desenvolve ao longo de sua prática pedagógica, sendo parte da Identidade Docente, que engloba atributos pedagógicos e humanos. Para o autor:

Pensar a Didática a partir das concepções expostas pelos estudantes é protocolar o tecnicismo como mola propulsora da Didática, mesmo

nos dias atuais, onde o ensino vem exigindo outras habilidades tanto do professor quanto do estudante. É urgente a necessidade de transcender a concepção de Didática do século XVII, considerando apenas os âmbitos técnicos, o fazer, o prático, o método. Pensar a Didática para a contemporaneidade é acreditar que o procedimento metodológico é o caminho para alcançar o objetivo do ensino, sendo a aprendizagem (Araújo, 2022, p. 203).

Assim, o termo Didática emergiu no século XVII pelas ideias de Comenius, refletindo o contexto histórico da época, e precisa ser compreendido à luz das circunstâncias daquele período, que não atendem mais às demandas sociais atuais.

Nesse artigo, publicado na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, os autores Morés e Panozzo (2019) fazem um recorte das principais tendências pedagógicas, começando pela pedagogia tradicional, que priorizava a transmissão de conhecimento de forma passiva, e passando pela pedagogia nova, que enfatizava a ciência da educação e as necessidades da criança, dominando até o século XX. Em oposição, a pedagogia tecnicista, prevalente no Brasil entre 1960 e 1979, focava em uma educação voltada para o mercado de trabalho. Na segunda metade do século XX, Paulo Freire trouxe um modelo dialógico, emancipador e crítico, com grande impacto nas políticas educacionais brasileiras.

Nos registros dos professores aposentados analisados, o artigo destaca as reformas educacionais entre 1964 e 1970, marcadas pela pedagogia tecnicista, que adotava uma formação docente focada na racionalidade técnica, separando teoria e prática e limitando a reflexão crítica. Nesse contexto, as reformas de 1968 e 1971 romperam com a abordagem liberal humanista da LDB de 1961, priorizando métodos voltados ao mercado de trabalho, o que fragmentou o ensino, desprofissionalizou os docentes e aprofundou a crise de identidade dos professores, separando suas dimensões pessoal e profissional.

Ademais, os pesquisados demonstram preocupação com o ensinar e o saber-fazer no processo pedagógico, com a sala de aula como principal espaço de desenvolvimento, e a pesquisa era vista como busca de conhecimento, sem forte vínculo com a investigação científica, refletindo uma concepção moderna de ciência predominante por anos. Segundo os autores:

Os depoimentos dos docentes sinalizam o compromisso com a aprendizagem dos estudantes e suas relações com a dimensão social. Os estudos de Paulo Freire superam a concepção bancária da educação, pois traz [sic] em seus princípios, as bases para uma educação

libertadora fundamentada na teoria da ação dialógica. Desse modo, constata-se, nas afirmações destacadas pelos professores, que a docência deva contribuir para promover a autonomia, a dimensão social e política, colaborando para a superação das desigualdades sociais. Também destacaram a importância de promover a pesquisa em sala de aula (Morés e Panozzo, 2019, p. 260).

No artigo publicado no Dossiê Formação docente: percursos investigativos com professores da Educação Básica e Ensino Superior, da Revista Educação em Análise, intitulado “Formação de formadores: paradigmas formativos e saberes profissionais”, da autoria de Machado (2021), o objetivo foi mapear os paradigmas da formação de professores e os saberes da profissão docente. Utilizou-se uma metodologia quali-quantitativa e histórico-cultural, com pesquisa bibliográfica, entrevistas orais e temáticas como procedimentos metodológicos.

O estudo evidenciou uma multiplicidade de paradigmas de formação de professores, como estes constituíram identidades profissionais e como os professores colaboradores se apresentaram frente a esses paradigmas. Os paradigmas demandam saberes específicos, os quais vêm de fontes variadas, destacando-se os saberes da experiência profissional docente, bem como as interfaces e relações entre o processo de formação, os saberes e as práticas docentes.

Machado (2021) ressalta, ainda, que os saberes dos professores, aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), são reformulados e vão se reconstruindo no dia a dia da sala de aula a partir dos saberes curriculares e da experiência, de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Portanto, discutir a formação de professores implica refletir sobre a articulação entre teoria e prática, reconhecendo a experiência docente como fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do educador.

2. PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Nesta categoria, dois artigos analisam programas de iniciação à docência, como o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), focando na formação inicial, relação escola-universidade e articulação teoria-prática.

O artigo de autoria de Lacerda *et al.* (2021), intitulado “Contribuições do programa residência pedagógica da universidade estadual do Ceará na formação de professores da educação básica”, o qual foi publicado no periódico Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP), tem como objetivo compreender as contribuições do PRP na formação dos professores da Educação Básica. A abordagem metodológica foi qualitativa, tipo estudo de caso, com a realização de análise documental, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas com licenciandos dos cursos de Letras/Português, Pedagogia e Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará e, nesse texto, são apresentados dados expressos por meio de entrevistas.

Nesse sentido, a pesquisa aponta que as experiências escolares anteriores e as relações com professores influenciam a formação da identidade pessoal e do conhecimento prático dos futuros docentes, com figuras-chave sendo determinantes na construção da identidade docente.

Com o objetivo de discorrer sobre um estudo realizado acerca da identidade docente e das práticas e saberes mobilizados nos licenciandos do Curso de Pedagogia do CAP/UERN, por meio das vivências no subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid Pedagogia do CAP/UERN, tem-se o artigo publicado no periódico Revista Devir Educação, intitulado “Identidade, desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente: um olhar a partir do PIBID Pedagogia”, dos autores Ferreira *et al.* (2020). A metodologia utilizada caracteriza-se pela abordagem qualitativa, a partir de um estudo bibliográfico e de campo, utilizando a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo.

Para os autores, historicamente a profissão docente constrói-se ao longo do tempo, através de contradições e conflitos. A formação e a identidade docente são processos contínuos que se redefinem conforme a carreira, com os saberes e práticas relacionados não apenas às competências, mas também às atitudes, histórias pessoais e experiências dos docentes.

O PIBID foi implantado no Brasil em 2007, a partir da necessidade de formação de professores com uma atuação integrada à Educação Básica. O programa segue princípios fundamentais, como a conexão entre teoria e prática, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e a integração entre a escola básica e as instituições formadoras. Desse modo, objetiva melhorar os índices educacionais e proporcionar aos participantes uma compreensão inovadora do processo

educacional, visando aprimorar a prática pedagógica e a construção da identidade do educador.

As colocações dos pibidianos destacam a importância da articulação entre a universidade e a escola básica, permitindo que conheçam, desde cedo, os desafios e potencialidades da prática profissional, incluindo aspectos administrativos, pedagógicos, financeiros e de gestão de pessoas, o que favorece a construção da identidade docente.

3. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Nesta categoria, três artigos exploram o estágio curricular supervisionado como essencial na formação docente, conforme as diretrizes da Pedagogia. Soek *et al.* (2020) analisam a experiência na EJA com dispositivos (auto)biográficos. Moura *et al.* (2019) exploram a autoprodução docente em portfólios, baseando-se na autopoiese e narrativas de formação.

O artigo “Memoriais de formação e a escrita (auto)biográfica no Estágio Supervisionado na EJA” foi publicado no Dossiê Educação de Jovens e Adultos do periódico Educar em Revista (Soek, Alcoforado e Haracemiv, 2020) e analisa os sentidos atribuídos pelos acadêmicos de Pedagogia aos aspectos experienciais vividos em suas trajetórias e práticas pedagógicas, evidenciando o impacto do estágio na modalidade EJA na formação docente e no desenvolvimento pessoal e profissional. A pesquisa, realizada com 10 acadêmicos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), utilizou memoriais para promover a autorreflexão sobre momentos significativos de suas trajetórias e a relação dessas vivências com a prática educativa.

Os autores destacaram que a formação docente é influenciada por valores e trajetórias pessoais, sendo o posicionamento no mundo essencial para a construção da identidade docente. Soek *et al.* (2020) ressaltam que narrativas (auto)biográficas no estágio supervisionado na EJA revelam percepções e experiências vividas, evidenciadas por expressões como “Me senti professor” e “Foi um choque de realidade”, refletindo desafios e aprendizados dos estagiários.

O artigo intitulado “(Auto)produção na profissão docente: olhares a partir dos portfólios de aprendizagem do estágio”, dos autores Moura, Carvalho e Kroeff (2019), publicado no periódico Educação por Escrito, discute as autoproduções dos futuros docentes nos portfólios de aprendizagem durante o estágio

em Pedagogia. A pesquisa, fundamentada na teoria da autopoiese e no estudo das narrativas de formação, analisa a construção da identidade docente como um processo em constante transformação. Foram selecionados seis portfólios que evidenciam momentos marcantes da experiência no estágio, revelando impactos e conhecimentos mobilizados pelos estudantes. As narrativas foram consideradas (auto)formativas, pois direcionam a atenção para os sujeitos e seus processos constituintes, promovendo reflexão e análise sobre o aprendizado e a trajetória formativa.

Nos escritos dos sujeitos, os autores verificam que a interação com a comunidade escolar durante o estágio fez com que os acadêmicos passassem a encarar o estudante como um sujeito ativo, estimulando suas potencialidades. Essa vivência impactou a aprendizagem e a identidade docente, pois a inserção na escola gerou reflexões sobre o papel do outro. A articulação entre teoria e prática possibilitou intervenções mais maduras e um conhecimento mais sólido da profissão, destacando a importância do estágio no desenvolvimento pessoal e profissional, considerando emoções, segurança, diálogo com a professora regente e liberdade nas práticas.

No artigo “Estágio: o início da profissionalização docente”, publicado no periódico *Laplace em Revista*, de autoria de Noffs, Lizardo e Silva (2019), é apresentado o estágio curricular supervisionado como parte essencial da profissionalização docente e da construção da identidade profissional. O objetivo foi analisar formação de educadores, integrando teoria e prática de forma transdisciplinar e contextualizada, por meio de uma pesquisa qualitativa com múltiplas fontes.

Os autores utilizam uma analogia com a metáfora do retrovisor, em que o motorista acompanha sua trajetória sem perder de vista o entorno e o destino. Através dessa metáfora:

O estágio deve ser visto através do retrovisor somente se for para buscar amparo e fundamentações que auxiliem no percurso. Olhando para além do retrovisor, ou seja, para os lados e para frente, deparamo-nos com a preocupação dos estudantes no cumprimento da carga horária estabelecida para os estágios pelo regimento da instituição de ensino superior (IES), o acúmulo de tarefas atribuídas a esse sujeito que, geralmente, estuda e trabalha concomitantemente, a obrigatoriedade de preencherem formulários e relatórios que serão avaliados por seus professores (Noffs, Lizardo e Silva, 2019, p. 122).

Segundo os autores, o estágio precisa constituir-se como um ponto inicial de aproximação à profissão, articulando teoria e prática, em que o estagiário não apenas observa, mas atua de forma integrada com o regente da turma e o professor supervisor da universidade. Assim como no Pibid, o estágio curricular supervisionado deve manter um diálogo contínuo entre universidade, escola e estagiários para uma formação mais integrada e prática.

O estágio, nesse processo de início da profissionalização, evidencia-se como uma formação colaborativa entre escola, universidade, professores, gestores e estudantes, visando desenvolver habilidades de aprender, ensinar e compreender os papéis de aprendiz e educador.

4. DIVERSIDADE

Esta categoria, que possui dois artigos, aborda a diversidade no contexto da identidade docente, focando em gênero e sexualidade.

Para Rodrigues, Manholer e Gomes (2020), essas e outras justificativas, mais ou menos subjetivas, são responsáveis para que haja a compreensão - não só do senso comum - de que a educação infantil é um espaço profissional a ser ocupado somente por mulheres, pois as funções socialmente atribuídas à instituição envolvem atenção, paciência, cuidado, afeto, sensibilidade etc., atributos da “essência feminina”.

Portanto, defender a presença masculina no interior das creches constitui-se um contexto emergente, justamente porque é uma forma de buscar a superação das práticas e discursos que frequentemente interferem na qualidade da ação educativa das instituições. Trata-se, ainda, de reverter uma ação formativa que está

[...] carregada de preconceitos bastante explícitos de uma sociedade machista, sexista e racista, na qual crianças, desde bem pequenas são formadas (deformadas?) por micropolíticas que padronizam um jeito de ser menino e de ser menina na sociedade. Isso também fomenta um ideal de sociedade pautada na heteronormatividade, conforme uma concepção hegemônica de um único tipo de masculinidade e feminilidade [...] (Silva, 2015, p. 22).

Dal'Igna, Silva e Silva (2019) analisam a identidade profissional de docentes homossexuais, utilizando estudos de gênero e sexualidade. A pesquisa revela que

professores homossexuais enfrentam discriminação e preconceito, com questionamentos sobre sua ética e moral, e até acusações de pedofilia. A pesquisa aponta que a profissionalidade docente é frequentemente questionada quando foge dos padrões tradicionais de gênero e sexualidade. Segundo os autores, quando os educadores foram questionados(as) sobre discriminação ou LGBTfobia, apenas um educador afirmou não ter sofrido diretamente, mas ter presenciado tais situações. Comum nos relatos está a desqualificação da profissionalidade dos docentes devido à forma como vivem seus gêneros e sexualidades. Mesmo com anos de experiência, ao mudar de escola, alguns enfrentam questionamentos sobre sua ética, moral e até mesmo acusações de pedofilia. Para os autores:

É possível perceber que a profissionalidade docente está sendo colocada sob suspeita, quando ocorre um borramento desta identidade docente tradicionalmente construída, que não se apresenta de forma assexuada, com condutas morais consideradas apropriadas para professores (Dal'Igna, Silva e Silva, 2019, p. 199).

Ademais, além das questões de gênero na diversidade, há outras temáticas relevantes, como questões étnico-raciais, inclusão social e necessidades especiais. Essas pautas emergentes na educação devem ser debatidas na formação inicial para fortalecer a identidade docente.

De todo modo, ambos os artigos destacam a importância de discutir a diversidade na formação docente, incluindo questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e inclusão. Eles enfatizam a necessidade de superar preconceitos e estereótipos e de promover uma educação mais inclusiva e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa explorou a constituição da identidade docente no curso de Pedagogia em contextos emergentes, utilizando um estado do conhecimento para analisar produções científicas. Quatro categorias principais emergiram: saberes docentes, programas de iniciação à docência, estágio curricular supervisionado e diversidade. A análise revelou que a identidade docente é formada pela trajetória pessoal e profissional, programas como PRP e Pibid, o estágio curricular e a vivência da diversidade. Esses elementos influenciam as concepções dos futuros professores sobre a docência na sociedade atual.

Ademais, entende-se que o tema da pesquisa ainda requer maiores aprofundamentos, bem como outras perspectivas metodológicas, que fomentarão outras análises que, porventura, não foram exploradas neste momento.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. C. M. A construção da identidade didática dos licenciandos em Pedagogia de uma faculdade privada do interior baiano. **Revista de Educação e Sociedade**, 9(19), 195-213, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i19.13615>. Acesso em 6 de jul. de 23.

BOLZAN, D. P. V. **Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes**. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado. Registro no GAP nº 042025. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM, 2016-2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 6 jul. 23.

DALLA CORTE, M. G. **Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização**. Educação, Porto Alegre, RS, v. 40, n.3, p. 357-367, set-dez 2017. Disponível em: <https://revistas-eletronicas.pucrs.br/index.php/faced/arview/29023/16529>. Acesso em: 6 jul. 23

DAL'IGNA, M. C.; SILVA, J. V. da; SILVA, M. Z. da. Há diferença? processos de constituição da identidade profissional de docentes homossexuais. **Revista Práxis**, 2, 184-208. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1910>. Acesso em 6 jul. 23.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, J. A. S.; GURGEL, I. C.; SANTOS PEREIRA, S. N. Identidade, desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente: um olhar a partir do Pibid

pedagogia. **Devir Educação**, 4(2), 188–231, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v4i2.309>. Acesso em 6 jul. 23.

LACERDA, C. R.; SILVA, F.; SANTOS NETO, M. B. Contribuições do programa residência pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 137–154, 2021. DOI: 10.31639/rbpf.v13i26.405. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/405>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MACHADO, L. C. Formação de formadores: paradigmas formativos e saberes profissionais. **Educação em Análise**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 221–239, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43370>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. In: MINAYO, M. C. S; SANCHES. **Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro**, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 6 jul. 23.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 06 jul. 2023.

MOROSINI, M. C. A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Org.). **Educação Superior e contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

MOURA, K. M. P.; CARVALHO, M. J. S. ; KROEFF, R. F. S. (Auto)produção na profissão docente: olhares a partir dos portfólios de aprendizagem do estágio. **Educação por Escrito**, 10(1), e32358. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.32358>. Acesso em 6 jul. 23.

NOFFS, N.A.; LIZARDO, L.A.M.; SILVA, T.M.A.O. Estágio: o início da profissionalização docente. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.121-131. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951616p.121-131>. Acesso em: 6 jul. 23.

PANOZZO, N. S. P. Formação de pedagogos: trajetórias e perspectivas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 253–264, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11247>. Acesso em: 6 jul. 2023.

RODRIGUES, S. A.; MANHOLER, E.; GOMES, A. A. Em busca de identidade: Educação Infantil é lugar de homem? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2298–2313, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14438. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14438>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SILVA, P. R. A docência masculina na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano XIII, n. 45, p. 20-23, out./dez. 2015.

SOEK, A. M.; ALCOFORADO, J. L. M.; HARACEMIV, S. M. C. Memoriais de formação e a escrita (auto) biográfica no Estágio Supervisionado na EJA. **Educ. Rev.**, 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82312>. Acesso em: 6 jul. 23.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.005

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS RESOLUÇÕES CNE/CP 02/2019 E CNE/CP 04/2024: O CENÁRIO ATUAL

Mônica de Souza Trevisan ¹
Cátia Keske ²

RESUMO

Este trabalho faz parte de estudos e, sobretudo, da prática como docentes na formação de professores em cursos de licenciatura. Trata-se da continuidade e atualização de uma publicação anterior apresentada em 2020 na XIII Reunião da Anped Sul, intitulada “A formação de professores nas resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019: entre [in]certezas e [in]definições”. A partir da legislação para a formação de professores que tem sido foco de novas proposições e de políticas que se modificam muito rapidamente, questiona-se quais são as mudanças que os dois últimos textos legais têm gerado na política de formação de professores. O objetivo deste trabalho será fazer uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores buscando identificar as características da Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024). Como metodologia, optou-se por um estudo qualitativo, do tipo descritivo (Gil, 2010), estabelecendo-se uma leitura das últimas duas resoluções, DCNs do Conselho Nacional de Educação, números 02/2019 e 04/2024 (Brasil, 2019, 2024) realizando uma análise documental (Gil, 2010). Nesse movimento de análise, busca-se identificar desafios persistentes na formação de professores a partir da leitura do documento. Por fim, acrescenta-se a leitura de autores que têm

1 Professora no Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi, área Pedagogia. Doutora em Educação (UFSM), monica.trevisan@iffarroupilha.edu.br.

2 Professora no Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi, área Pedagogia. Doutora em Educação (UNIJUI), catia.keske@iffarroupilha.edu.br.

discutido a formação de professores no Brasil, como Dourado (2015) e Gatti *et al.* (2019), para identificar os desafios atuais e as necessidades de se pensar em políticas públicas que qualifiquem a formação, considerando o contexto de atuação dos professores na Educação Básica brasileira.

Palavras-chave: Formação de professores, Políticas públicas, Desafios.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil vem sendo intensamente discutida e passando por diversas alterações incluindo as suas orientações legais, entre as quais, nos últimos anos, as Resoluções CNE/CP 02/2019 e 04/2024 (Brasil, 2019, 2024). O que esse movimento de alterações sugere, de certo modo, é que uma das questões primordiais para qualificar a Educação Básica no Brasil seria alterar as características da formação de professores. De fato, é um aspecto bastante relevante.

Considera-se esse contexto de alterações, assim como trabalhos anteriores, como o publicado na XIII Reunião da Anped Sul, intitulada “A formação de professores nas resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019: [incertezas entre e [in]definições” (Trevisan, 2020). Neste analisavam-se as diferenças propostas na formação de professores considerando as duas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), no período a Res. CNE/CP 02/2015 e Res. CNE/CP 02/2019, com vistas à qualidade dos cursos de licenciatura. Entre as conclusões daquele estudo, observou-se que a qualidade, que na Res. CNE/CP 02/2015 apresentava sentidos de diversidade e de equidade, de saberes e de conhecimentos docentes, na Res. CNE/CP 02/2019 estavam mais evidenciados os sentidos de eficiência e eficácia exemplificados pela listagem de competências e habilidades (Trevisan, 2020).

A formação de professores tem sido foco de novas proposições e de políticas que se modificam muito rapidamente. Assim, questiona-se: quais são as mudanças que os dois últimos textos legais têm gerado na política de formação de professores? O objetivo deste trabalho foi fazer uma análise das DCNs, conforme a Res. CNE/CP 02/2019 e Res. CNE/CP 04/2024 (Brasil, 2019, 2024) identificando que mudanças ocorreram entre uma Res. e outra.

Em 10 anos, o Brasil aprovou três Resoluções para orientar a formação de professores, já citadas acima. Percebe-se o quanto a temática vem sendo alvo de disputas e modificações, pois a cada resolução novamente aprovada a anterior é revogada, e o texto traz novas proposições no que concerne aos currículos e às relações com a Educação Básica, bem como aos contextos de influência (Mainardes, 2006). Essas influências são governamentais ou não, em contextos nacionais ou internacionais, conectados à temática da formação de professores.

Por exemplo, a Res. CNE/CP 02/2019 foi marcada por associar a formação de professores às competências e habilidades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), tanto que trouxe em sua ementa o estabelecimento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019). Já a Res. 04/2024 assume ementa semelhante à de 2015, retomando o estabelecimento da formação para profissionais do Magistério da Educação Básica em cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e também segunda licenciatura (Brasil, 2024).

Tendo em vista as duas últimas Resoluções, 2019 e 2024, o espaço de tempo é de apenas cinco anos, porém o contexto político se diferencia, especialmente pelo fato de que a primeira resolução foi sancionada anteriormente à Pandemia de COVID 19³, no governo do então presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), caracterizado por ser um governo conservador, com menor investimento nos setores públicos. De qualquer forma, a Res. CNE/CP 02/2019 foi marcada pelo rompimento da concepção de formação de professores que vinha sendo construída no texto legal com caráter de diretrizes nacionais. Conforme Carvalho (2021), houve desconsideração pelo movimento de reestruturação dos cursos que estava ocorrendo na época influenciado pela resolução anterior, desprezo à produção e às discussões levadas a cabo no campo de pesquisas sobre a formação inicial de professores, bem como a retomada de velhas propostas de formação ancoradas na implementação da BNCC.

Desde a elaboração da BNCC até o momento atual, é possível perceber uma presença muito forte de instituições não governamentais, grupos e conglomerados empresariais que têm movimentado as discussões em termos de educação no Brasil. Peroni e Caetano (2022), recorrendo também a estudos anteriores, afirmam que, por exemplo, o Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base são grupos que exercem influência na construção de políticas e venda de produtos educativos, consultorias a outras esferas de gestão educacional, não somente federal, mas aos Estados e Municípios. As autoras observam as

3 Embora não seja o foco de análise do texto, é necessário destacar as dificuldades advindas da própria Pandemia, em que as escolas e instituições de educação superior necessitaram suspender as aulas abruptamente, sem ter uma orientação precisa de como se organizar em meio ao cenário bastante difícil da época.

controversas relações entre o público e o privado e as formas de influência do setor privado na educação pública, por consequência também na formação de professores.

Em 2024, temos um cenário aparentemente mais ameno do que em 2019. Os efeitos da pandemia ainda permanecem, de certa forma, como defasagens, dificuldades como evasão escolar, em especial no Ensino Médio, mas há presença de um governo nacional menos conservador, assumido em 2023 pelo presidente Lula (representando o Partido dos Trabalhadores - PT) e o Ministério da Educação sob responsabilidade de Camilo Santana, ex-governador pelo PT no Ceará. Nesse cenário, estariam ainda prevalecendo contextos de influência, como, por exemplo, Movimentos Todos pela Educação nos setores de definição das políticas Nacionais, Estaduais e Municipais?

A partir desse breve cenário de caracterização dos momentos de 2019 e 2024, a seguir descrevemos como propusemos analisar as Resoluções referidas.

METODOLOGIA

Para realizar este estudo optamos por um estudo qualitativo, do tipo descritivo (Gil, 2010), estabelecendo uma leitura das últimas duas resoluções, nas DCNs para a Formação de Professores do Conselho Nacional de Educação, Res. 02/2019 e Res. 04/2024 (Brasil, 2019, 2024) realizando uma análise documental (Gil, 2010).

Para tanto, organizamos a leitura das duas resoluções sistematizando-as em três quadros comparativos, observando: (I) os contextos de influência e ementas das resoluções; (II) a organização e as características propostas pela formação; e, por fim, (III) o comparativo de algumas palavras-chave dos referidos documentos.

A opção pelas palavras-chave que compuseram o quadro III advém de um recorte na leitura das Resoluções, e relacionam-se também à prática vivenciada no cotidiano como professoras em cursos de Licenciatura e orientadoras de estágio. Na sequência, as análises cruzam-se com o referencial teórico adotado, por exemplo, Gatti *et al.* (2019), Dourado (2013), Freire (2005), entre outros autores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gatti *et al.* (2019) apontam que entre os problemas para a formação de professores na atualidade está a escassez de profissionais, o que leva muitas vezes à atuação em áreas diferentes da formação. Além disso, observa-se a dificuldade de os professores permanecerem atuando devido a problemas de infraestrutura, baixos salários, questões mais complexas que envolvem menor atratividade em algumas áreas de formação. Essa não é uma situação exclusiva do Brasil, mas comum à América Latina, conforme registram Gatti *et al.* (2019, p. 89, grifo dos autores).

[...] ainda se encontram docentes atuando sem uma formação geral e pedagógica, e também, em muitos casos, sem formação na disciplina que lecionam. Isto se processa dada a escassez de professores em algumas regiões ou áreas de conhecimento, como as científicas (Física, Química, Biologia e Matemática), em razão, seja da baixa procura de cursos de formação de professores nessas áreas, ou porque os formados preferem trabalhar em setores mais prestigiados e mais compensadores financeiramente.

Os contextos de influência das políticas nacionais ou internacionais refletem no cotidiano dos cursos de formação inicial e nas escolas quando se percebe, por exemplo, dificuldades já no ingresso de estudantes nas instituições formadoras, como poucos alunos ingressando, ou quando nem sempre a escolha da licenciatura foi a primeira opção.

Os desafios para a formação de professores também são caracterizados como estruturais e envolvendo concepções, conforme Dourado (2013), que aponta as disputas em termos de políticas públicas de formação e de currículo, uma vez que a formação inicial de professores ocorre em nível superior, mas em disputa ora com ênfase na teoria, ora com ênfase na prática. Para o autor, a formação necessitaria considerar solidez teórica, características de cada fase do desenvolvimento do educando, dinâmicas culturais e sociais mais amplas, isso para fazer frente ao contexto em que os futuros professores atuarão (Dourado, 2013).

Assim, afirma a existência de uma disputa, ao invés de uma correlação, entre os aspectos teóricos e práticos da formação de professores: “A dicotomia entre teoria e prática tem resultado em práticas diversas no campo e, de maneira geral,

pouco tem contribuído para o avanço do «estado da arte» da formação e para a atuação profissional do professor” (Dourado, 2013, p. 375, 376). Essa é uma das disputas no processo de organização curricular da formação de professores, também um desafio referente à articulação entre teoria e prática, articulação das instituições de educação superior formadoras de professores com as instituições de Educação Básica, que são o contexto de atuação, mas também necessitam vislumbrar-se como espaço da formação inicial e continuada.

A Res. CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) definiu a BNC-Formação como um conjunto de dez competências gerais docentes, doze competências específicas divididas em três núcleos (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional), desdobradas em habilidades que pretendem formar um docente apto a múltiplos desafios na atuação profissional.

As competências, no dizer de Fernandes (2010), exigem do professor uma série de dimensões: dimensão técnica, com capacidades e habilidades para produção de conhecimento em determinada área; a dimensão política, que envolve um projeto humano e de sociedade; dimensão estética, que envolve a expressão humana da criatividade, dos afetos; e, por fim, a dimensão ética, que envolve a conexão com as demais, bem como é inerente à formação humana e suas responsabilidades no trabalho educativo. Assim, define a autora: “[...] concebo competência como uma configuração de dimensões inter-relacionadas que se efetivam na práxis cotidiana dos professores como atributos e/ ou propriedades que ensinam e aprendem” (Fernandes, 2010, s/p).

Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire define a práxis como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. É que fazer na relação teoria e prática, sendo que na ação é possível uma práxis autêntica cujo saber resultante se faz objeto da reflexão crítica; práxis como fonte de conhecimento e criação. E para isso e por isso, para tanto e portanto, o autor propõe uma educação não bancária, de reprodução e mecanização de conteúdos, e sim humanizadora, pautada pela problematização dos sujeitos que estão em processo de constituição docente em suas relações com o mundo, no espaço-tempo da formação inicial. Ainda, reconhecendo a inconclusão dos seres humanos, defende e convida a pensar que é nesse movimento de ação e reflexão que a educação tem a possibilidade de se re-fazer, sendo a dialogicidade a condição para a práxis verdadeira, cuja premissa é a transformação do mundo pela investigação e atuação sobre a realidade (Freire, 2005).

Mediante os desafios que a formação de professores vem enfrentando, como a pouca procura e a desistência durante a formação⁴, ainda há discussões em torno de soluções focadas no estímulo e atratividade para o ingresso. Mas basta apenas atrair, como, por exemplo, por meio do lançamento do Programa Pé de Meia⁵ das licenciaturas⁶? Ou trata-se da assunção da necessidade de estruturar a carreira e valorizar a atuação do professor, consolidando-se políticas já existentes, como piso salarial, melhorias na qualidade da formação continuada e do tempo de planejamento dos docentes? Ao encontro da defesa freireana pelo diálogo e pelo direito de cada um dizer a sua palavra, a escuta dos profissionais da educação, daqueles que fazem a docência no dia a dia das escolas por meio do ato de ensinar, é uma emergência que deve ser parte desse movimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os quadros a seguir buscam verificar algumas das mudanças propostas na formação de professores, previstas com as novas Resoluções em que vemos mudanças em torno de organização curricular, definições dos estágios e concepções de formação de professores.

Quadro comparativo I: Contextos de influência e ementas

Tópico	Res. CNE/CP 02/2019	Res. CNE/CP 04/2024
Contextos de influência e momento político.	BNCC, Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base. Governo de característica mais conservadora.	BNCC, Movimento Todos pela Educação. Governo de característica mais progressista.

4 Conforme dados da notícia: “Apagão de professores”, Carta Capital jan. /2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/apagao-de-professores/>. Acesso em: 07 mar. 2025.

5 Instituído recentemente, o Programa Pé de Meia foi criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de “democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de fomentar a inclusão educacional e estimular a mobilidade social”, conforme redação em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia#:~:text=Seu%20objetivo%20%C3%A9%20democratizar%20o,ser%20sacado%20em%20qualquer%20momento>. Acesso em: 08 mar. 2025.

6 Bolsa Atratividade e formação para a docência: Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 07 mar. 2025.

Tópico	Res. CNE/CP 02/2019	Res. CNE/CP 04/2024
Conexão com a BNCC	Define na ementa BNC- Formação	Conectada ao perfil do egresso: Art. 6º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional.
Ementa das resoluções	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O texto da Res. traz títulos para a formação em 2ª licenciatura e formação pedagógica para graduados.	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (<u> cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura</u>).

Fonte: Consulta à Res. CNE/CP 02/2019 e Res. CNE/CP 04/2024 (Brasil, 2019, 2024, grifo dos autores)

Observa-se, pelo Quadro I, que o contexto de influência se modifica um pouco, mas segue a conexão com a Base Nacional Comum Curricular e os movimentos que a sustentam. As tendências de um conjunto de políticas vem se delineando para dois movimentos, que se completam: por um lado, estimular o acesso ao Ensino Superior por meio do ingresso em cursos de formação inicial de professores, via bolsas de incentivo como o Programa Pé de meia - Licenciaturas; por outro, avaliação anual dos egressos por meio do Exame Nacional de Desempenho do Estudante, previsto anteriormente para ser trienal e, a partir de 2024, passa a ser previsto anualmente e com dimensões de avaliação teórica e prática.

Identifica-se não somente a mudança em termos da Res., mas um conjunto articulado que tem trabalhado para transformações mais amplas e recentes, ainda não avaliadas quanto aos processos e resultados que vão desencadear.

Quadro comparativo II: Organização e características da formação proposta

Organização da formação e distribuição da Carga horária.	Organizada em grupos: Grupo I - base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. *800h. Grupo II - aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. *1600h Grupo III: - prática pedagógica dividida em estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola (400h) e prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II (400h). Total: 3200h e duração de 4 anos (mínimo)	Organizada em quatro núcleos: Núcleo I – Estudos de Formação Geral (EFG) comum para todas as licenciaturas *800h. Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE) *1600h; Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES *320h. Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado - ECS (400h), distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica. Total: 3200h e duração de 4 anos (mínimo).
Estágio Curricular supervisionado (ECS)	Sobre as práticas e estágio destaca-se: “§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.” (art. 15, § 3º).	Deve ocorrer desde o primeiro semestre do curso, em instituições de educação básica, inibe a realização exclusiva de regência e orienta que se deve: “considerar uma progressão cuidadosa das atividades desenvolvidas, iniciando com atividades de observação acompanhadas de protocolos claros e, progressivamente, incorporando atividades nas quais o licenciando assuma ações docentes;” (art. 13, § 5º, inciso II).

Perfil do Egresso	Não há um perfil expresso, mas orienta a formação da seguinte forma: Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. No art. 3º traz uma complementação explicitando que o anexo da Res. compõe o quadro das habilidades requeridas ao professor.	Pauta-se por: (Art. 6º incisos I a III da Res.): I - concepção de educação como processo emancipatório e permanente; II - reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da <u>práxis</u> como expressão da articulação entre teoria e prática; e III - necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes.
Centralidade da formação	Expressa a articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e continuada, mas também aponta para: “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).”	Expressa a articulação teoria e prática a partir da práxis.
Sobre a Educação a distância	Estabelece que as 400h de estágios e 400h de práticas devem ser realizadas presencialmente em instituições de Educação Básica (Art. 15, § 6º).	A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica será ofertada, preferencialmente, de forma presencial (Art. 11 § 3º).

Fonte: Consulta à Res. CNE/CP 02/2019 e Res. CNE/CP 04/2024 (Brasil, 2019, 2024, grifo dos autores).

Com relação à estrutura dos cursos, a carga-horária total permanece 3200h, mas há alteração dos núcleos de formação: na Res. 04/2024, propõe-se a inclusão de atividades acadêmicas de extensão a serem realizadas nas escolas, em substituição a 400h de prática; ainda, as 400h de estágio também devem ocorrer desde o primeiro semestre.

Como indicado no Quadro II, a Res. 04/2024 (Brasil, 2024) passa a expressar um perfil de egresso, incluindo nele uma proposta de práxis, tentando contemplar a articulação teoria e prática - o que se aproxima da perspectiva freireana do que-fazer docente na contraposição da educação bancária (Freire, 2019), enquanto a Res. 02/2019 (Brasil, 2019) centrava-se mais na prática.

Outro aspecto a ser considerado é a previsão da oferta “preferencialmente” presencial, na contraposição ao atual contexto de formação de professores em cursos de Licenciatura na modalidade Educação a Distância (EaD), expressivamente na rede privada, oferta que também vinha assumindo caráter preponderante em instituições públicas de Ensino Superior.

Quadro comparativo III: Algumas palavras-chave pesquisadas nas Resoluções

Competência e habilidade	Competência: presente em 51 repetições na Res. A orientação para a formação dos professores estava ancorada em 10 competências gerais docentes e três eixos de competências específicas: Conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional, desdobradas em mais de 60 habilidades.	A palavra competência aparece três vezes, o texto legal agora está ancorado na descrição de um perfil de egresso conectado a uma base de formação; habilidade: também aparece duas vezes conectada ao perfil de formação do egresso.
Existência da palavra Práxis	A palavra não consta no texto da Res.	Consta duas vezes, uma delas entre o princípio da formação profissional (Art. 5º princípios I a XII). IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da <u>práxis docente</u> .

Diversidade e direitos humanos	Diversidade consta quatro vezes, e direitos humanos três, entre os quais nos fundamentos pedagógicos: VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, <u>de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.</u>	Diversidade: consta doze vezes, e direitos humanos, três vezes, entre os quais nos fundamentos e princípios da formação: X - o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à <u>valorização da diversidade</u> e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, <u>o conflito e a violação dos direitos humanos</u> , sempre respeitando a pluralidade e a <u>diversidade cultural</u> . (Art. 5º, incisos X e XI)

Fonte: Res. CNE/CP 02/2019 e Res. CNE/CP 04/2024, (Brasil, 2019, 2024, grifo dos autores).

A partir do Quadro III, destacam-se, por fim, palavras-chave como competências e habilidades, que eram exaustivamente tratadas na BNC-Formação da Res. 02/2019 (Brasil, 2019) e apresentavam um conjunto de dimensões em sua maioria técnicas, nem sempre relacionadas à conexão teórico-prática e distantes de uma afirmação de práxis, assim como não se aprofundavam na perspectiva de um conhecimento teórico e articulado como proposto por Fernandes (2010), uma vez que se centravam em uma formação prática. Em um deslocamento conceitual, a Res. 04/2024 (Brasil, 2024) amplifica a relação entre teoria e prática e retoma o conceito de práxis para a formação de professores, e articula, também como proposta de formação, a presença do ensino, da pesquisa e da extensão. Porém a questão do estágio a partir do primeiro semestre do curso necessita adaptações, ser bem conduzida e especialmente articulada com as escolas de Educação Básica.

Destaca-se ainda que Diversidade e Direitos Humanos são palavras-chave presentes em ambas as Resoluções, sendo a primeira abordada de forma mais contundente na Res. 02/2024 (Brasil, 2024). Por fim, evidencia-se também o indicativo de princípios de formação, no art. 5º inciso X, como citados no quadro, retomando uma perspectiva de formação fundamentada na democracia, emancipação e com um conjunto de princípios expressos, consolidando uma perspectiva política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores está entre os pontos estruturais para a tarefa educativa de um país, mas necessita vir acompanhada de políticas públicas que melhorem a atuação do professor na Educação Básica e qualifiquem a inserção profissional em um contexto multicultural como o Brasil.

Percebe-se, de modo geral, que vivemos um momento de transformações na política de formação de professores, uma vez que conceitos inexistentes ou superficialmente abordados na Res. 02/2019 foram incluídos na Res. 04/2024 (Brasil, 2024) e há, nesta última, um aspecto de competências mais próximas ao dizer de Fernandes (2010), articulando dimensões de conhecimentos teórico e prático, políticas, ética e estética. Outrossim, no atual texto de diretrizes para a formação de professores, há uma retomada da perspectiva de emancipação, práxis e formação para a diversidade, trazidas na Res. CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015) e menos enfatizadas na Res. 02/2019 (Brasil, 2019).

Somado a esse perceptível deslocamento conceitual presente no texto, há que se considerar ainda, o conjunto de medidas de reformas que vêm acontecendo concomitantemente: programas para atrair licenciandos com pagamento de bolsas, exame anual das licenciaturas, enfim, medidas que visam ao estímulo ao ingresso na formação inicial de professores, mas que não se sabe se serão suficientes para dirimir a crise da falta de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 02/2015*. De 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: Acesso em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE/CP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 02/2019*. De 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 fev. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação e a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 28 fev. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 04/2024*. De 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 28 fev. 2025.

CAETANO, Maria Raquel; Peroni, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. *Trabalho Necessário*. V. 20, n. 42. mai./ ago. 2022.

CARVALHO. Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 202-215, Jul./Set. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: Questões e proposições para o debate. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Competência*. Texto para discussão. Fórum Innova Cesal. Reunião Lisboa/2010. Disponível em: <https://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-2-Compet%C3%Aancia-%C3%A9-um-conceito-pol%C3%AAmico-e-poliss%C3%AAmico.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

TREVISAN, Mônica de Souza. A formação de professores nas resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019: entre [in]certezas e [in]definições. *Anais da XIII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED*. Blumenau - SC, 2020, p. 1-7.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.006

FUNDAMENTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

João Vicente Hadich Ferreira¹

RESUMO

A formação de professores no Brasil, campo de disputa ideológica, enfrenta desafios constantes, como a desvalorização e desrespeito à carreira docente, a precarização, a instabilidade de propostas de formação que, nem se institucionalizam e já são interrompidas, ou, ainda, os efeitos da colonização direta da lógica gerencialista e privatista que permeia propostas de formação capitaneadas pelo modelo neoliberal. Importante a luta histórica de entidades representativas da Educação e da formação de professores, como a ANFOPE, a ANPED e o Forpibid-rp, entre outras, que desnudam contradições e intencionalidades perversas do Capital para o campo educativo. Contudo, por que a resistência docente parece tão insípida? Por que alguns professores se seduzem pelo neoconservadorismo extremista que se apresenta, ou por modelos escolares antidemocráticos e antieducativos, como as escolas militares? Nesse contexto, provocamo-nos a pensar a formação de professores a partir do recorte dos fundamentos políticos da educação, objetivando demonstrar a importância de uma formação política, na perspectiva de uma educação emancipadora e libertadora, contra toda barbárie. Adotando como procedimento metodológico a pesquisa em fontes bibliográficas, apresentamos como principais referenciais teóricos Paulo Freire (2011), Theodor Adorno (1995) e Hannah Arendt (2010). Nesses tempos de recrudescimento do autoritarismo, cada vez mais “à vontade” na sombria atmosfera do fascismo que permeia nossa sociedade neoliberal e antipolítica,

1 Doutor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, joahadich@uenp.edu.br;

almeja-se o domínio, o controle e o fim da política pelo constante flerte com modelos totalitários travestidos de inovação, operacionalidade e eficiência. Entendendo a política como condição humana para a ação e o exercício da liberdade, que se dá na esfera pública, pensando na formação docente, concluímos que a proposta de uma educação emancipadora e libertadora não poderá abrir mão exatamente de sua prerrogativa, que implica a formação para a autonomia, a vida democrática e a constituição de um mundo comum, contra as perspectivas totalitárias.

Palavras-chave: Educação, Emancipação, Política, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Pensar, discutir e trabalhar pela formação de professores, ontem e hoje, tem sido um dos grandes desafios diante de um mundo administrado e, cada vez mais, determinado pela lógica do capitalismo. Nesse contexto, ao propormos um ensaio sobre a docência, em seu processo formativo, a partir dos fundamentos políticos da educação, desafiamo-nos a pensar essa questão diante desse modo de produção e sua dominação.

Alimentado por suas crises cíclicas, cada vez mais constantes, o modelo capitalista avança ferozmente sobre tudo e sobre todos que possam representar, de alguma forma, o desnudamento de suas contradições, solapando direitos e reorganizando o mundo em seu formato a partir de suas dissimulações.

Campo de disputa ideológica, a formação docente vai do descaso de governantes à intencionalidade de um controle moralista da ação do professor por movimentos protofascistas atuais. Passa pela implementação de “planos de educação” que não conversam com os educadores à abertura, na esfera pública, para o domínio dos interesses privatistas voltados para o empresariamento da educação.

Perpassa, ainda, pela desvalorização e desrespeito com a carreira docente, precarização, instabilidade ou estabelecimento de propostas de formação que, nem se institucionalizam, ou sequer são avaliadas, já são revogadas para a implementação de outras mais alinhadas às ideologias de governos de plantão e interesses voltados para o mercado, não para a educação. Efeitos da colonização direta da lógica gerencialista e privatista que permeia propostas de formação capitaneadas, na conjuntura atual, pelo modelo neoliberal.

É fato que, no Brasil, no campo da Educação e da formação de professores, há que se destacar a importância da luta histórica e contínua de educadores e de entidades representativas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais dos Programas Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-rp) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), por exemplo, entre tantas outras, que resistem a essa lógica mercadológica.

Desnudando contradições e intencionalidades perversas de um modo de produção que sempre e, cada vez mais, expropria o trabalhador e violenta e

desumaniza os existentes, esses fóruns, associações e entidades em geral são espaços políticos e politizadores que nos lembram a importância da resistência e a potencialidade das mudanças, potencialidades que passam pela formação e exercício do pensamento democrático.

Contudo, por que, apesar de tantos esforços, a resistência docente parece tão insípida e tão pouco fortalecida? Por que, além de pais ou pessoas da sociedade em geral, mais propensas ao senso comum, também professores se seduzem pelo neoconservadorismo extremista que se apresenta, ou por modelos escolares antidemocráticos e antieducativos, como o Escola sem Partido, o *homeschooling* e o processo de militarização das escolas?

Apesar dos ataques à Educação, aos educadores e à carreira docente, por que também muitos professores têm se eximido da participação e da mobilização sindical, adesão que se faz necessária e condição importante para a luta da categoria?

Por fim, considerando-se que, na formação de professores nas licenciaturas, em tese, apresenta-se a exigência de uma formação para além da questão didático-metodológica, que implica o processo de compreensão dos fundamentos da educação, o que estaria faltando?

Nesse contexto, olhar para a formação de professores a partir dos fundamentos políticos da educação é uma hipótese que apresentamos no sentido de que há uma potencialidade nesse processo. Tratar dos fundamentos políticos da educação é tratar da política e da educação e, inevitavelmente, da relação entre ambas e, como nos apontava Paulo Freire (2011), da tese de sua indissociabilidade. Para ele, o ato pedagógico e o político não se separam, pois todo ato de educar é um ato político. O que não implica que eles se confundam, pois o que Paulo Freire tenta compreender é “o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica” (Freire, 1979, p. 10).

Retomando a questão da formação de professores, o que nos impulsiona a pensar uma formação política nessa perspectiva é a compreensão de que a educação deve ser um processo emancipador e libertador, tanto para educadores quanto para educandos. E, nesse contexto, é fundamental que quem tem como função contribuir com o processo de formação de outros, seja bem formado também. Por isso, para o filósofo Adorno (1995), a partir da existência de *Auschwitz*, a premissa primeira para a educação é a de que seja uma educação contra a barbárie. Para o pensador, uma educação política.

Nesse sentido, objetivamos demonstrar a importância de uma educação política na perspectiva de uma formação democrática, que é exatamente o contrário do que se propõe dentro de um contexto em que prevalece a lógica do mercado.

Compreendendo a educação como um processo formativo em que se almeja a emancipação humana, fundamental para a constituição de um mundo democrático, olhamos para a formação de professores a partir desse recorte dos fundamentos da educação, a esfera da política.

Não se trata, evidentemente, de um processo de “doutrinação política”, ou de partidarização política, como alardeiam de forma desonesta os defensores de perspectivas totalitárias que visam ao controle do exercício da docência, pressuposto dos adeptos de movimentos como o Escola sem Partido, por exemplo.

Ao contrário, o que está em questão é o entendimento de que a política é a condição de exercício da liberdade humana (Arendt, 2010), espaço para o pensamento e a ação dos homens, que podem se manifestar, propondo-se pela constituição de um mundo democrático. Por isso, uma formação política do educador parece imprescindível para a compreensão dessa condição.

METODOLOGIA

Como um trabalho de cunho conceitual, adotamos como procedimento metodológico para o presente ensaio a pesquisa em fontes bibliográficas de autores e comentadores pertinentes à discussão proposta, destacando como principais referenciais teóricos Paulo Freire (2011), Theodor Adorno (1995) e Hannah Arendt (2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em sua expressão mais elaborada nesse momento contemporâneo, representada pelo neoliberalismo, o capitalismo alcança um estágio extremamente eficiente de dominação. Se a luta parecia clara depois da virada epistemológica do marxismo e suas análises sobre a sociedade do trabalho e o modo de produção capitalista, no estágio atual, apesar da continuidade da batalha contra a expropriação dos direitos da classe trabalhadora, por exemplo, oblitera-se a percepção dos existentes pela apropriação do modelo neoliberal.

Introjetado ou introjetando-se como modo de vida e de pensamento, o neoliberalismo apresenta-se não como uma perspectiva política, como poderíamos imaginar pensando o liberalismo clássico, ou o socialismo, mas, ao contrário, como a própria antipolítica.

Estabelecendo-se como uma racionalidade (Chamayou, 2020), é mais do que uma perspectiva econômica de renovação do clássico pensamento liberal na sua faceta política. Pode inclusive dar-se ao luxo de ser antiliberal. Simbiótico com o autoritarismo, o que aparece nas entrelinhas é uma pretensão totalitária de dominação de tudo e de todos, essência do próprio capitalismo. Por isso, é possível falarmos em uma tirania do neoliberalismo.

Desse modo, desnuda que a democracia é um detalhe para o Capital, visto que aquela, se fortalecida e amadurecida, pode atrapalhar o expansionismo deste e a implementação de reformas econômicas e sociais que poderiam gerar contraposição popular, se discutidas e esclarecidas. A democracia, nesse sentido, é entendida não como uma forma de governo, mas como a forma da vida política, que implica a condição humana (Arendt, 2010) para o exercício da liberdade a partir da ação dos homens em um mundo público.

Diferentemente da democracia, contudo, o neoliberalismo se estabelece exatamente como sua oposição, seu reverso ao propor não um mundo democrático, mas um mundo antidemocrático, privado, em que se cria a ideologia de que deve prevalecer o interesse de cada um, não o bem comum. Pautando-se no individualismo, na competitividade e na meritocracia, prepara-nos para um mundo de descartabilidade, do consumo pelo consumo, carente de sentido e significação.

O que almeja prevalecer, nesse construto, é a operacionalidade e a eficácia produtiva, no ocultamento das contradições que o capitalismo e sua gestão promovem, além do estabelecimento de uma ideia de liberdade absoluta do indivíduo, ainda que esta seja claramente irrealizável pela própria antinomia que representa. Ou seja, se todos temos um direito à liberdade absoluta, que não pode ser tolhida de forma alguma, como se garante a liberdade de cada um e de todos, nesse contexto?

Por isso, o que produz tal concepção na realidade é, inversamente, uma guerra de todos contra todos, parafraseando Thomas Hobbes em suas análises sobre o estado de natureza e o surgimento do Contrato Social.

Nesse construto, ao mesmo tempo que fortalece a ideologia do individualismo e da responsabilização unicamente do indivíduo pelo seu fracasso, dissimula-se socialmente, no ataque à esfera pública, que o neoliberalismo implica

[...] na decisão de cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos – ou dos direitos sociais – e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu. O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado (Chauí, 2022, p. 88).

Desdobramento desses processos e ações, é o revigoramento do autoritarismo no contexto da polarização política que se estabelece e que promove, manipulando as subjetividades, o ódio à política, que favorece o fascismo. Por isso, como a introjeção de um modo de vida que vai se estabelecendo contra a política, o neoliberalismo vai aprimorando a estrutura do capitalismo e a administração dos existentes pela via da economia, formando-nos por um processo economicista da existência, não pela potencialidade de uma educação emancipatória, muito menos política.

Submete-nos, assim, dia após dia, à continuidade e à aceitação do *Estado de exceção* a que se referia Walter Benjamin (2012) em suas *Teses sobre a história*, estabelecendo-se como um tempo de barbárie que nada mais é do que a sombra de *Auschwitz*, que continua a cobrir nosso mundo contemporâneo. Nesse sentido, para Adorno (1995), a premissa para a educação de impedir que *Auschwitz* se repita é mais do que um apelo. É a constatação, não de um evento que ficara no passado, mas da irrupção da barbárie que se apresenta num *continuum*.

Por isso, faz-se necessário não desprezar a história e a memória. O risco da normalização da barbárie no dia a dia e o fato de resistirmos a elaborar o passado são alguns dos fatores que nos acompanham em nosso processo civilizatório que, como demonstrava Freud (1978), está prenhe do anticivilizatório. Quando normalizamos a violência, a ruptura democrática, o ódio à política, o autoritarismo ou apagamos a memória de coisas que nunca deveriam ter acontecido, reforçamos a barbárie que se estabelece no cotidiano.

Nesse sentido, podemos considerar a existência de uma linha tênue, que poderia ser traçada, por exemplo, pela continuidade de ideias da Ditadura, expressas no imaginário popular e na sanha governamental de alguns políticos através

do apoio à militarização das escolas e, na outra ponta, o apoio e a defesa da tentativa de golpe contra a democracia. A impunidade para as atrocidades cometidas no período da Ditadura Militar no Brasil continua reverberando, cada vez que encontra espaço, nesse imaginário pseudoconservador que ataca a democracia.

Não muito longe daqui, poderíamos pensar nessa perspectiva a partir do alinhamento e apoio irrestrito das *big techs* ao governo Trump e suas propostas antidemocráticas e imperialistas, considerando que é um governante que também tentou um golpe de Estado e que saiu impune, sem nunca ter escondido seu projeto de destruição da democracia. Por isso, a liberação das Redes Sociais para a propagação do ódio e para o ataque à democracia e às minorias, de um lado, e a caçada em massa aos imigrantes, sua prisão em jaulas para a deportação ou a transferência para a prisão de Guantánamo, de outro, não são fatos isolados. Representam a antessala do que já vimos acontecer. Em algum momento, passar para a fase da construção de campos de concentração e o genocídio não seria mera coincidência. Seria desdobramento.

Dado tal cenário, pensar sobre a importância da política e a perspectiva da ampliação e fortalecimento da esfera pública apresenta-se como potencialidade para se pensar a resistência. Na concepção adorniana, uma resistência contra a barbárie.

Nesse sentido, sem ufanismos, considerando-se apenas como hipótese, uma educação política, para o entendimento e a vivência da política, para a criação de uma consciência verdadeira, como propõe Adorno (1995), seria potencialmente um problema para a expansão capitalista em sua vertente neoliberal. A consciência política exigiria a ampliação da vida entre os iguais (Arendt, 2011), na esfera pública, implicando o desnudamento das contradições ocultadas pela ideologia capitalista. A política, em sua expressão democrática - uma vida que se dá entre as mulheres e os homens, emancipados, na vivência da sua diversidade e pluralidade, na constituição e preservação de um mundo comum - não é o que se prevê no projeto neoliberal.

Ao contrário, é exatamente no afastamento da política, ou na proposta de destruição desta que se apresentam e encontram maior adesão - fortalecidos pelo “viver neoliberal” e pelo ressentimento contra a democracia - os projetos autoritários e totalitários de sociedade que exalam, continuamente, o odor desagradável dessa atmosfera bem conhecida desde o início do século XX e que continua envolvendo o presente, o fascismo.

Ao apresentarmos, assim, a necessidade e a importância da formação política num tempo que está sob a égide do neoliberalismo, o pano de fundo que se estabelece é o olhar para a relação entre educação e política, considerando a educação como um processo emancipatório na preparação para um mundo público, espaço que possibilita a vida política e o agir humano.

Evidentemente que não é uma panaceia o que propomos, e a ideia da formação política aqui ensaiada não exclui ou desconsidera a necessidade da integralidade da formação docente em todas as áreas que competem à docência, como a Didática e as Metodologias, ou em todos os campos ligados aos Fundamentos da Educação, caso da Sociologia, História e Psicologia.

Contudo, partimos da hipótese de que tem acontecido um processo cada vez maior de desconsideração por uma formação política, com a consequente despolitização dos educadores. Submetidos à lógica das habilidades e competências, por exemplo, que continuamente permeiam os documentos oficiais que tratam da formação de professores, privilegia-se a ideia de uma formação atrelada ao peso das metodologias e práticas de ensino, que são meios necessários para fins desejados, em detrimento da formação docente em uma perspectiva humanizadora e politizadora.

No domínio do modelo neoliberal, afasta-se a Educação e o educador da discussão de seus fundamentos, de discussões que se fazem necessárias para pensarmos a atual conjuntura, para nos organizarmos politicamente e resistirmos às imposições que se estabelecem, sem muitas possibilidades de questionamentos.

Governos e Conselhos de Educação apresentam propostas, em sua grande maioria, determinadas e atreladas a uma lógica mercadológica, empresarial, operacional, à margem ou totalmente contrárias a uma perspectiva emancipatória de formação humana. Sob o véu tecnológico, dinamizam suas implementações, estabelecem-nas como políticas governamentais, sem uma real preocupação com a educação, mas buscando a produtividade e a efetividade de sistemas atrelados a contextos como os da plataforma, apostilamentos ou outros modos de controle do trabalho do professor e da exigência de resultados quantitativos no processo de escolarização, para atender ou alcançar *rankings* estabelecidos por parte das avaliações de larga escala.

Para Bernard Charlot (2020), vivemos uma crise antropológica. Segundo ele, há a ausência da discussão antropológica no campo da Pedagogia, nos dias atuais, sendo a formação pautada pela lógica do desempenho e da concorrência. Perde-se

a questão da finalidade da educação, da concepção do humano. Esclarece-nos Charlot (2020, p. 67-69):

Quando a lógica dominante é a do desempenho e concorrência, não é mais questão de finalidade maior, nem de figura humana desejável, mas o uso eficaz de si mesmo para não ser um perdedor (*loser*) e para estar entre os mais ricos, mais famosos, mais poderosos, e mesmo os mais belos, em uma situação de comparação e hierarquização permanentes e generalizadas. De modo que as práticas e discursos pedagógicos funcionam hoje sem referência antropológica. Por que estudar? [...] Da mesma forma que uma prática pedagógica não é mais avaliada em relação a certa concepção de ser humano, mas a partir de uma posição nas classificações internacionais cujos critérios, de fato, não são colocados em debate: são critérios evidentes (ou aparentemente evidentes...) de eficácia e de produtividade dentro de uma economia liberal globalizada e competitiva.

Enredados numa crise da formação, somos engolidos de forma avassaladora pela lógica neoliberal, que chega ao dia a dia das escolas e - no desdobramento da prática docente, que perde seu contexto de *práxis* - transforma o trabalho do professor em cumprimento de metas e atendimentos de demandas de controle burocráticas, raramente lhe sobrando tempo para pensar e discutir seu pensamento com os pares. Pressionados para a implementação e o cumprimento das regras e determinações demandadas por Leis e Resoluções estabelecidas, falta muitas vezes a leitura política que possibilitaria o questionamento e a condição para enfrentamento a partir de, talvez, uma simples pergunta: por quê?

Nesse contexto, reforçando a questão da formação de professores em nossas licenciaturas, a partir de um olhar político, concordamos com a consideração de Marilena Chauí (2022, p. 110) de que “[...] nossa primeira tarefa, enquanto universitários, é o combate lúcido ao que impede a democracia e a ética democrática na sociedade contemporânea”. A autora está analisando a universidade e as questões da ideologia neoliberal e, nesse sentido, é importante destacar a conclusão do seu estudo, neste tópico:

O que quis enfatizar é que, se não lutarmos contra o neoliberalismo, nossas tentativas para reconstruir a escola pública nos seus três graus estará prometida ao fracasso. O neoliberalismo não é uma lei natural nem uma fatalidade cósmica, nem muito menos o fim da história. Ele é a ideologia de uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital, portanto, algo que os homens fazem em condições

determinadas, ainda que não o saibam, e que podem deixar de fazer-se, tomando consciência delas, decidirem organizar-se contra elas. Walter Benjamin escreveu que era preciso narrar a história a contrapelo, narrando-a do ponto de vista dos vencidos porque a história dos vencedores é barbárie. Temos simplesmente de ter a coragem de ficar na contracorrente e a contrapelo da vaga vitoriosa do neoliberalismo. Afinal, como dissera La Boétie, só há tirania onde houver servidão voluntária (Chauí, 2022, p. 110-111).

Considerando o pano de fundo que estabelecemos na relação entre educação e política e a preparação para o mundo público, *lócus* efetivo da possibilidade da ação humana, enquanto potencialidade transformadora da realidade e condição de constituição de um mundo comum, reforçamos a hipótese de que, no olhar para a formação de professores, faz-se necessário um resgate, ou investimento mais efetivo, da formação política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o pensamento adorniano, uma educação contra a barbárie de Auschwitz, que ainda permeia nosso mundo, é uma educação política. O que está em jogo na política, nesse sentido, não é a nossa vida pessoal, privada, de um indivíduo qualquer, mas a continuidade e a construção de um mundo comum (Arendt, 2004).

Contudo, em um mundo em que o legado tem sido a barbárie, é fundamental educar para a resistência que permita combater tal herança. No processo educativo, o movimento dialético se apresenta no *continuum* da formação. No desnudamento das contradições, que visa emancipar o pensamento e a existência, almeja-se uma proposta que não esteja restrita à formação do educador, mas que garanta também ao educando o alcance da autonomia e a experiência do encontro consigo mesmo, na constituição de um projeto de si e de um mundo comum.

Dada a responsabilidade dos educadores num mundo pós-Auschwitz, formar para a emancipação é educar para a resistência contra a barbárie. Não será a escola capaz de resolver tudo, mas nesse espaço, *lócus* que pode ser o primeiro para a resistência, acreditamos que seja possível avançarmos em perspectivas emancipatórias. Isso requer, inevitavelmente, a responsabilidade para com os novos, como nos alerta Hannah Arendt (2011) e o olhar para a formação de professores e investimentos públicos, como destaca Adorno (1995, p. 116):

Mudanças de fundo exigem pesquisas acerca do processo da formação profissional. Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de “necessidade da escola” oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito. Isto se revela na hostilidade em relação ao espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os *down to earth* (com os pés no chão), desconfiados em relação àqueles que, como afirmam, pretendem ir mais além ou a outra parte. Uma hostilidade, dirigida aos próprios professores, facilmente prossegue na relação da escola com os alunos.

Esses são mecanismos de violência contra os quais uma educação política precisa resistir. Inevitavelmente, uma educação política terá que ser também politizadora. Em sua amplitude - para além da transmissão de conteúdos ou da aplicabilidade de práticas de ensino e metodologias, meios para facilitar e organizar o processo educativo - implica uma educação política e politizadora na compreensão de que, quem forma o educando, também se forma. É práxis que se efetiva, superando a dicotomização entre teoria e prática na perspectiva dialética e dialógica, que busca a autonomia dos existentes, a emancipação e a libertação, promovendo a transformação da realidade (Freire, 2011).

Nesse sentido, enriquecendo nossa análise, concordamos com o pensamento de Adorno (1995) ao arriscar-se a apresentar sua concepção inicial de educação. Registra o pensador:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; [...] (Adorno, 1995, p. 141 – *grifos do autor*).

Complementando a ideia, concluirá o filósofo, destacando a questão da democracia:

[...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. Numa democracia, quem defende ideais

contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (Adorno, 1995, p. 141-142).

A partir dessas análises, não pressupomos uma resposta definitiva como saída para a educação e a formação de professores. Em tempos de barbárie, a resistência a toda forma de *não educação* já nos parece uma promissora possibilidade de formação política. Para tanto, é preciso pensar a contrapelo (Benjamin, 2012).

Nesse entendimento, caminhamos na compreensão da indissociabilidade entre educação e política e necessidade da resistência contra a barbárie. A importância da democracia e sua fragilidade precisam ser objeto de cuidado por todos aqueles que a entendem como condição fundamental para o exercício da vida política e da existência da esfera pública. Dialética na sua relação e, deviriana na sua vivencialidade, uma educação política é uma educação para o pensamento, para o processo de conscientização, que nunca se esgota e que exige elaborar o passado para construir o futuro, vislumbrando um *verdadeiro estado de exceção*, como nos desafiava Benjamin (2012). Condição que precisa ser implementada com os oprimidos (Freire, 2011) que, até hoje, não conheceram outra coisa em nome do progresso, que sempre prometeu, mas nunca implementou, um *não estado de exceção*.

Nesse contexto, a falta do espaço público, ou sua destruição, representam a impossibilidade do exercício da liberdade, razão de ser da política, como nos ensina Hannah Arendt (2011) em seu clássico texto *O que é liberdade*.

Sob os auspícios do neoliberalismo, portanto, em tempos de mídias sociais e comunicação *full time*, em que o senso comum se apropria de uma ideia de *não política* que se propaga nas Redes Sociais, que em seu projeto consagra a despolitização, uma temerária concepção se estrutura, pelo ódio à política que desenvolve, que é a do fim da política.

Concluindo com Paulo Freire (1996), compreendemos que a prática educativa, dotada de intencionalidade, não é neutra. Apresenta um caráter político. Nesse sentido, em acordo com o esperar freireano, acreditamos que a história é *devir* e, como responsáveis por ela, devemos nos apresentar sempre dispostos a modificar e repensar, ética e politicamente, o que for necessário e possível para

que não tornemos inexorável o futuro que se delinea. Especialmente quando ele se apresenta sombrio.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. São Paulo: Editora Forense – Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Editora: Ursula Ludz. Trad. Reinaldo Guarany. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Pref. Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v. 1).

CHAMAYOU, Grégoire. **A sociedade ingovernável**: uma genealogia do liberalismo autoritário. Título original: *La société ingouvernable: Une généalogie du libéralisme autoritaire*. Trad. Letícia Mei. Pref. Yasmin Afshar. Coleção Explosante (coordenação Vladimir Safatle). São Paulo: Ubu, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Org.: André Rocha. 1. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2022. (Escritos de Marilena Chauí, 3)

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie**: uma escolha para a sociedade contemporânea. Trad.: Sandra Pina [revisão técnica do autor]. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad: Moacir Gadotti e Lilian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (Coleção Educação e Comunicação vol. 1)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. **Textos escolhidos**. Coleção Pensadores. Seleção de textos: Jayme Salomão. Trad. Durval Marcondes *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.007

A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Daiana Rodrigues Dias¹
Henri Luiz Fuchs²
Luciele da Silva Falcão³
Marta Souza dos Santos⁴

RESUMO

A alfabetização no Brasil tem sido um tema de constante reflexão e análise, tanto no âmbito educacional quanto nas políticas públicas. Desde os primeiros estudos sobre o tema, na década de 1980, com o construtivismo de Piaget e os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a alfabetização passou a ser vista como um processo ativo e dinâmico. No entanto, apesar de políticas educacionais significativas, como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda existem desafios na efetiva implementação dessas iniciativas. A desigualdade regional, a falta de recursos e a resistência a mudanças nas escolas dificultam a progressão da alfabetização em muitas áreas, especialmente

- 1 Daiana Rodrigues Dias, Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves - RS, bolsista do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, rodriguesdaldasdaiana@gmail.com.
- 2 Henri Luiz Fuchs, Doutor em Educação. Docente no Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves - RS, Professor Orientador do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br.
- 3 Luciele da Silva Falcão, Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves - RS, bolsista do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, lucieleefalcao@gmail.com.
- 4 Marta Souza dos Santos, Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves - RS, bolsista do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, martadagagui@gmail.com.

em regiões rurais e mais carentes. A contribuição de estudiosos como Paulo Freire e Eloisa Matos Hofling destaca a urgência de uma educação inclusiva e transformadora, que garanta acesso equitativo à alfabetização para todas as crianças. A legislação brasileira, incluindo a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), assegura o direito à educação, mas ainda há lacunas significativas na execução de políticas educacionais, resultando em desigualdades no processo de alfabetização. Além disso, a falta de materiais adequados e a insuficiência de formação de professores prejudicam o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças, especialmente nas comunidades mais vulneráveis. Portanto, é crucial que as políticas educacionais se tornem mais eficazes, com investimentos e melhorias contínuas para garantir uma educação de qualidade, promovendo a inclusão e redução das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Alfabetização, Políticas educacionais, BNCC, Inclusão educacional, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A alfabetização está contemplada em diversos documentos e ações, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros. Essas políticas educacionais estabelecem metas para superar o analfabetismo e as deficiências na leitura e compreensão do texto e da realidade. Diante desse contexto, ainda encontramos muitas dificuldades no processo de alfabetização. Conforme Frangella (2016), mesmo com a adoção de várias políticas públicas educacionais focadas na alfabetização, os resultados evidenciam um progresso insatisfatório, resultado das (des) articulações entre os sistemas de ensino e as diferentes concepções políticas em disputa. Apesar de existirem atualmente algumas políticas educacionais como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para alfabetização na idade certa e redução do analfabetismo; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que fornece materiais de qualidade para apoiar o ensino de leitura e escrita; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com foco na alfabetização de crianças até os 8 anos de idade; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na alfabetização, como a leitura, a escrita e a oralidade, continuam existindo dificuldades das escolas em alfabetizar os seus alunos.

A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Pesquisas como as realizadas por Frangella (2016) indicam que, mesmo com a adoção de várias políticas públicas educacionais focadas na alfabetização os resultados evidenciam um progresso insatisfatório, em grande parte devido a articulações inadequadas e/ou inconsistentes dessas políticas. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece duas principais metas para alfabetização na idade certa e a redução de analfabetismo: “Meta 5: Garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano.” Essa meta foca na alfabetização na idade certa e na recuperação das aprendizagens afetadas pela pandemia. “Meta 9: Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o analfabetismo funcional em 50% até 2024”. A meta de analfabetismo funcional visa reduzir a taxa de 12,7% para 9,2%. Apesar dessas metas bem definidas, os dados do INEP mostram

que o progresso ainda é insuficiente, com a taxa de analfabetismo permanecendo um desafio em diversas regiões. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) visa fornecer materiais didáticos de alta qualidade para apoiar a leitura e escrita. De acordo com o Censo de 2021, a qualidade dos materiais tem melhorado, com 85% das escolas afirmando que os livros fornecidos atendem as necessidades pedagógicas. Essa melhoria foi possibilitada por critérios de seleção mais rigorosos e pela inclusão de novas metodologias pedagógicas nos materiais dos alunos, entretanto a distribuição eficiente desses recursos ainda enfrenta dificuldades, especialmente em áreas remotas e em áreas com a infraestrutura escolar precária. Os dados do Relatório de Distribuição do PNLD 2020 mostram que, mesmo a distribuição tendo alcançado 50 milhões de alunos, as dificuldades logísticas prejudicam a chegada no prazo. Além disso, a falta de alguns recursos tecnológicos em algumas escolas também dificulta o uso completo do material, já que o PNLD contém integradas atividades multimídias e digitais. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) concentra-se na alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, buscando melhorar as práticas de ensino e capacitação dos professores. No entanto, o INEP indica que, embora haja avanços em algumas regiões, ainda há desigualdade nos resultados de alfabetização.

Essa desigualdade é evidente em áreas rurais e regiões menos desenvolvidas onde a infraestrutura escolar e os recursos educacionais são frequentemente insuficientes. De acordo com o Censo Escolar 2021, muitas escolas, principalmente nas áreas rurais e regiões Norte e Nordeste, ainda enfrentam problemas com a infraestrutura inadequada. Isso inclui a falta de acesso à internet, falta de bibliotecas e até mesmo de sanitários em algumas escolas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou que, em 2020, cerca de 10% das escolas brasileiras estavam sem acesso à água potável e energia elétrica, afetando diretamente a qualidade de ensino. Segundo dados do IBGE de 2020, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas públicas de áreas rurais é mais baixo do que nas escolas urbanas. Em alguns estados, o IDEB das escolas rurais não atinge a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A participação de alunos inclusivos também é um aspecto crítico para a igualdade educacional. A falta de recursos adequados e de formação específica dos professores pode impedir que essas crianças recebam o apoio necessário, agravando a desigualdade. Investir em capacitação docente e infraestrutura

adequada é fundamental para garantir um ambiente inclusivo e equitativo para todos os alunos. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) define competências e habilidades essenciais para a alfabetização, incluindo a leitura, a escrita e a oralidade. No entanto, muitas escolas enfrentam dificuldades para adaptar-se aos novos padrões e integrar as competências exigidas, tornando a implementação da BNCC um desafio devido a uma série de críticas pedagógicas, estruturais e filosóficas relacionadas à forma como a base foi construída e como ela é aplicada nas escolas. Os educadores e entidades ligadas à educação frequentemente buscam uma educação que seja mais democrática, crítica e humanizadora, em contraste com a visão mais tecnicista e mercadológica que muitos percebem na BNCC. Os dados do Inep mostram que, apesar dos esforços, o progresso na alfabetização continua insatisfatório, o que destaca a necessidade de um esforço contínuo e de melhorias de implementação e monitoramento dessas políticas públicas. A alfabetização está diretamente relacionada com as orientações e concepções produzidas pelos órgãos e colegiados responsáveis pelas políticas públicas na educação. O presente texto objetiva refletir sobre a alfabetização a partir das políticas educacionais. A metodologia está baseada na pesquisa bibliográfica apoiada em artigos e documentos legais com análise qualitativa.

OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização tem sido objeto de estudo e de reflexão desde 1550, quando os jesuítas assumiram a educação brasileira. A partir dos anos de 1980, com a influência de Piaget e os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, passa-se a compreender a alfabetização a partir do construtivismo (Mortatti, 2006).

Na década de 1990, o mundo e o Brasil passaram a sofrer os impactos das políticas neoliberais que enfatizam o papel do mercado na definição das políticas de Estado. Dessa forma, a educação passa a fazer parte do conjunto de políticas a serem modificadas e adaptadas aos interesses do mercado capitalista, que objetiva formar pessoas para atender às demandas da economia cada vez mais tecnificada. Dentro desse cenário, a alfabetização passa a ser objeto de disputa, pois impacta diretamente na formação dos cidadãos, objetivo da educação, conforme a LDB 9394/96. Quando se trata de questões como a qualidade da educação e a implementação de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é essencial considerar a legislação e as orientações de entidades

educacionais para ter uma visão mais ampla e fundamentada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) é a legislação básica que orienta a educação no Brasil e estabelece diretrizes para os sistemas de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) estabelece as metas e estratégias de 2014 a 2024. Entre as metas da PNE, destacam-se aquelas que buscam ampliar o acesso de ensino de qualidade e garantir a distribuição equitativa de recursos educacionais. Os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) emitem pareceres e resoluções sobre temas educacionais fundamentais. No caso do PNLD, é importante observar os pareceres de qualidade dos materiais didáticos, incluindo a adequação aos currículos oficiais e metodologias pedagógicas. O Parecer CNE/CEB nº 11/2016, por exemplo, aborda a importância do material didático no apoio ao desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes. Os pareceres do CNE também enfatizam a necessidade de garantir que o conteúdo dos livros didáticos seja atualizado e alinhado às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regula os currículos do ensino básico no Brasil. Temos as contribuições das entidades como a ABALF (Associação Brasileira de Alfabetização e Leitura), ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Professores) e ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), entidades que desempenham um papel importante na discussão sobre a qualidade da educação, alfabetização e formação de professores. Essas associações elaboram documentos e posicionamentos sobre qualidade do ensino e os desafios estruturais, os quais podem ser consultados para entender melhor os obstáculos enfrentados na implementação de políticas como o PNLD. A ANPED, por exemplo, possui um Grupo de Trabalho específico sobre alfabetização, que analisa a formação de professores e os materiais pedagógicos utilizados em sala de aula. Discutir a qualidade da educação e a desigualdade de acesso no Brasil é um tema que há muito tempo vem sendo debatido e analisado por diversos autores, como Paulo Freire e Eloisa de Matos Hofling. Esses estudos destacam a complexidade e profundidade dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. A qualidade da educação no Brasil é afetada por vários fatores, como políticas públicas, formação de professores, infraestrutura escolar e recursos pedagógicos. Paulo Freire (1970), um dos mais influentes educadores do século XX, propôs uma abordagem pedagógica que enfatiza a conscientização crítica e uma educação com a prática da liberdade. Ele argumenta que a educação deveria ser transformadora, promovendo uma visão crítica e reflexiva do ensino. Freire

acredita que a desigualdade de acesso à educação é um reflexo das desigualdades sociais mais amplas e que a educação deveria ser um instrumento de emancipação dos indivíduos. Por outro lado, Eloisa Hofling (2000), pesquisadora em educação, focou suas análises na política educacional e na implementação de programas governamentais. Hofling destaca a importância de uma maior democratização nas esferas de decisão e uma distribuição mais equitativa dos benefícios sociais. Ela critica a concentração histórica de poder nas mãos de um pequeno número de grupos editoriais privados e defende uma política educacional que promova a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Notadamente, tanto Paulo Freire, quanto Eloisa Matos Hofling, sublinham a urgência de uma educação mais equitativa e inclusiva. Freire destaca a necessidade de empoderar os indivíduos e promover a transformação social, enquanto Hofling enfatiza a importância de políticas educacionais que garantam a democratização das decisões e a distribuição justa de recursos. Juntos, seus trabalhos oferecem uma visão complementar que reforça a ideia de que a educação deve ser um instrumento de emancipação e igualdade. De acordo com a Constituição Federal de 1988, todos têm direito à educação. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DDHH) estabelece a obrigatoriedade de uma educação primária gratuita para todos. Independentemente da idade, todos devem ter acesso à educação e à alfabetização. Além da DDHH, há duas leis que regulamentam e complementam o direito à educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Apesar das leis que asseguram a educação para todos, é evidente a falta de atenção que o poder público dedica ao setor. Isso resulta em exclusão e marginalização de indivíduos que não encontram oportunidades para um futuro profissional, perpetuando assim uma sociedade desigual.

CONCLUSÃO

A alfabetização, fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, é muitas vezes inviabilizada pelas condições precárias das escolas e pela falta de recursos, agravando ainda mais a desigualdade social. Políticas educacionais deficientes podem levar ao atraso no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças, devido à falta de material didático apropriado, métodos inadequados e formação insuficiente de professores, resultando em crianças

que não desenvolvem habilidades de leitura e escrita de forma eficaz e no tempo adequado. A falta de alfabetização não se restringe apenas às comunidades mais pobres; é um problema que afeta diversas camadas da sociedade. Sem uma política educacional justa e igualitária, muitas crianças têm acesso limitado a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica. Isso dificulta aos professores explorar o potencial dos seus alunos, gerando uma falta de motivação tanto para os educadores quanto para os estudantes. Como resultado, o processo de alfabetização torna-se negativo, levando muitas vezes ao abandono escolar precoce. Além disso, a falta de uma educação de qualidade contribui para uma visão negativa da escola, perpetuando o ciclo de desigualdade e exclusão social. A alfabetização desempenha um papel crucial no desenvolvimento intelectual e na inserção ativa dos indivíduos na sociedade. Uma política educacional que comprometa a alfabetização pode acarretar efeitos duradouros na trajetória das crianças, restringindo suas chances de emprego e sua habilidade de exercer plenamente a cidadania. Assim, é vital que as diretrizes educacionais sejam elaboradas e aplicadas de maneira eficaz, assegurando que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de escola.

REFERÊNCIAS:

ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.abalf.org.br>. Acesso em: 05 fev. 2025.

Brasil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 fev. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Meta 5**. Disponível em: <http://www.pne.mec.gov.br>. Acesso em: 05 fev. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Meta 9.** Disponível em: <http://www.pne.mec.gov.br>. . Acesso em: 05 fev. 2025.

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Conselho de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2016, de 6 de outubro de 2016.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN112016.pdf. . Acesso em: 05 fev. 2025.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Entre Antíteses e Paradoxos: O Ciclo de Alfabetização nas Políticas Educacionais.** 2016. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p.33-45. Acesso em 19 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36619/pdf>.

Höfling, E. M. (2000). Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, 21(70), 159-170. Retrieved from <https://www.ime.usp.br/~dp-dias/2019/MAT0412%20-%20Hofling.pdf>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População do Brasil.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/populacao-do-brasil>. . Acesso em: 05 fev. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNAD Contínua). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/0?ano=2021>. Acesso em: 05 fev. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2021.** Disponível em: www.inep.gov.br. . Acesso em: 05 fev. 2025.

LUCACHINSKI, E. S.; TONDIN, C. F. Alfabetização de crianças com deficiência e redução das desigualdades no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 25, n. 45, p. 217-234, 2016. DOI: 10.21879/faeoba2358-0194.2016.v25.n45.p217-234. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeoba/article/view/2296>. . Acesso em: 21 jan. 2025.

MEC – Ministério da Educação. **Relatório de Distribuição do PNLD 2020.**

Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br. Acesso em: 05 fev. 2025.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2022. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 jan. 2025.

Silva, A. A.; Ribeiro, C. M. S. G.; Ribeiro, C. R.; Dantas, C. S.; Santos, E. M.; Neves, F. P.; Duarte, J. E.; Jesus, J. S.; Alves, J. H. S.; Silva, J. M. S.; Nogueira, S. A. C.; Machado, V. A.; Seixas, V. T. & Braga, W. F. (2024). A pedagogia de Paulo Freire, seus fundamentos teóricos e sua aplicação na prática educacional contemporânea. **Revista Científica de Alto Impacto**, 29(140). Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-pedagogia-de-paulo-freire-seus-fundamentos-teoricos-e-sua-aplicacao-na-pratica-educacional-contemporanea/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.008

GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS DE SELEÇÃO DO GESTOR MUNICIPAL DESTA MODALIDADE EM CAXIAS DO SUL

Kathia Maris Mariani Sonalio¹

Cristiane Backes Welter²

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados parciais do Projeto de Pesquisa do Mestrado em Educação, que objetiva compreender quem é o Gestor de Educação Especial e, principalmente, quais foram as políticas (técnicas e formativas) utilizadas para a designação deste profissional para a função do Gestor em Educação Especial, no período de 1999 a 2024, na Rede Municipal de Caxias do Sul/RS. Muito se sabe da formação necessária do Professor que atua na Modalidade de Educação Especial, especificamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que é definido por legislações federais e municipais e é incentivado a realizar formações permanentes e continuadas. Em contrapartida, nada se fala sobre os profissionais da educação que gerenciam esses professores e administram as políticas da Modalidade Educação Especial nas redes municipais de ensino. Para a realização deste trabalho, a metodologia utilizada é constituída por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, através de métodos mistos. Assim sendo, nesta abordagem qualitativa utilizei a pesquisa documental procedendo ao resgate e à análise criteriosa das legislações, nacionais e municipais, atinentes ao tema. Por ser este um tema considerado inovador, utilizarei os teóricos Ball (1992), Yin (2014) e Bardin (2011). São resultados parciais desta pesquisa seis (6) tópicos que definem o perfil do Gestor

1 Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, KMMSonalio@ucs.br

2 Orientadora no PPGE da Universidade de Caxias do Sul, cbwelter@ucs.br

em Educação Especial: Formação Acadêmica, Conhecimento Técnico, Experiência Prática, Habilidades Interpessoais, Atualização Contínua e Gestão e Liderança. Esses tópicos foram elencados a partir da análise das legislações e dos estudos feitos que compõem esta pesquisa.

Palavras-chave: : Educação Especial, Educação Inclusiva, Gestão, Critérios.

INTRODUÇÃO

A busca por este tema deu-se, principalmente, por minha experiência profissional tendo por base minha formação acadêmica na graduação e pela necessidade de uma resposta frente às diversas demandas passadas em minha vida laboral, situações essas que envolvem a Gestão da Educação Especial em diferentes momentos correspondentes aos anos de 1999 a 2024. Este tema, referente às escolhas e critérios de quem são os Gestores da Educação Especial que atuam na Secretaria de Educação, também surgiu das recorrentes ponderações da sociedade, principalmente por parte de pais de crianças e adolescentes deficientes que estão matriculados nas redes públicas de ensino, pois aqueles consideram que os profissionais de Educação Especial - importantes mas nem sempre vistos ou lembrados - regulam todas as ações educacionais que envolvam PcD em toda a transversalidade da Educação Especial que permeia desde o início da Educação Básica até a Educação Superior. Pretendo, ao dar forma a este projeto de dissertação, dentre vários aspectos, trazer relevância à pesquisa na área da Educação Especial, já que os resultados poderão compor diretrizes para auxiliar, neste feito, o Conselho Municipal de Educação (CME) e trará sustentação à Secretaria Municipal de Educação, uma vez que a designação do cargo de gestor da Educação Especial é organizada e mantida por essa secretaria e atualmente compõe uma política de Estado, e não uma política de governo.

Através da pesquisa em andamento, busco encontrar resposta ao questionamento que diz respeito à gestão da Educação Especial no município de Caxias do Sul, no que tange à compreensão de quem é o gestor de Educação Especial. Esse entendimento pede que se observem vários aspectos, desde processos formativos até saberes necessários para o profissional que irá exercer essa função. É de conhecimento que, em Caxias do Sul/RS, a conjuntura engloba muitos anos de existência desse setor de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, em vários momentos históricos e com várias denominações, mas serão estes últimos 24 anos que compõem o discurso desta pesquisa.

Mais uma vez, considerando quem ocupa esse lugar de gestor de Educação Especial, e pensando nas atribuições da função, percebo que devam existir e ser analisados os critérios para que esse profissional seja designado a cargo constituído. Reside aqui o problema da minha pesquisa: quais foram os critérios técnicos e formativos utilizados para a designação de um profissional para a função do

Gestor em Educação Especial no período de 1999 a 2024 na Rede Municipal de Caxias do Sul/RS?

O objetivo deste trabalho é apresentar resultados parciais da pesquisa de Mestrado em Educação na busca de compreender os critérios (técnicos e formativos) utilizados para definição dos Gestores da Educação Especial em Caxias do Sul, no período de 1999 a 2024, bem como distinguir Educação Especial e Educação Inclusiva, revisar as legislações contemporâneas para explicitar a formação específica para o cargo de Gestor da Educação Especial e identificar as perspectivas da função de Gestor da Educação Especial na Rede Municipal de Caxias do Sul/RS.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, sempre trazemos nossa bagagem pessoal aliada ao aperfeiçoamento acadêmico, sendo que este polirá nossas percepções e ajudará a desvendar o caminho que deveremos seguir. Assim, os pressupostos filosóficos engendrados por nossas crenças e nossa práxis fluirão através da metodologia mais adequada à busca que fazemos.

A metodologia utilizada é constituída por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa através de métodos mistos.

Os autores que fundamentam esta pesquisa são Ball (1994), através da Abordagem do Ciclo de Políticas partindo do Contexto de Influências, passando por Produção de Texto e finalizando com o Contexto da Prática; Yin (2014), através do embasamento referente ao Estudo de Caso, especialmente no que se refere ao contexto e à utilização dos roteiros de entrevistas; e Bardin, através da Análise de Conteúdo.

Destaco que o roteiro de entrevista é constituído por doze(12) perguntas respondidas por cerca de vinte(20) professores que atuaram no Setor de Educação Especial da SMED de Caxias do Sul no período compreendido entre 1999 a 2024.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Richardson (2012, p. 80), a metodologia qualitativa pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar as interações de certas

variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais, contribuindo no processo de mudança desse grupo e possibilitando o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Dessa feita, entende-se que os objetivos da pesquisa estão relacionados aos conhecimentos, compreensão e análise de contexto que passarão a ser estudados. Por meio da abordagem qualitativa, é possível entender a natureza de um fenômeno social e buscar soluções teóricas e práticas para a situação vivenciada (Rezende, 2021, p. 25). Para essa autora e partindo da abordagem qualitativa, a pesquisa é comprometida com o acompanhamento e análise sobre as ações que a gestão educacional pode desenvolver por meio de um dispositivo legal para tornar o ambiente escolar inclusivo.

Assim sendo, ainda dentro da abordagem qualitativa, utilizei a pesquisa documental procedendo ao resgate e análise criteriosa das legislações nacionais e municipais atinentes ao tema.

Bogdan e Biklen (1994, p.181), citados em Rezende (2021, p. 29), compreendem que, ao ter contato com os documentos oficiais que norteiam a proposta do estudo desenvolvido, o pesquisador passa a contribuir com a identificação de padrões relevantes e elementos que colaboram com a percepção do participante acerca de como o cenário pode se transformar a partir da ressignificação de suas ações em relação a aspectos em que os documentos podem fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual é o valor dos membros da organização, que, nesse sentido, remeto à Secretária Municipal de Educação do meu município.

Ludke e André (1986, p. 38) defendem que a pesquisa documental, enquanto procedimento da pesquisa, pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Tendo por base a pesquisa documental, busco relacionar e entender o Contexto de Influência e o Contexto da Prática (Ball, 1994), assim como verificar os critérios formativos e acadêmicos utilizados, implícita ou explicitamente, na definição para indicação dos gestores da Educação Especial no município de Caxias do Sul.

Como forma de entender o processo referente ao objeto da minha pesquisa, utilizei a abordagem teórica que contribui para a investigação, sendo considerada apropriada e utilizada como procedimento metodológico: a Abordagem do Ciclo

de Políticas formulada e defendida por Ball (1994), que é um método para pesquisa de políticas públicas educacionais e da análise das ideias e desenvolvimento de políticas em ação. De acordo com Mainardes (2006), a Abordagem do Ciclo de Políticas adota uma orientação pós-estruturalista crítica. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos de micropolíticas e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise dessas políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. Para fins de apropriação, os cinco contextos são os seguintes: Contexto de Influência, Contexto de Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia Política (Mainardes, 2006, p. 95).

Ball (1994) defende cinco contextos, que podem ser compreendidos como esferas políticas, tendo em vista a existência de conflitos e de discursos variados; mas, para fins desta pesquisa, opta-se por três deles, que utilizarei para tecer análise quanto aos fatos e aos dados da e na pesquisa. Os três contextos são destacados na sequência.

Contexto de Influência: momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos (Bowe; Ball; Gold, 1992). Nesse contexto, os grupos de interesse “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51). Os conceitos obtêm legitimidade, tornando-se base para a política a ser formulada.

Contexto de Produção do Texto: etapa em que os textos políticos são produzidos e articulados com o interesse comum definido, representando a política em si. Os textos são o resultado das disputas advindas de acordos políticos, por isso é possível perceber uma articulação entre os grupos de interesse que influenciam as políticas. Apple (1995) defende três características de textos como esse: o documento precisa ser um pouco vago, tendo em vista que diferentes grupos precisam se sentir acolhidos pelas propostas; entretanto, o documento também precisa oferecer elementos específicos que caracterizem seu público-alvo; e deve ser atrativo ao leitor.

Contexto da Prática: de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), esse contexto representa a reinterpretação do texto, momento em que podem ocorrer transformações e mudanças significativas em relação ao que foi pensado inicialmente, porém isso depende da ação dos sujeitos que o colocarão em prática. Ao

chegar aos espaços escolares, as políticas são recontextualizadas por aqueles que a executarão, tendo em vista que possuem tal autonomia e precisam adequá-las às suas experiências, interesses e princípios. Conforme Fanizzi (2016, p. 5), “[...] o processo de recontextualização é fundamental para aproximar as análises entre 32 [sic] macrocontexto e microcontexto, pois permite identificar as influências que os discursos que cada contexto sofre [sic]”.

Rezende (2021, p. 32) refere que os contextos estão inter-relacionados, não possuem dimensão temporal ou sequência, podendo coexistir dependendo da demanda e situação, conforme exposto. Além disso, os contextos apresentam arenas de discussão e disputas de interesses, tendo em vista que podem existir grupos que desejam influenciar as políticas, envolvendo embates teóricos.

A análise de tais contextos, caracterizados pelos autores citados, poderão auxiliar na compreensão de como os gestores municipais reinterpretem e ressignificam as políticas públicas relacionadas aos critérios utilizados para escolha dos gestores da Educação Especial.

Para Mainardes (2006, p. 55), “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

Mainardes (2006, p. 58) acredita que são características do Ciclo de Políticas a desconstrução de conceitos e certezas do presente, do engajamento crítico, da busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, na focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), na heterogeneidade e no pluralismo e articulação entre macro e microcontextos.

A princípio, a ideia defendida por Ball e Bowe (1992) era caracterizar o processo político constituído pela política proposta, pela política de fato e pela política em uso. No entanto, consideraram a ideia restrita linearmente e romperam com a formulação do método de análise. Reformulando a ideia inicial, constituiu-se a Abordagem do Ciclo de Políticas, que apresenta contextos inter-relacionados que não possuem dimensão temporal ou sequência e, portanto, não são lineares. Cada um dos contextos envolve disputas a partir dos grupos de interesse.

De igual importância, o Estudo de Caso entra na minha pesquisa através de Yin (2015, p. 244), em que a pesquisa de estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de mundo real. O estudo de caso, para Yin, é uma investigação empírica que investiga um fenômeno

contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes (2009, p. 17).

Nesse sentido, essa metodologia dialoga com a minha pesquisa. O tema que desenvolvo busca investigar, em profundidade, a política de critérios formativos e técnicos para o gestor da Educação Especial em Caxias do Sul. Entendo que existem limites que poderão influenciar nessa busca devido ao fato de não serem tão evidentes, ou serem encobertos, refletindo, dessa forma, na ponderação e contextualização a que esta pesquisa se propõe.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caxias do Sul é um Sistema de Ensino, cabendo ao Conselho Municipal de Educação normatizar, para além da formação dos professores que atuam nessa modalidade, a indicação de outros critérios para o Gestor de Educação Especial. Esses critérios comporão o perfil desse gestor e devem ser definidos enquanto Formação Acadêmica, Conhecimento Técnico, Experiência Prática, Habilidades Interpessoais, Atualização Contínua e Gestão e Liderança, sendo explicitados da seguinte forma:

- 1º Formação acadêmica:** (a) Magistério: como formação inicial; (b) Graduação, isto é, ser Habilitado no curso de Licenciatura em Educação Especial ou Pedagogia Educação Especial; e (c) Pós-Graduação, ou seja, ser Habilitado em Pedagogia com Especialização na área da Educação Especial ; e Mestrado ou Doutorado em Educação Especial.
- 2º Conhecimento técnico:** ter profundo conhecimento nas legislações que regem e normatizam os serviços da Educação Especial no processo de elaboração de Políticas Públicas voltadas para a inclusão; no atendimento a pessoas com deficiência e nas metodologias de ensino e práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.
- 3º Experiência prática:** ter vivência em sala de aula através de experiência anterior como docente no Ensino Fundamental e, especialmente, em Educação Especial; ter passado por Gestão Educacional tendo experienciado e vivenciado sua prática pedagógica em cargos de gestão (direção ou vice-direção) e/ou coordenação pedagógica.

- 4º Atualização contínua:** para este item, CME e SMED poderão pensar em um subcritério definindo uma carga horária formativa antes de ser gestor e durante o desempenho de sua função, visando à formação continuada através de participação em cursos, *workshops* e seminários que abordem novas práticas, tecnologias assistivas e inovações na Educação Especial, e **ter participação em áreas de** pesquisa como forma de criar uma cultura do envolvimento em atividades que promovam pesquisa e desenvolvimento de novas abordagens para a Educação Especial.
- 5º Gestão e liderança: o gestor de Educação Especial deverá ter conhecimentos sobre** planejamento e avaliação, apresentando habilidades para planejar, implementar e avaliar programas e políticas de Educação Especial.
- 6º Habilidades interpessoais:** seriam consideradas igualmente as questões de saber trabalhar em equipe, tendo a habilidade de trabalhar em colaboração com outros profissionais da educação, com cuidadores, como professores das escolas, psicólogos e terapeutas e demais profissionais envolvidos no processo da Educação Especial e Inclusiva; **desenvolvida capacidade de** comunicação, tendo habilidade para comunicar-se efetivamente com famílias, alunos e outros educadores de forma clara e eficaz.
- 7º Ter sensibilidade e empatia,** pois é necessário compreender as necessidades e desafios enfrentados por alunos com deficiência e suas famílias, bem como de seus colegas professores, pois são eles que estão diretamente vinculados a este aluno e familiares enquanto atuação nas escolas da rede municipal de ensino de Caxias do Sul.

Nesta pesquisa, busquei aprofundar a necessidade do estabelecimento de critérios técnicos e formativos para o compor o gestor da Educação Especial.

Este estudo aponta, como forma de devolver à sociedade, a necessidade de qualificar a Gestão da Educação Especial. Ao fornecer uma resposta aos pais e profissionais de diversas instâncias e setores, busca-se entendimento do fazer Política Pública e da obediência às legislações sem se importar com a conflitante condição de obedecer ao critério político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço indico que esta pesquisa apresenta relevância acadêmica (pois envolve lacunas na literatura existente) e social (pois esse Gestor, com conhecimentos técnicos e formativos, impactará na elaboração e acompanhamento de Políticas Públicas da Educação Especial no município de Caxias do Sul e, pretensiosamente, em demais municípios do nosso país. Além disso, há pertinência do tema devido à atualidade e qualificação desse Gestor. Destaco ainda ser uma pesquisa autoral que servirá de aporte a futuras buscas e ampliação desse tema.

Os autores e autoras com os quais dialoguei trouxeram riqueza ao aprofundamento teórico acerca da Educação, Educação Especial e Gestão.

REFERÊNCIAS

AAPE/EPAA. **Formação Continuada de Gestores de Educação Especial:** políticas locais para Inclusão Escolar. v. 23, n. 29, 16 mar. 2015

ANDRADE, E. O.; SILVA, M. A.; MACEDO, M. C. O conselho municipal de educação como espaço democrático para a ampliação e efetivação dos direitos à educação. *In: mediação: educação e humanidades*, Minas Gerais, ano v, n. 10, jan./jun. 2020.

ARAÚJO, A. C. de. Gestão democrática da educação: a posição dos docentes. Ppge/UNB. Brasília. Dissertação de mestrado, mimeogr., 2011.

BELLADONA, R.; VARGAS, T.; ADAMI, M. V. D. Cartografia como Ferramenta de Gestão Pública: Evolução Histórica do Serviço Autônomo Municipal de Água e Esgoto de Caxias do Sul. *In: Congresso Internacional de Tecnologias para o Meio Ambiente*. 6. 2018. Bento Gonçalves, RS. **Anais** [...]. Bento Gonçalves, RS. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-do-municipio-de-Caxiasdo-Sul-Proj-Geografica-Datum-horizontal_fig1_338196860. Acesso em: 30 abr. 2024.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

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

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. São Paulo: Editora Vozes, 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

Brasil. **Decreto nº 6.571 de 17/09/2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Brasil. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institui o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação - Proditec**.

Brasil. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

Brasil. **Lei nº 13.146, de 6 DE julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares

nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Direito à Educação. Subsídios para Gestão dos Sistemas Educacionais. Orientações Gerais e Marcos Legais.** Brasília, DF. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Parecer CNE/CP 28/2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 2001.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pósgraduação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: **Série : Educação Inclusiva**, 2004 (V. 1, 2, 3, 4).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 1 out. 2024.

CARDOSO, Amalia Noemia. **O processo de implantação da assessoria pedagógica da inclusão em Caxias do Sul/RS na Secretaria Municipal de Educação (1998-2004).** 2023. 13 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, RS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/12880>. Acesso em: 13 dez. 2023.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Considerações sobre a gestão democrática e participativa na Educação Profissional e Tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 8, 2018.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. **Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal da Educação, nos termos da Lei Complementar nº 321, de 22 de dezembro de 2008, e revoga o Decreto nº 19.048, de 18 de agosto de 2017.** Caxias do Sul: SME, 2010.

CAXIAS DO SUL. **Lei Complementar nº 321, de 22 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a estrutura administrativa e o funcionamento do Poder Executivo Municipal de Caxias do Sul.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução CME Nº 19, de 31 de agosto de 2010.** Caxias do Sul: SME, 2010.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução CME Nº 35, de 30 de maio de 2017.** Caxias do Sul: SME, 2017.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial:** respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793 de 27.12.1994, Tese 84 (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, Marília, SP, 2001.

COSTA, M. da P. R. da (org.). **Educação Especial**: aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EduF SCar, 2009.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora, 2013.

CUCCOVIA, M. M.; NARDINI, P. Aprender com a vida. **Revista Revisão do Conhecimento**. Sertãozinho/SP, v. 2, ed. 1, ano 2, p.11-16, dez. 2002.

CUCCOVIA, M. M. Educando com a vida rumo à cidadania: Currículo Funcional Natural. In: OLIVEIRA, A. A. S.; PAIXÃO, K. M. G.; PAPIM, A. A. P. (org.). **Educação Especial e Inclusiva**: contornos contemporâneos em educação e saúde. Curitiba: Editora CRV, 2018.

D'ÁVILA, J. L. P. **A crítica da escola capitalista em debate**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Maria Célia Marcondes de Moraes (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2023, p. 81-98.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.

FIGUEIRA, E. **As pessoas com deficiência na história do Brasil** – uma trajetória de silêncios e gritos. Rio de Janeiro: Wak Editores, 2021.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente de Professores:** novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e Formação do Professor uma mudança.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Caxias do Sul.** 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>. Acesso em: 10 out. 2023.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – LDBEN – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATTO, S. P. M. (org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural –** Contribuições para o Desenvolvimento Humano. Curitiba: Appris Editora, 2017.

LIMA, E. B. de. **Consequências Epistemológicas da Eugenia na Gênese da Educação Especial no Brasil.** Curitiba: Appris Editora, 2022.

LIMA, M. S. O.; PINTO, I. C. de M.; PEREIRA, S. de O. **Políticas públicas e pessoa com deficiência:** Direitos Humanos, Família e Saúde. Salvador: EDUFBA, 2011.

LÚCIO, W. S.; DINIZ, M. **O (Des)Preparo do/a Professor/a na Presença dos/as Estudantes com Deficiência:** os Significados/sentidos da Formação Continuada. Jundiaí: Pacco Editorial, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus Editorial, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: Histórias e Políticas Públicas. Porto Alegre: Cortez, 2011.

MICHELS, M. H. **A formação do professor de educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MOREIRA, L. C.; Cabral, L. S. A. **Fundamentos sociais, políticos e antropológicos da educação especial**. Curitiba: Intersaberes, 2021.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: Desafios Contemporâneos. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2007.

OLIVEIRA, J. P. de. **Educação especial**: formação de professores para a Inclusão Escolar. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

PARANÁ. CME. **Deliberação nº 02/2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

REZENDE, Ana Mayra S. da. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Políticas e Práticas da Gestão Educacional Municipal. 2021. f. 25. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. SP, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204665>. Acesso em: 6 jan. 2024.

RIBEIRO, C. P. **A Imigração Italiana na Serra Gaúcha**. Caxias do Sul: EDUCS, 1992.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). **Educação especial inclusiva e formação de professores**: Contribuições Teóricas e Práticas. Curitiba: Appris Editora, 2020.

SILVA, Esther Giacomini. **O Perfil Docente para a Educação Inclusiva** – uma análise das atitudes, habilidades sociais e o Perfil Escolar Inclusivo. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, área de concentração: Ensino na Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2008. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_eg_dr_mar.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, F. G. da. **Educação Especial Inclusiva** – Práticas e Subjetividade na Formação Docente. Curitiba: Appris Editora, 2021.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIEIRA, M. C.; SILVA, M. A. da. **Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Inclusiva**. Curitiba: Intersaberes, 2022.

ZILLOTTO, G. S. **Educação Especial: Fundamentos Históricos e Filosóficos**. Curitiba: Intersaberes, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman Editora, 2014.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.009

REFORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE: O LUGAR DA PRÁXIS NO PIBID

Maria Vitória Pereira Corrêa de Barros¹

Luciano Parreira Buchmann²

RESUMO

Este artigo investiga a concepção de práxis presente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), considerando as reformas educacionais e seus impactos na formação de professores no Brasil. O objetivo é analisar em que medida essa concepção apresenta possibilidades reais de aplicação e quais elementos contribuem para a formação teórica e prática dos licenciandos em Artes Visuais para atuar na Educação Básica. A pesquisa adota uma abordagem documental e bibliográfica, analisando normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Artes Visuais, os editais do PIBID de 2022, bem como o Plano Institucional e o Subprojeto do PIBID da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Curitiba II. A fundamentação teórica apoia-se em estudos sobre formação inicial de professores, pedagogia libertadora (Freire, 1968) e a concepção de práxis, com base em Marx (1989, 1996) e Saviani (2007). A análise, pautada no Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias – totalidade, contradição, mediação e historicidade –, evidencia uma lacuna entre a concepção de teoria e prática nos documentos oficiais e a noção de práxis na visão dialética. Além disso, identifica-se que, além da persistência da dicotomia entre teoria e prática, políticas estaduais restringem a construção de uma educação

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus Curitiba II, mavii.barros@gmail.com

2 Professor orientador: Doutor em Artes Visuais - UDESC, Coordenador do Pibid Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus Curitiba II, coordenacao.artesvisuais@unespar.edu.br

libertadora, resultando na prevalência de uma concepção de prática desvinculada da práxis transformadora. O estudo contribui para o debate sobre a formação docente em Artes Visuais, destacando a necessidade de reformulações que integrem teoria e prática de forma crítica e emancipatória.

Palavras-chave: PIBID, Formação docente, Práxis, Artes visuais.

INTRODUÇÃO

A formação e a atuação de professores no Brasil tem sido constantemente influenciada pelas reformas educacionais e pelas políticas públicas que buscam aprimorar a qualidade do ensino. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Criado em 2007 e coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), apresenta-se como uma das principais iniciativas voltadas para a formação inicial dos estudantes de licenciaturas.

Este artigo investiga a concepção de práxis presente no PIBID, com foco na formação de licenciandos em Artes Visuais atuantes na Educação Básica, buscando analisar até que ponto essa concepção oferece possibilidades reais de aplicação pedagógica. A práxis, compreendida como a ação transformadora e reflexiva que integra teoria e prática, será analisada à luz das reformas educacionais, destacando as implicações dessas mudanças no processo formativo.

A pesquisa adota uma abordagem documental e bibliográfica, com a análise de documentos normativos fundamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Artes Visuais, além dos editais e planos do PIBID de 2022, incluindo o Plano Institucional e o Subprojeto do PIBID da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Curitiba II. A fundamentação teórica apoia-se em conceitos de formação docente, com ênfase na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1968) e na concepção de práxis, com base em Marx (1989, 1996) e Saviani (2007), utilizando o referencial do Materialismo Histórico-Dialético.

O objetivo principal desta pesquisa é examinar de que maneira a concepção de práxis presente no PIBID pode contribuir para uma formação crítica e emancipatória dos licenciandos, permitindo-lhes atuar de forma transformadora na Educação Básica. Através da análise de documentos e da reflexão sobre a relação entre teoria e prática, busca-se evidenciar a persistente dicotomia entre esses dois aspectos e identificar as limitações impostas pelas políticas educacionais atuais. A partir dessa análise, será possível compreender até que ponto as políticas estaduais, as diretrizes curriculares e a estrutura do programa podem, efetivamente, promover ou, ao contrário, restringir o desenvolvimento de uma educação crítica e libertadora. A pesquisa também se debruça sobre os desafios enfrentados pelos estudantes de licenciatura em Artes Visuais ao tentarem

integrar o conteúdo teórico adquirido na universidade com as práticas pedagógicas realizadas no contexto da sala de aula da Educação Básica.

Este estudo revela a complexidade e os desafios da formação de licenciandos em Artes Visuais no contexto do PIBID, evidenciando a persistente dicotomia entre teoria e prática no processo educativo. Embora o programa tenha o potencial de contribuir para uma formação crítica e emancipatória, as limitações impostas pelas políticas educacionais nacionais e principalmente estaduais frequentemente restringem a implementação de uma práxis transformadora. A pesquisa destaca a necessidade urgente de reformulações que integrem de forma mais eficaz a teoria à prática pedagógica, promovendo uma educação que não apenas prepare os futuros professores, mas que também os capacite a atuar como agentes de transformação na Educação Básica. Assim, torna-se essencial uma reavaliação das políticas e práticas formativas, a fim de garantir uma formação docente que esteja verdadeiramente alinhada com os princípios de liberdade, crítica e transformação social.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa visou analisar a concepção de práxis presente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco na formação de licenciandos em Artes Visuais para a Educação Básica. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa documental e bibliográfica para proporcionar uma análise aprofundada dos elementos teóricos e normativos que compõem o contexto formativo e suas implicações práticas no cotidiano educacional.

A pesquisa documental foi realizada por meio do levantamento e análise de documentos disponíveis publicamente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Artes Visuais e os editais do PIBID de 2022. Além disso, foram analisados o Plano Institucional e o Subprojeto do PIBID Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Curitiba II, que foram fornecidos pelo coordenador do programa. Esses documentos foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, a fim de identificar as diretrizes pedagógicas do programa e entender como elas orientavam a integração entre teoria e prática.

Após a coleta dos dados, provenientes dos documentos analisados, realizou-se uma análise qualitativa para identificar as categorias teóricas emergentes, assim como os desafios e tensões enfrentados pelos docentes e futuros docentes, os quais culminaram na elaboração deste artigo. A pesquisa também investigou as possíveis contradições entre as políticas educacionais nacionais e estaduais e a aplicação prática da formação docente, refletindo sobre como essas tensões puderam impactar a prática de salas de aula verdadeiramente transformadoras e emancipatórias.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se nas concepções de formação docente e práxis, baseando-se em autores clássicos da educação e da filosofia.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1968), propõe uma educação libertadora com o objetivo de emancipar os educandos por meio de um processo dialético em que teoria e prática se interligam. Para Freire, a educação deve ser um ato de transformação social, no qual educador e educando se envolvem num processo de conscientização e ação para mudar a realidade. Ele defende que a práxis, entendida como ação refletida, deve ser a base de todo processo educativo, permitindo que os educandos adquiram uma visão crítica de sua realidade e se tornem protagonistas de sua transformação.

Karl Marx, em *A Ideologia Alemã* (1846), entende a práxis como a ação transformadora capaz de modificar as condições materiais da existência. Para Marx, a práxis não é uma prática isolada, mas uma ação consciente que envolve a reflexão crítica sobre a realidade. Ele defende que a educação deve ser um meio para promover uma transformação radical das estruturas sociais, com a teoria orientando a prática para gerar mudanças sociais e históricas. A educação, portanto, deve ser uma ferramenta de conscientização das classes oprimidas e de construção de uma nova ordem social.

Dermeval Saviani, em *Pedagogia Histórico-Crítica* (2007), propõe uma abordagem pedagógica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, focando na formação da consciência crítica dos educandos. Saviani afirma que a educação não pode ser neutra, sendo essencial que ela tenha um compromisso com a transformação social. Em sua visão de práxis, teoria e prática devem se complementar

para promover uma educação que desenvolva a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, capacitando-os a não apenas compreender o mundo, mas também agir sobre ele de maneira consciente e transformadora.

A partir desse referencial teórico, o estudo busca analisar como a concepção de práxis no PIBID pode contribuir para a formação crítica e emancipatória dos licenciandos em Artes Visuais, investigando as tensões e desafios que surgem ao tentar integrar teoria e prática no contexto da Educação Básica, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e as condições sociais e políticas que envolvem o processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das normativas e programas educacionais revela que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece princípios fundamentais para a formação docente, sendo uma base para garantir a liberdade de ensino e pesquisa, a gestão democrática do ensino e a colaboração entre os entes federativos. O artigo 3º, inciso II, da LDB, reforça o compromisso com a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1996), um princípio essencial para a construção de uma educação crítica e emancipatória, conforme o pensamento de Freire (2018).

Ademais, o artigo 10 da LDB define as responsabilidades dos Estados, incluindo a manutenção dos sistemas de ensino, a formulação de políticas educacionais e a supervisão dos cursos superiores. Entre as diretrizes, destacam-se: a necessidade de colaboração entre Estados e Municípios para garantir a oferta do Ensino Fundamental e Médio, respeitando a equidade e a proporcionalidade dos recursos financeiros; a obrigatoriedade de assegurar o Ensino Fundamental e priorizar o Ensino Médio para todos os que o demandarem; e a implementação da gestão democrática da educação pública, que deve ser construída com a participação ativa de profissionais da educação e da comunidade escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico e na tomada de decisões.

Conforme descrito no artigo 14, a gestão democrática é um princípio estruturante da Educação Básica pública e deve ser garantida por meio da participação de professores, estudantes e membros da comunidade em conselhos escolares e fóruns. Saviani (2007, p. 45) reforça que a democratização da educação “não se reduz à ampliação do acesso à escola, mas implica a transformação

da própria escola, para que ela atenda efetivamente aos interesses das classes trabalhadoras”.

No entanto, observa-se que políticas educacionais estaduais, como a iniciativa “Amigos da Escola”, promovida pelo governo do Paraná, têm sido alvo de críticas por desprezarem a participação democrática na gestão educacional, o que fere os preceitos estabelecidos pela LDB. Ao transferir responsabilidades essenciais para a administração escolar a setores privados e voluntários, essa iniciativa compromete a autonomia da escola pública e desvia a responsabilidade do Estado em garantir uma educação de qualidade e equitativa, como estabelece a legislação.

Essa situação remete às discussões de Karl Marx (1996, p. 69), que abordou a ideologia dominante na sociedade, a qual tende a “naturalizar e justificar as estruturas de poder, ocultando as relações de dominação sob o véu da neutralidade e da eficiência administrativa”. No contexto educacional, isso se traduz em políticas que fragilizam a gestão pública e abrem espaço para interesses privados, prejudicando o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipatória, como defendido por Freire.

Para que a educação cumpra seu papel social e político, é fundamental retomar os princípios estabelecidos pela LDB, fortalecendo a gestão democrática e assegurando que as diretrizes educacionais respeitem a autonomia docente e o direito dos estudantes a uma formação integral e crítica. Como Freire (2018, p. 81) afirma, “a educação não pode ser neutra: ou ela liberta, ou oprime”. Assim, as políticas educacionais estaduais devem estar alinhadas com os princípios constitucionais e as diretrizes nacionais, garantindo uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

No contexto da formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais (art. 2, inciso V) enfatizam a importância da integração entre teoria e prática, sendo esta uma das bases estruturais do curso. O Capítulo 1 do regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no artigo 6º, também destaca a necessidade de articulação entre teoria e prática, fundamental para a formação de docentes qualificados, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A análise das normativas educacionais reforça que a integração entre teoria e prática deve ser um princípio fundamental na formação dos estudantes de licenciatura em Artes Visuais. No artigo 2º, inciso V, das Diretrizes Curriculares Nacionais

do Curso de Graduação em Artes Visuais, a integração entre teoria e prática é estabelecida como um elemento crucial para garantir que os futuros docentes tenham uma formação que os capacite tanto no conhecimento técnico e conceitual quanto na experiência prática no ensino e na produção artística. Essa abordagem busca superar a dicotomia entre reflexão teórica e experimentação prática, criando uma base sólida para a atuação crítica e inovadora na Educação Básica.

Complementarmente, o Capítulo 1, artigo 6º, do regulamento do PIBID, reforça o objetivo de integrar teoria e prática, alinhando a formação universitária à realidade escolar e proporcionando aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a docência desde a graduação, fundamentando suas práticas pedagógicas na teoria.

A relação entre teoria e prática na formação docente também é defendida por Freire (2018, p. 109), que propõe que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para Freire, a formação docente deve ser crítica e reflexiva, permitindo ao professor compreender o contexto sociocultural dos alunos e aplicar metodologias que favoreçam a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Em uma linha semelhante, Saviani (2007, p. 52) sustenta que “a prática educativa não pode ser reduzida à mera aplicação de teorias preexistentes; ela própria é produtora de conhecimento”, reforçando a importância de uma formação que valorize a experiência concreta do ensino sem abrir mão da reflexão teórica crítica.

Assim, a convergência entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Regulamento do PIBID fortalece a necessidade de integrar teoria e prática como eixos centrais da formação docente, permitindo que os futuros professores de Artes Visuais desenvolvam uma abordagem pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

A análise do documento de Elaboração de Subprojetos para o Projeto Institucional do PIBID da Unespar revela que a articulação entre teoria e prática nos licenciandos é estruturada por metodologias colaborativas e investigativas. O Grupo de Estudos, como principal mecanismo dessa integração, é inspirado pela ideia de Madalena Freire (2008, p. 25), que defende a aprendizagem como um processo dialógico, no qual “o outro que nos completa, nos amplia, nos esclarece”. Nesse contexto, as discussões realizadas no grupo buscam conectar os conhecimentos pedagógicos com os específicos da área das Artes Visuais, formando um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes.

A proposta metodológica do Grupo de Estudos inclui a observação das interações no processo de ensino-aprendizagem, utilizando instrumentos como a “pauta do olhar” (Martins, 2000), que orienta a análise dos estudantes sobre aspectos específicos da prática pedagógica. Essa observação qualitativa, com base em referenciais como Vianna (1999), guia a análise crítica do contexto escolar e contribui para a elaboração de planejamentos de aula mais alinhados com as necessidades reais dos estudantes. A partir dessas observações, os pibidianos elaboram questões reflexivas, inspiradas por Freire (2007), que aprofundam a compreensão dos textos teóricos e fortalecem a relação entre prática e fundamentação epistemológica.

Os editais do PIBID de 2022 reforçam a importância de envolver os licenciandos no cotidiano escolar, promovendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A experiência do PIBID no campus Curitiba II da Unespar revelou impactos positivos na formação dos licenciandos, favorecendo a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva. Atividades como círculos de debates e a elaboração do livro digital “Minha carta a Freire” (Unespar, 2021) possibilitaram uma aproximação das ideias de Paulo Freire, ampliando a compreensão do papel do professor como mediador do conhecimento e reforçando a importância de uma formação autônoma e voltada para a transformação social.

Entretanto, apesar dos avanços, os desafios permanecem. A falta de continuidade do programa, influenciada pelas oscilações nos investimentos em políticas de formação docente, compromete o aprofundamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos licenciandos. Como destaca Saviani (2007, p. 52), “a prática educativa não pode ser reduzida à mera aplicação de teorias preexistentes; ela própria é produtora de conhecimento”. Nesse sentido, é crucial garantir a continuidade e o fortalecimento do PIBID, consolidando uma formação docente que integre teoria e prática, superando a fragmentação do saber e promovendo uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta análise destacam a importância de uma formação docente que seja crítica, reflexiva e alinhada aos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente no que diz respeito à gestão democrática e à integração entre teoria e prática. A

LDB, ao garantir a liberdade de ensino, pesquisa e a gestão democrática, reforça a necessidade de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos, conforme a visão de Paulo Freire. No entanto, observa-se que políticas educacionais estaduais, como a iniciativa “Amigos da Escola” no Paraná, podem comprometer esses princípios ao enfraquecer a autonomia da gestão escolar e transferir responsabilidades essenciais para setores privados e voluntários.

A articulação entre teoria e prática, enfatizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), é fundamental para a formação de docentes que possam atuar de forma crítica e inovadora no processo educacional. O PIBID, ao possibilitar a vivência da docência desde a graduação, integra a formação universitária à realidade escolar, criando condições para que os licenciandos desenvolvam práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente. No entanto, desafios estruturais, como a escassez de recursos financeiros e a precarização da carreira docente, ainda limitam o potencial de tais programas.

É evidente que a formação docente precisa ser contínua e adaptada às necessidades reais da Educação Básica. O fortalecimento de iniciativas como o PIBID é essencial para consolidar uma prática pedagógica que não se restrinja à aplicação de teorias preexistentes, mas que também se baseie na experiência concreta e na reflexão crítica. A educação deve ser entendida como um processo dialógico e transformador, que vai além da simples transmissão de conteúdos, visando à construção de saberes e à promoção de uma sociedade mais justa e democrática.

Por fim, é imprescindível que as políticas educacionais, tanto em nível estadual quanto nacional, estejam alinhadas com os princípios constitucionais, garantindo a autonomia das escolas e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. Somente assim será possível avançar para uma educação que liberte, que forme cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e que promova uma transformação social real e duradoura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Artes Visuais. Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MARX, Karl. A Ideologia Alemã. São Paulo: Editora José Olympio, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Editora José Olympio, 1996.

MARTINS, Lígia Martha Coimbra da Costa. Olhar e representação: contribuição ao estudo da aprendizagem da docência. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: Contribuição à primeira filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: contribuição à primeira filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). Plano Institucional PIBID – 2022. Universidade Estadual do Paraná, 2022. Documento fornecido pelo coordenador do programa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). Subprojeto PIBID Artes Visuais – Campus Curitiba II. Universidade Estadual do Paraná, 2022. Documento fornecido pelo coordenador do programa.

VIANNA, Heraldo Marelim. A observação como estratégia metodológica de pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de (org.). Vygotsky e a escola: implicações pedagógicas da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Scipione, 1999. p. 111-126.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.010

PROGRAMAS DE GRATIFICAÇÃO POR RESULTADOS COMO DISSEMINADORES DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E APROPRIAÇÃO DO FUNDO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO CASO DE JOINVILLE (SC)

Tatiane Aparecida Martini¹

RESUMO

Este estudo objetiva analisar e refletir como os programas de gratificação por resultados funcionam como disseminadores das parcerias público-privadas e apropriação do fundo público da educação a partir do caso de Joinville (SC). Foi empregada uma metodologia de abordagem qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Entre as fontes documentais utilizadas estão a Lei nº 9.214/2022, publicações do Diário Oficial Eletrônico do Município de Joinville e da Fundação CAEd (principal parceira da Rede Municipal no caso analisado). O estudo fundamenta-se em autores(as) como Dantas e Bassi (2021); Salvador (2012); Ribeiro e Salvador (2018) e Pinto (2016; 2021). Após a aprovação da Lei nº 9.214/2022, a Rede Municipal de Ensino de Joinville – SC implementou o Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem. Desde então, a Secretaria de Educação de Joinville impõe uma meta a ser atingida nas avaliações externas. Para calcular a gratificação individualmente, requisitos meritocráticos são levados em consideração, como a assiduidade, participação na formação continuada e a apresentação dos planejamentos e da documentação escolar dentro dos prazos. Profissionais da mesma escola podem receber valores muito distintos, ou, até mesmo, não receber nada. O controle sobre

1 Doutoranda do PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Bolsista Capes. E-mail: tatiane.martini@gmail.com

os profissionais de educação aumenta para que atinjam os resultados e cumpram os requisitos, o que precariza o trabalho docente, compromete a autonomia pedagógica, a gestão democrática e o processo de ensino-aprendizagem, além de incentivar fraudes e o constante treinamento dos(as) estudantes. Tais políticas, justificadas pelo discurso de melhoria da qualidade educacional e da valorização dos profissionais de educação representam, na verdade, uma forma de responsabilização docente e de disseminação das parcerias público-privadas e apropriação do fundo público da educação. Empresários e instituições que se autodenominam sem fins lucrativos enxergam nessas políticas uma oportunidade de aumentar seus lucros e abocanhar parte considerável dos recursos que deveriam ser integralmente destinados ao financiamento da educação pública.

Palavras-chave: Gratificação por resultados, Parcerias público-privadas, Apropriação do fundo público.

INTRODUÇÃO

De acordo com Ribeiro e Salvador (2018, p. 77), “a constituição e recomposição da hegemonia burguesa pressupõe a apropriação do fundo público, e nesse processo algumas frações das classes dominantes são mais privilegiadas”. Partindo desse pressuposto, este estudo objetiva analisar e refletir, de forma breve, sobre como os programas de gratificação por resultados funcionam como disseminadores das parcerias público-privadas e da apropriação do fundo público da educação a partir do caso de Joinville (SC).

Entre as discussões que suscitaram as reflexões deste estudo estão a análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil (Pinto, 2016), a apropriação do fundo público da educação por meio das parcerias público-privadas e a “desvinculação de Recursos da União, privatização dos serviços de saúde e educação, fundos de pensão privados e demais aspectos que transferem valor especialmente ao capital portador de juros” (Ribeiro e Salvador, 2018, p. 77).

A fim de evidenciar o contexto de aprovação da Lei nº 9.214/2022 e de implementação do Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Joinville - SC, cabe reportar a eleição, em 2020, e reeleição, em 2024, do prefeito Adriano Bornschein Silva, empresário do ramo farmacêutico, filiado ao Partido Novo, de extrema-direita, reconhecido pela ferrenha defesa das políticas neoliberais e privatistas.

Essa gestão empossou como Secretário de Educação Diego Calegari Feldhaus, administrador com vínculos ao ensino privado de Joinville e a institutos privados, como a Fundação Lemann, atuando nesta, segundo informações do *LinkedIn*, como membro do conselho consultivo da Rede de Líderes. Vale mencionar que, a partir da atuação dessa gestão, a educação de Joinville passou por profundas transformações, com a presença privada em inúmeros aspectos, incentivo às terceirizações e às parcerias público-privadas, em um nítido movimento de empresariamento das políticas educacionais no âmbito municipal.

Nessa conjuntura, em julho de 2022, foi aprovada a Lei nº 9.214/2022. Ela instituiu o Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville e implantou a gratificação por dedicação integral aos profissionais do magistério, auxiliares de educadores e auxiliares escolares. Além disso, criou funções

gratificadas de assessoria técnico-pedagógica e administrativa na Secretaria Municipal de Educação de Joinville. A partir dessa aprovação, além da promessa de uma gratificação anual de até R\$ 8 mil pelo alcance dos resultados, apenas os/as profissionais com carga horária de 40 horas passaram a receber mensalmente um valor de aproximadamente R\$ 400,00.

Dessa forma, além de implementar um programa meritocrático, de responsabilização docente e de avaliação de desempenho com base nos resultados de aprendizagem, essa Lei torna-se um elemento disseminador das parcerias público-privadas e da apropriação do fundo público da educação municipal. Em função dos limites deste estudo, pretendemos abordar apenas alguns aspectos das parcerias público-privadas firmadas entre o município de Joinville no contexto anterior e posterior à aprovação da Lei nº 9.214/2022. Como exemplo, citamos a parceria com a Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CaEd), que elabora as avaliações externas de larga escala que servem de parâmetro para gerar os resultados educacionais considerados pelo Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo deste estudo, que é analisar e refletir, de forma breve, sobre como os programas de gratificação por resultados funcionam como disseminadores das parcerias público-privadas e da apropriação do fundo público da educação a partir do caso de Joinville – SC, empregou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, de caráter descritivo, analítico e interpretativo.

Enquanto pesquisa documental, ao considerar “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 46), as principais fontes utilizadas foram a Lei nº 9.214/2022, os documentos publicados no Diário Oficial Eletrônico do Município de Joinville, as informações do Portal da Transparência, os canais oficiais da Prefeitura de Joinville e da Fundação CAEd.

Em relação à pesquisa bibliográfica, ao compreender que ela é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado” (Gil, 2002, p. 44), fundamenta-se em autores(as) como Dantas e Bassi (2021); Evilásio Salvador (2012); Isabela Ramos Ribeiro e Evilásio Salvador (2018) e José Marcelino Pinto (2016; 2021).

Cabe mencionar que, como docente da Educação Básica, inserida no contexto das políticas educacionais neoliberais, acompanhei a recente implementação na Rede Municipal de Ensino de Joinville -SC, da Lei nº 9.214/2022, que instituiu o Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville e implantou a gratificação por dedicação integral aos profissionais do magistério, auxiliares de educadores e auxiliares escolares (Joinville, 2022). Dessa forma, o estudo apresenta também um caráter empírico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Lei nº 9.214/2022 entende como resultados educacionais as notas obtidas pelas escolas de Joinville no Índice de Desenvolvimento da Educação Municipal (IDEM). O cálculo do IDEM é realizado pela multiplicação do resultado da Média da Aprendizagem Final (nota na avaliação somativa de Português e Matemática), do Fluxo (porcentagem de aprovação na escola) e da Participação (números de estudantes que realizaram a avaliação). Para todos esses requisitos são estipuladas metas a serem alcançadas. De acordo com o artigo 2º da Lei nº 9.214/2022:

O programa tem por finalidade:

- Contribuir para a valorização dos profissionais da educação municipal;
- Melhorar a qualidade do ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville;
- Estimular a colaboração entre as unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino (Joinville, 2022).

Segundo esta mesma Lei, “todas as unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville estão inscritas automaticamente no Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem» (Joinville, 2022, s.p.), restando pouco espaço de autonomia para as escolas e seus profissionais negarem a participação no Programa. Conforme já mencionado, a Lei prevê o “pagamento de gratificação aos profissionais [...] de acordo com os **resultados educacionais** obtidos pela unidade escolar em que atua e pela Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville” (Joinville, 2022, s.p, grifo nosso).

O artigo 5º da Lei nº 9.214/2022 estabelece os valores da gratificação para os profissionais com carga horária de 40 horas semanais, conforme os resultados obtidos pelas escolas. Esses valores podem variar de até R\$ 4.000,00 (quatro mil) reais a até R\$ 8.000,00 (oito mil) reais, dependendo do resultado no IDEM, o grupo e a etapa a que pertencem as/os profissionais. Os pagamentos são realizados de acordo com a disponibilidade orçamentária do Município (Joinville, 2022).

A partir do estabelecido no Programa, a Secretaria de Educação de Joinville impõe uma meta para toda a rede de ensino e para cada unidade escolar, divididas em 3 etapas (1º e 2º ano; 3º ao 5º ano e 6º ao 9º ano). Essas metas são apresentadas aos/as professores/as durante as reuniões pedagógicas pelos/as gestores/as escolares e podem ser alteradas a cada ano. Durante o ano letivo, os/as estudantes participam de avaliações periódicas (diagnósticas, formativas e somativas), que a Secretaria Municipal de Educação de Joinville denominou de Programa Bússola, mas que são elaboradas pela Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd). Seu *site* oficial afirma que a instituição é uma fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), devidamente credenciada junto ao MEC/MCTI, constituída como entidade privada, sem fins lucrativos, destinada a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública (Fundação CAEd, 2025). Identificamos a presença e influência da Fundação CAEd em redes de ensino de todos os estados brasileiros e uma parceria com o Ministério de Educação (MEC) pelo menos desde o ano de 2017.

Essas avaliações modificam e interrompem a dinâmica das escolas. No caso de Joinville, apesar de serem realizadas trimestralmente, apenas a última avaliação anual (somativa), realizada pelos 2º, 5º e 9º anos, é considerada para se calcular o IDEM de cada escola. Além disso, outros requisitos meritocráticos são levados em consideração para se chegar ao montante final de gratificação calculada individualmente, como a assiduidade - que pode diminuir ou até zerar a gratificação conforme faltas e/ou atestados médicos -, a participação obrigatória na formação continuada oferecida pelo Centro de Educação Continuada dos Profissionais da Educação de Joinville e a apresentação dos planejamentos e da documentação escolar dentro dos prazos estabelecidos.

Em Joinville, um/a profissional da Secretaria Municipal de Educação, denominado/a de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) ou ainda mentor/a, faz visitas

periódicas às escolas, , para, segundo minha análise, garantir que as orientações e os critérios quanto ao planejamento, avaliações externas e alterações esperadas na dinâmica escolar sejam cumpridos. Chama a atenção que, ao se considerar os resultados de cada etapa, assiduidade, participação nas formações e apresentação de documentação, profissionais da mesma escola podem receber valores muito distintos, ou até mesmo não receber nada.

Essa situação gera competitividade, insatisfação e sentimento de injustiça. Nesse cenário, aumentam-se as exigências, pressões e o controle para que as/os profissionais de educação atinjam os resultados e cumpram todos os requisitos pré-estabelecidos. As reuniões pedagógicas passam a ser direcionadas pela análise de metas, índices, habilidades e descritores considerados frágeis e pela elaboração de planos de ações visando ao alcance dos resultados, fatores que minam a autonomia pedagógica, a gestão democrática e o próprio processo de ensino-aprendizagem, que passa a ser planejado e direcionado a partir do estabelecido no Programa.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial ou com alguma dificuldade de aprendizagem geralmente são excluídos do cálculo do IDEM, o que contraria os princípios de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, essa dinâmica pode fomentar fraudes e o constante treinamento dos/as estudantes através de simulados para que atinjam melhores resultados nas avaliações externas, ferindo o direito público e subjetivo à educação de todos/as os/as estudantes, garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Nesse contexto, ocorre, ainda, a supervalorização dos componentes curriculares de Matemática e Português, por estarem diretamente ligados às avaliações externas, bem como o aumento da pressão sobre esses/as profissionais, contribuindo, assim, para a fragmentação curricular e desvalorização de outros componentes que também são importantes para formar integralmente os seres humanos com base em princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2013).

Essas práticas certamente contradizem as finalidades expressas pela Lei nº 9.214/2022. Isso porque essa modalidade de política educacional vai na contramão da valorização docente e de nenhuma forma colabora para a melhoria da qualidade da educação. Ao precarizar o trabalho docente e substituir inúmeras aulas pelo treinamento de estudantes e pela aplicação das avaliações externas, retira-lhes o direito à Educação Básica preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96).

Dantas e Bassi (2021, p. 273), ao analisarem a responsabilização docente no âmbito da pedagogia das competências e habilidades, pontuam:

Ainda que tenhamos concordância de que a avaliação do trabalho pedagógico é fundamental para que possamos compreender os resultados dos itinerários formativos dos estudantes, por outro lado, temos de compreender que as avaliações externas em larga escala também têm sido utilizadas para submeter os professores a uma imensa pressão, retirando-lhes a autonomia profissional e impedindo-lhes [sic] de desenvolver um trabalho pedagógico consistente e consequente do ponto de vista conceitual, político e humano. Essas políticas públicas de responsabilização (*accountability*) acabam por favorecer, ao fim e ao cabo, a lógica meritocrática e a culpabilização dos professores, ferindo preceitos democráticos. Acirra-se, desse modo, uma competição entre as escolas e um processo de ranqueamento que empobrece o conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas nesses territórios educativos.

Ribeiro e Salvador (2018, p. 78) nos lembram que “o processo de acumulação do capital e a manutenção da extração de mais-valia a partir das relações de exploração da força de trabalho exigem a apresentação dos interesses burgueses como interesses universais”. Nesse sentido, tais políticas, justificadas como implementadas para a melhoria da educação pública e a valorização dos profissionais de educação, na verdade representam uma forma de responsabilização docente e de disseminação das parcerias público-privadas e apropriação do fundo público da educação pelos empresários e instituições que se dizem sem fins lucrativos, mas que veem uma oportunidade de aumentar seus lucros e abocanhar parte considerável dos recursos que deveriam ser integralmente destinados ao financiamento da educação pública.

Pinto (2016) descreve três mecanismos de repasse de recursos públicos para instituições privadas: destinação direta de recursos, renúncia fiscal e subsídios ao financiamento estudantil. No caso de Joinville, observamos o repasse direto de recursos à iniciativa privada. Isso é afirmado considerando que, no contexto anterior e posterior à aprovação da Lei nº 9.214/2022, foram firmadas parcerias com instituições sem fins lucrativos. Ao final de 2021, a Rede Municipal de Ensino de Joinville estabeleceu uma parceria com a Fundação CAEd, com um contrato de aproximadamente 741 mil reais, para elaboração e aplicação de avaliações diagnósticas a todos/as os/as estudantes ao longo dos anos de 2021 e 2022.

Nos primeiros meses de 2022, a Rede Municipal de Ensino firmou mais uma parceria com a fundação privada Mathema, com um contrato de mais de 3 milhões de reais, para oferta de formação continuada aos/às docentes. Essa formação foi direcionada principalmente aos/às profissionais de Matemática e Português, além de professores/as dos Anos Iniciais. Vale destacar que essa parceria foi renovada no ano de 2024.

Identificamos ainda termos de cooperação técnica com o Movimento Profissão Docente, a Fundação Lemann e o Instituto Península, voltados à formação continuada de professores/as e gestores/as. Além disso, constatamos a renovação da parceria público-privada com a Fundação CAEd. Em relação a ela, segundo a publicação do dia 16/09/2022 do Diário Oficial Eletrônico do Município de Joinville nº 2052 e o Extrato do Termo de Contrato nº 817/2022, essa parceria visou à contratação de instituição especializada na prestação de serviço técnico e aplicação de instrumentos de avaliação em larga escala, com análise de resultados e elaboração de práticas interventivas, a partir dos dados coletados pelos instrumentos aplicados, por meio de dispensa de licitação, com vigência de 34 meses e valor de R\$ 3.038.359,38 (Joinville, 2022).

Dessa forma, entendendo o orçamento público como “um espaço de luta política, com as diferentes forças da sociedade, buscando inserir seus interesses” (Salvador, 2012, p. 5), o fundo público da educação, constituído em sua imensa maioria pelos impostos pagos sobre o consumo pelos/as trabalhadores/as, deveria beneficiar a população por meio de políticas públicas e gastos sociais em educação. No entanto, neste caso brevemente analisado, acaba sendo apropriado pelos reformadores empresariais (Freitas, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar e refletir brevemente sobre como os programas de gratificação por resultados funcionam como disseminadores das parcerias público-privadas e apropriação do fundo público da educação a partir do caso de Joinville – SC. A análise centrou-se no Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem, implementado nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville, após a eleição de um gestor neoliberal e a consequente aprovação da Lei nº 9.214/2022.

Esta breve análise permitiu concluir que as perspectivas neoliberais, por um lado, reforçam o argumento “de que os recursos destinados à educação no Brasil são suficientes e que os problemas educacionais do país estão relacionados à gestão das escolas e sistemas educacionais” (Pinto, 2021, p. 689). Por outro lado, implementam políticas privatistas e meritocráticas que atuam como disseminadoras das parcerias público-privadas e da apropriação do fundo público da educação, como no caso de Joinville – SC.

Por meio de “parcerias”, institutos e fundações privadas tornam-se protagonistas, estabelecendo um caráter privatista ao trabalho docente e à formação continuada, através da imposição de uma racionalidade técnica e um rígido controle sobre o trabalho dos profissionais da educação. Esse controle está atrelado à promessa de uma possível gratificação baseada nos resultados educacionais. No entanto, para os docentes que fazem parte da classe não-proprietária dos meios de produção, essa gratificação dificulta a possibilidade de resistência. Embora as contradições da realidade concreta possam levar a críticas e a uma resistência interna, não foi possível identificar um movimento articulado dos profissionais de educação para barrar esta política em Joinville-SC.

Dessa forma, torna-se imprescindível aos profissionais de educação o conhecimento a respeito das formas de financiamento da Educação Básica para resistir às agressões ao fundo público e combater o subinvestimento, a fim de ampliar e garantir que os recursos públicos sejam aplicados exclusivamente na educação pública.

Nesse sentido, consideramos necessários estudos e pesquisas complementares para a adequada compreensão do fenômeno e produção de conhecimento sobre as implicações da implementação de programas de gratificação por resultados. É essencial entender como esses programas funcionam como disseminadores de responsabilização docente, das parcerias público-privadas e da apropriação do fundo público da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

DANTAS, Jéferson Silveira; BASSI, Marcos Edgar. A responsabilização docente no âmbito da pedagogia das competências e habilidades. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 264-288, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/18698/13137>. Acesso em: 13 fev. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO CAED. **Apresentação**. Disponível em: <https://fundacaocaed.org.br/#!/fundacao>. Acesso em 13 dez. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JOINVILLE. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Joinville nº 2052**. Extrato de contratos SEI nº 0014286360/2022. Publicação: 16 set. 2022. Disponível em: https://www.joinville.sc.gov.br/public/portaladm/pdf/jornal/b5a7ff5b49e-b36742ebb714d6eac_db5a.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

JOINVILLE. **Lei nº 9.214, de 01 de julho de 2022**. Institui o Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/j/joinville/lei-ordinaria/2022/922/9214/lei-ordinaria-n-9214-2022-institui-o-programa-de-valorizacao-por-resultados->

-na-aprendizagem-no-ambito-das-unidades-escolares-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-joinville. Acesso em 13 dez. 2023.

PINTO, J. M. R. Qual o custo da qualidade? Por que os/as professores/as devem se apropriar da discussão do CAQ. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 689–712, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1299. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1299>. Acesso em: 13 dez. 2023.

PINTO, J. M. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.133-152, jan.-mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3s6k-6QPfyT8wyxXgtKZxT9p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE. **Joinville sanciona lei que cria o Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino**. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/noticias/joinville-sanciona-lei-que-cria-o-programa-de-valorizacao-por-resultados-na-aprendizagem-na-rede-municipal-de-ensino/#:~:text=Ela%20institui%20o%20Programa%20de,de%20educadores%20e%20auxiliares%20escolares>. Acesso em 13 dez. 2023.

RIBEIRO, Isabela Ramos; SALVADOR, Evilásio da Silva. Hegemonia e políticas sociais no Brasil: contribuições ao debate sobre vinculação orçamentária. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 76-85, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/tVdDSY5VL5DM7RfhBN8fhCt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SALVADOR, Evilásio da Silva. Fundo público e o financiamento das políticas sociais. *Serviço Social em Revista*, v. 14, n. 2, p. 4-22, jan. jun., 2012. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/12263>. Acesso em: 14 dez. 2023.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.011

SER PROFESSORA: MEMÓRIAS REFLEXIVAS SOBRE TRABALHO DOCENTE

Themis Karine Dutra Menegazzi ¹
Viviane Maciel Machado Maurenre ²

RESUMO

Estes escritos assumem uma postura de relato de experiência, com um ar de memorial reflexivo. Seu objetivo é produzir reflexões sobre meu próprio processo de ser docente, a partir de um olhar teórico que compreende o/a professor/a enquanto trabalhador/a. Para tanto, utilizo pesquisas de Álvaro Hypolito e Vitor Henrique Paro. Ao longo do texto, são trazidos elementos do trabalho docente relacionados com experiências e tensões vividas por mim como docente, ao passo que são traçadas algumas problematizações com base nos textos teóricos. Aponto para o caráter contraditório que ser professor/a assume em uma sociedade de classes e para a necessidade de tensionamentos constantes acerca de nossa prática, de nós mesmos e das estruturas que nos cercam, na busca de um trabalho educativo humanizador.

Palavras-chave: Docência, Memorial, Trabalho.

1 Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - RS, themis-menegazzi@uergs.edu.br ;

2 Professora orientadora: Doutora em Educação em Ciências. Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - RS, viviane-maurenre@uergs.edu.br.

INTRODUÇÃO

Já escrevi memoriais de minha relação com a escola e a docência em diferentes momentos de minha vida. O primeiro deles foi ainda na graduação em Letras, no primeiro ano, na disciplina de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, em 2014. Outro memorial foi escrito na introdução da minha monografia de conclusão do curso de especialização em Gestão Educacional, no ano de 2019. Para a seleção do curso de mestrado em Educação e na produção da dissertação do mesmo curso, escrevi e atualizei outra vez um memorial, entre os anos de 2021 e 2022. O último que escrevi foi para a seleção do curso de doutorado em Educação, no ano de 2023.

Agora me encontro em 2025, escrevendo um memorial como doutoranda, professora concursada de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do município de Capão da Canoa, Rio Grande do Sul. Nesse exercício um tanto quanto metatextual, de buscar as memórias de meus memoriais, percebo que nossas narrativas acerca de nós mesmos, da nossa relação com o mundo e com o trabalho, vão mudando com o tempo. As lembranças tópico que ocupam as páginas de cada um dos textos diferem, assim como as relações que delas faço com minha realidade.

Por certo meu tempo de estudo no Colégio Militar de Santa Maria, algo central no meu primeiro memorial, segue produzindo sentidos em mim. Minha relação de distanciamento com a escola quando pré-adolescente também me aguça em alguns momentos, assim como minhas lembranças de infância, da minha mãe professora, das minhas brincadeiras com bonecas, dos meus desejos enquanto aluna dos Anos Iniciais me moldam de alguma forma.

Perceba o/a leitor/a que, neste último parágrafo, não trago minhas vivências de modo linear porque a memória não se efetiva assim, é mais como uma bricolagem de momentos, experiências, sensações, que nunca temos a real certeza do quanto nos guiam ou não no nosso modo de ser e agir no mundo. Fazemos um esforço de linearidade, de racionalização, que não deixa de ser apenas um desejo de construir uma narrativa, para nós mesmos, do que somos. Mas somos sujeitos fragmentados que anseiam por um modo de juntar nossos pedaços para nos compor. Um memorial tem um pouco disso e, por isso mesmo, cada memorial compõe as peças de um modo diferente.

Em momentos da minha breve trajetória de constituição como professora, meus desejos foram de desconstrução, de não categorização, de fluidez,

de liberdade. Acredito que isso tenha relação com os modos como fui disciplinada ao longo da vida e do desejo de jovem de produzir uma compreensão outra, aberta e sem limites. Nessa época, me encantei com pesquisadores ditos pós-estruturalistas e também com o anarquismo. Pensava a educação, a mim mesma e a vida no que acreditava estar em alinhamento com essas teorias. Dada minha quase inexperiência científica, não tenho certeza se de fato as compreendia.

Devido a essa atitude de ser, tive fortes tensões quando entrei na Educação Básica como professora concursada, então com 23 anos de idade, adicionando a isso o fato de estarmos mundialmente vivendo uma pandemia, a da Covid-19, que em muito transformou os cristalizados modos de se fazer educação. Inúmeros momentos de sofrimento, dúvidas, choros e dissabores vivi e, nesse processo, a realidade material do trabalho docente foi me direcionando para um outro desejo de compreensão do mundo. Foi quando me aproximei do materialismo histórico-dialético e reconheci aí, e também na análise de discurso materialista, teorias que me ajudavam a entender o que vivia.

A categoria trabalho foi assumindo papel central, de modo que minha pesquisa de mestrado foi sobre os sentidos do trabalho docente durante a pandemia. A docência enquanto trabalho, a identidade docente construída com e no processo de trabalho, é a posição que assumo para este texto. Estes escritos assumem, portanto, uma postura de relato de experiência, com um ar de memorial reflexivo. Seu objetivo é produzir reflexões sobre minha docência, entendida como processo, a partir de um olhar teórico que compreende o/a professor/a enquanto trabalhador/a. Para tanto, utilizo obras de Álvaro Hypólito e Vitor Henrique Paro. Ao longo do texto, são trazidos elementos do trabalho docente e relacionados com experiências e tensões vividas por mim como docente.

DISCUSSÕES

Professores/as são entendidos, na perspectiva aqui adotada, como trabalhadores/as da educação. Considerar o/a docente enquanto trabalhador/a implica reconhecer que, a despeito de todas as singularidades de seu trabalho, enquanto membro de uma sociedade capitalista, o/a professor/a vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de um salário, seu meio de reprodução das suas condições de existência.

Diferentes são os discursos que descolam essa relação de trabalho da docência e a invocam como vocação, sacerdócio, próprias de quando professores/as eram como mestres profissionais liberais, não vinculados ao Estado. Quando começam a se constituir em um corpo profissional, assalariado, participante de um projeto de educação nacional, inicia-se uma contradição que ainda permeia a profissão. Nas palavras do Hypolito, “O Estado quer subtrair o/a professor/a ao controle de suas localidades, mas não deseja que ele/a perca aquelas características de dedicação, de empenho, de honra” (2020, p. 35/36.).

Tal questão pode nos levar a pensar sobre a perda de controle, de autonomia do/da professor/a sobre seu próprio processo de trabalho e, ao mesmo tempo, pelo desejo que permanece de uma certa personalidade docente, com um certo entendimento moralizante desse sujeito. Em minha trajetória, esse aspecto tem me colocado em situações em que me vejo obrigada a negociar o que entendo como importante na minha prática e até mesmo como eu me posiciono em relação ao mundo.

O controle do nosso processo de trabalho - seja por documentos normativos, relatórios burocráticos, ou até mesmo pela gestão da educação na rede de ensino e na escola - frequentemente nos impõe tempos, limites, diretrizes que não se alinham com o que entendo por educação. Não são raros os momentos em que sou chamada a manter os/as estudantes em sala e não em outros espaços da escola, a não trabalhar determinado texto ou assunto, de modo que muitas das vontades e intenções emancipatórias e críticas que constituí na minha formação foram se restringindo em tímidas ações, permeadas de medos e receios.

Além disso, o posicionamento moral de professores/as, especialmente de professoras, em uma relação ainda religiosa, materna, me faz, por vezes, tentar esconder a mim mesma. Sou uma mulher que, por opção, não se depila, não usa sutiã, possui tatuagens, piercings e gosta de usar roupas confortáveis. Em diferentes momentos, minhas roupas, o uso ou não de sutiã, foram questionados por gestores, em situações desconfortáveis, que me fizeram, com o tempo, ter receio e mudar meu próprio estilo pessoal. Com o tempo de docência, fui tirando alguns piercings e, em algumas situações, me percebo tentando esconder minhas tatuagens, como se de alguma forma elas descredibilizassem quem eu sou enquanto profissional. Minhas próprias redes sociais, algo que se situa fora do ambiente escolar, sofrem moderações devido a complicações que já tive por algumas postagens.

Com isso, fui percebendo que certos tipos de docência são autorizados e outros causam estranhamento, perseguição e impactam na compreensão de si como sujeito. As situações citadas no parágrafo anterior já dimensionam em alguma medida questões de gênero. Evidenciam uma visão da mulher embasada por séculos de influência religiosa como pura, virgem, dedicada ao cuidado, à família e ao lar. A mulher professora é a extensão desse lar, é a produção de um sujeito “mulher-professora-esposa-mãe-dona de casa” (Hypolito, 2020). Ainda que esse modelo se verifique na maior parte do corpo docente feminino e produza diferentes opressões em cada um desses papéis assumidos, esse permanece o modelo desejado e a mulher que não está ou não planeja estar nesse arquétipo é colocada sob suspeita.

Em uma das situações em que fui apontada como uma pessoa subversiva demais para ser professora, a orientação do advogado do sindicato do magistério foi a de que justamente eu buscasse fotos, postagens e construísse uma narrativa de que tenho um relacionamento heterossexual, monogâmico, que tenho fortes vínculos com minha família e que infelizmente ainda não tenho filhos. Mas e se não fosse esse o caso? Uma professora mulher para ser respeitada como docente, mais do que seus cursos de formação, mestrado que na época já possuía, precisa fazer parte desse teatro de sociedade?

Aliada à questão de gênero está a questão de classe. O próprio processo de feminização do magistério se deu em razão da saída dos homens da profissão em busca de cargos que tivessem melhores remunerações, assim como os históricos baixos salários do magistério inicialmente se justificavam por ser esta uma atividade secundária, de complemento de renda que a mulher teria para a família, substancialmente sustentada pelo homem. (Hypolito, 2020). Nesse sentido, Hypolito expõe a importância de compreender, na análise do trabalho docente, como ele é realizado, ou seja, sua organização, e quem o realiza.

Tendo em vista que em grande parte quem realiza o trabalho docente na Educação Básica são mulheres, elas e o próprio trabalho, em razão da sociedade patriarcal em que vivemos, estão mais suscetíveis à proletarianização. No que se refere à sua posição enquanto classe, o autor (2020) evidencia que docentes se encontram em uma posição contraditória de classe. Isso se deve ao fato de o trabalho docente incorporar elementos do operariado e da classe média e compartilhar interesses, tanto da pequena burguesia quanto da classe trabalhadora.

Como elementos da classe média, professores/as teriam sua relativa autonomia e a sua impossibilidade de total substituição por máquinas. Enquanto proletários, teriam seu assalariamento e frequentemente modesto poder aquisitivo. Com isso, é concebido um processo de proletarização a constante perda de autonomia de que é vítima a profissão. Esse entendimento ambíguo e contraditório em si provoca reflexões, indignação e culpa em mim enquanto professora.

Embora eu saiba que vivo em um país dito subdesenvolvido, que ocupa determinada posição da divisão internacional do trabalho e que o salário que ganho é mais do que a grande maioria dos brasileiros, não reconheço como sendo suficiente e justo. Moro de aluguel, em um apartamento pequeno e gostaria de ter um poder aquisitivo maior. Gostaria de poder trabalhar menos e ter mais tempo para estudar, fazer atividades que me dão prazer e estar com pessoas de quem gosto. Ao mesmo tempo, observo o contexto de meus alunos, o semblante sofrido de alguns familiares quando vão até a escola, os depoimentos tristes de sua realidade material e, nesses momentos, me sinto privilegiada pela posição que ocupo na sociedade. Acredito ser essa uma contradição inerente ao docente crítico em relação ao seu trabalho e consciente da sua posição em uma sociedade de classes.

Mas o trabalho docente não pode ser compreendido em uma perspectiva de classe apenas pela relação salarial. É preciso entender as próprias condições de realização desse tipo de trabalho. Todo processo de trabalho demanda certos elementos. São eles: objeto de trabalho, instrumento de trabalho (ambos constituem os chamados meios de produção) e a força de trabalho.

No que concerne ao trabalho docente, Paro (2018) identifica que o “produto da escola” é o ser humano educado. Nesse caso, não temos um objeto de trabalho, mas um sujeito. É justamente aí que temos um dos pontos centrais da docência. O autor (2018) afirma que o/a educando/a é também um/a trabalhador/a, assim como o/a educador/a. O corpo discente também despende energia em uma atividade orientada para um fim: aprender. Contudo, como Paro deixa nítido, o/a aluno/a só aprende se quiser. Não há como fazer esse trabalho por ele/ela. E é aí que entra a relação pessoal/política do/da docente com seu trabalho.

O fato de que o aluno só aprende se quiser e de que, portanto, o professor precisa levá-lo a querer aprender exige que este, desde o início, se envolva pessoal e politicamente com seu objeto de trabalho, não

podendo consistir num mero executor de tarefas, apenas para conseguir seu salário (Paro, 2018, p.102).

Levar os/as estudantes a quererem aprender, a terem interesse nas atividades propostas é um desafio. Ainda mais se considerarmos a grande quantidade de estudantes, turmas, escolas, que somos levados a assumir pela nossa carga horária de trabalho, e grande variedade de interesses e situações de vida de cada educando/a. Soma-se a isso o pouco tempo disponível para planejamento, os embates burocráticos e administrativos, a falta de material e espaços adequados. É frustrante a falta de interesse em certas salas de aula, principalmente de pré-adolescentes. Ora, se o/a estudante só aprende se quiser e ele não quer aprender, nosso trabalho não se realiza e, nesse sentido, não nos realizamos como docentes.

Aí está em xeque mais uma das contradições da docência. Podemos e devemos incentivar o/a estudante, utilizar metodologias diversificadas e afins, mas há um limite. Alguns estão em algum momento de sua vida em que não estão interessados na escola, evadem por motivos pessoais que não conseguimos entender. Sinto, aí, mais uma vez, o sentimento de culpa, e me questiono se eu não fiz o bastante para que esse sujeito quisesse estar na aula comigo, que quisesse aprender, participar das nossas atividades e até que ponto são coisas externas a mim que não consigo controlar.

De volta aos elementos de trabalho, Paro (2018) identifica que os instrumentos das salas de aula, ginásio, trabalho docente são a escola e seus diferentes espaços, como biblioteca, laboratório, seus materiais como livros, computadores, quadros, bolas, entre tantos outros que podemos citar. Já a força de trabalho diz respeito ao dispêndio de energia que o/a trabalhador/a emprega no processo de trabalho.

No que concerne aos instrumentos, é frequente a falta deles. Falta, inclusive, de coisas básicas como caneta para escrever no quadro. A falta de folhas, cartolinas para realização de trabalhos, limite de impressão e cópias que são, muitas vezes, insuficientes para as atividades propostas. Falta de transporte para atividades fora da sala de aula, falta de equipamentos eletrônicos disponíveis ou de qualidade, falta de espaços de sociabilidade adequados para o que se propõe.

Aliada à falta de muitos instrumentos, está a exploração máxima da força de trabalho. o que nos impele a ter uma carga horária excessiva em sala de aula. Nesse processo, é Angustiante saber que poderia fazer mais, que gostaria de fazer melhor e, ao mesmo tempo, não o fazer porque estou cansada, porque não

é meu horário de trabalho, e eu não deveria estar trabalhando. Nesse compromisso de querer uma educação de qualidade e não possuir condições de trabalho adequadas, acredito que muitos docentes levem o trabalho para casa, algo já naturalizado na profissão. Como compreender os limites entre uma vontade justa de tempo para si fora do trabalho e um compromisso social igualmente justo de educação de qualidade? A própria luta social em sindicatos, em greves, em participações em órgãos públicos, o posicionamento crítico nas escolas, exige disponibilidade. De tempo, de disposição para mais estresse, para ser visado em situações de perseguição.

São os diferentes aspectos aqui apontados que ajudam a compor o quadro complexo em que se apresenta o trabalho docente. O trabalho em si está presente na história humana desde sempre, e é somente por ele que mantemos nossa existência enquanto espécie e criamos formas de viver no mundo. Com isso, o trabalho tem uma característica ontológica de condição de existência dos seres humanos. Esse processo também tem uma característica dialética na qual os seres humanos, ao modificarem a natureza por meio do trabalho, também modificam a si mesmos, em um processo de humanização.

As contradições inerentes a ser docente em uma sociedade capitalista, com suas contradições próprias de um sistema de classes, produzem rupturas no processo de humanização por meio do trabalho, algo que implica não só o/a professor/a, como também o/a estudante, tendo em vista o já anteriormente exposto de que aprender é também um processo de trabalho. Não podemos dizer que a característica ontológica do trabalho não se realiza totalmente, pois, como já mencionado, não há uma alienação total no processo de trabalho docente. Contudo, os mecanismos de controle diminuem a autonomia e impedem a realização.

Quanto maior o grau de racionalização sobre o trabalho, quanto mais elevado o nível de determinação externa sobre o trabalho, maior sua *intensificação*, reduzindo-se o tempo dedicado para pensar, programar, planejar. (...) Evidencia-se, assim, uma cisão entre o/a trabalhador/a e os meios de trabalho; entre o/a trabalhador/a e o processo de trabalho. Ocorre a alienação do/a professor/a em relação aos fins da educação. (Hypolito, 2020, p. 103/104).

Percebo, então, o meu processo de ser professora como parcialmente humanizador e parcialmente alienante. Com efeito de fechamento deste texto, trago o questionamento exposto por Paro: “Como ser um bom educador, num

ambiente em que tudo conspira contra o ato educativo e contra a cultura da autonomia e do crescimento pessoal e coletivo?” (2018, p. 132). Para mim, momentos de reflexão como este, a busca de formação continuada, a pesquisa, a leitura, os encontros e trocas com os pares são elementos que auxiliam a tomada de autonomia em relação ao meu próprio trabalho. É nesses momentos que me sinto mais forte que as estruturas que me limitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de parar e perceber minha trajetória de um modo histórico. Neste texto, no entanto, minhas memórias assumiram um recorte mais reflexivo, intimista e atual. São percepções que se perfazem a partir da trajetória histórica, mas embebidas em uma compreensão sociológica, com traços de uma busca de entendimento psicológico. Nesse vai e vem de tentar compreender a docência, algo que é sempre processo e por isso tão difícil de captar substancialmente, cada leitura, escrita, e exercício de reflexão é momento de autoformação.

Aponto, com base no exposto, para o caráter contraditório que ser professor/a assume em uma sociedade de classes. Sendo a contradição um aspecto inerente ao próprio capitalismo, o trabalho docente não escapa de embates que, por vezes, podem parecer paradoxais, mas que nos constituem enquanto síntese de oposições. Enquanto trabalhadores/as que reconhecem as imposições das estruturas e almejam um trabalho que realize seu sentido ontológico, impera a necessidade de tensionamentos constantes acerca de nossa prática, de nós mesmos e das estruturas que nos cercam, na busca de um trabalho educativo efetivamente humanizador.

REFERÊNCIAS

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: Artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.012

MANCALA: FERRAMENTA EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Oilson Ricardo Gomes Alvares¹

Kátia Valmarath Linhares²

Ângela Maria Hartmann³

RESUMO

Relata-se, neste trabalho, a experiência de introdução do jogo milenar Mancala em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Ensino Fundamental, de Caçapava do Sul, RS, por um aluno da licenciatura, como parte de uma atividade de extensão curricular do componente curricular Etnociências. A atividade, no formato de oficina, teve como objetivos ensinar as regras e estratégias básicas do jogo, desenvolver habilidades relacionadas ao pensamento matemático e à sustentabilidade. Utilizando tabuleiros confeccionados com materiais recicláveis, a metodologia adotada incluiu apresentações teóricas e atividades práticas que destacaram a importância do Mancala na história e cultura africana e promoveram a sustentabilidade e a interação social. O referencial teórico fundamenta-se na integração entre educação, etnociência e jogos tradicionais como ferramentas pedagógicas. Autores como Costa (2010), Fraga *et al.* (2004) e Souza *et al.* (2020) sustentam a relevância do uso de jogos para promover mudanças conceituais e desenvolver habilidades cognitivas. Os resultados mostraram uma maior integração entre conhecimento tradicional e científico por parte dos alunos, que sugeriram que o jogo fosse divulgado entre outras turmas da escola. Conduzir a atividade com o jogo Mancala foi

1 Graduando dos Cursos Associados à ABI - Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Pampa, campus Caçapava do Sul – oilsonalvares.aluno@unipampa.edu.br

2 Professora da EMEF Nossa Senhora das Graças, Caçapava do Sul, RS – linhareskatia@hotmail.com

3 Professora dos Cursos Associados à ABI - Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal do Pampa, campus Caçapava do Sul – angelahartmann@unipampa.edu.br

uma experiência enriquecedora para o licenciando, que tinha pouca experiência no trabalho docente com crianças dos Anos Iniciais. Os alunos demonstraram progresso significativo no entendimento do jogo e um entusiasmo genuíno pela competição. Os estudantes aplicaram estratégias estudadas, desenvolvendo habilidades cognitivas como planejamento estratégico e pensamento crítico. Essa experiência sublinhou a importância de métodos de ensino que combinam teoria e prática, incentivando o interesse dos alunos e criando um ambiente colaborativo e motivador. Conclui-se que oficinas que promovem a interação entre ciência e tradição desempenham um importante papel na formação cognitiva e social dos participantes, pois contribuem para a valorização de conhecimentos tradicionais.

Palavras-chaves: Ensino Fundamental, Etnociências, Pensamento matemático, Sustentabilidade, Conhecimento tradicional.

INTRODUÇÃO

A introdução de jogos tradicionais como o Mancala nas atividades escolares é uma estratégia pedagógica que visa não apenas proporcionar momentos de descontração, mas também promover o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. A introdução de conhecimentos tradicionais - estudados no Ensino Superior em Etnociências - na Educação Básica possibilita uma aprendizagem que integra esses saberes ao conhecimento científico. A oficina, realizada por um aluno de licenciatura em uma escola pública municipal, justifica-se pela necessidade de promover atividades curriculares de extensão do ensino superior que valorizem a diversidade cultural e biológica na Educação Básica, utilizando métodos sustentáveis e interativos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo central da oficina foi introduzir os participantes ao jogo Mancala, proporcionando um entendimento claro das suas regras e estratégias básicas. Além disso, a atividade teve como meta fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, como pensamento estratégico, resolução de problemas, interação social e colaboração. Também foi explorada a rica história e a importância cultural do Mancala, destacando suas diversas variantes e adaptações ao longo do tempo e em diferentes culturas.

A origem do jogo Mancala remonta à África, sendo também conhecido como o “Xadrez do Oriente”. O jogo reflete a prática ancestral de semear e colher sementes na terra. O Mancala é amplamente praticado em diversos países, recebendo diferentes denominações conforme a região onde é jogado. Mancala é uma família de jogos de tabuleiro caracterizada pelo uso de um tabuleiro com várias concavidades e um princípio comum de distribuição de peças. Além de suas raízes matemáticas, o jogo está profundamente enraizado na cultura africana e afro-brasileira. Para analisar essas práticas, utiliza-se a perspectiva da Etnomatemática.

METODOLOGIA

Durante a oficina, o licenciando apresentou aos alunos de uma turma do 4º Ano do Ensino Fundamental o jogo Mancala, detalhando suas regras fundamentais de forma acessível. Com a ajuda da professora da turma, os alunos foram organizados em duplas e orientados a iniciar as partidas. Inicialmente, alguns estudantes enfrentaram desafios para compreender as estratégias do jogo.

No entanto, à medida que se apropriaram das regras, foram demonstrando um engajamento crescente, desenvolvendo suas próprias abordagens estratégicas conforme ganhavam mais familiaridade com as regras e dinâmicas do jogo. O objetivo do jogo é semear e colher o maior número possível de sementes. Ao final da partida, o jogador com mais sementes armazenadas em sua mancala é declarado vencedor.

Para a realização da oficina, foram utilizados 12 retângulos de EVA (6 para cada jogador) e 2 retângulos maiores (os “mancalas” ou “Oasis”), um para cada jogador, para representar as concavidades em que são colocadas as sementes, garantindo durabilidade e uma apresentação mais atrativa, conforme a Figura 1. Cada dupla recebeu 48 sementes para realizar o jogo. As duplas foram orientadas em relação às regras e receberam informações históricas sobre ele para entendimento do contexto cultural do jogo.

Figura 1 – Jogo Mancala confeccionado com peças de EVA



Fonte: Autores (2024)

As regras básicas do jogo são as seguintes: 1) Cada jogador movimenta-se no jogo de forma alternada; 2) Um jogador escolhe um dos retângulos em seu lado do tabuleiro que contém as sementes; 3) O jogador pega todas as sementes desse retângulo e distribui uma em cada retângulo, no sentido anti-horário, incluindo seu próprio Oásis, mas não o do oponente; 4) Se a última semente cair no próprio Oásis, o jogador joga novamente; 5) Se a última semente cair em um retângulo vazio ao seu lado, o jogador captura todas as sementes do retângulo do oponente e oposto ao seu e as coloca em seu próprio Oásis; 6) O jogo continua

até que todos os retângulos de um jogador estejam vazios; 7) O jogador que conseguir colocar mais sementes em seu Oásis vence.

Ao final do trabalho sobre o jogo Mancala, foi aplicado um questionário composto por seis questões, com o objetivo de avaliar o entendimento dos alunos sobre as regras e estratégias do Mancala, bem como analisar o impacto do desenvolvimento do jogo em suas habilidades cognitivas e sociais. O questionário também procurou identificar pontos fortes e áreas que necessitavam de aprimoramento, garantindo assim uma visão abrangente dos benefícios educacionais proporcionados pela atividade.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste artigo fundamenta-se na interseção entre a educação, a Etnociência e o uso de jogos tradicionais como ferramentas pedagógicas. A implementação do jogo Mancala no ambiente escolar visa não apenas proporcionar momentos de descontração e interação social, mas também fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais entre os estudantes.

De acordo com Costa (2010), ao escolher utilizar os conhecimentos etnológicos de seus alunos, um professor confronta dois tipos de conhecimento - o científico e o popular -, que são distintos e, em certos casos, até conflitantes. Essa confrontação de ideias pode potencializar uma mudança conceitual para os alunos em relação ao mundo que os cerca. No entanto, é crucial que essa confrontação não seja conduzida de forma preconceituosa pelo professor, evitando que suas visões de mundo sejam rotuladas de ingênuas, rudes, ignorantes ou qualquer adjetivação pejorativa semelhante a ponto de afastar os alunos de uma verdadeira proposta de construção coletiva do conhecimento. Por mais inverossímil e folclórico que seja o etnoconhecimento por parte dos alunos, a intenção dessa didática não se baseia na desconstrução das concepções prévias, mas na evolução de suas ideias através do conflito e da reflexão, proporcionando uma internalização de novos conceitos. De acordo com o autor, “Apesar da escassa exploração da etnociência na educação, há uma perspectiva muito boa no Brasil para o seu desenvolvimento, tendo em vista o país possuir uma das mais ricas biodiversidades do mundo e extraordinária riqueza cultural” (Costa, 2010, p. 170).

Os saberes populares sobre a natureza, expressos na etnobiologia, estão na base das significações culturais dos indivíduos, mas, como regra geral, não

correspondem ao conhecimento científico e, portanto, não são frequentemente acessados didaticamente. No entanto, reconhece-se que o elemento básico para uma proposta de aprendizagem significativa está no sentido que o educando encontra nos conhecimentos curriculares e na sua participação na construção do conhecimento.

Segundo Fraga *et al.* (2004), o jogo Mancala, aparentemente simples, requer reflexão, cálculo e muita prática, sendo necessário saber escolher, com precisão, entre as várias hipóteses que se oferecem em cada jogada, bem como prever os ataques do adversário, tal como ocorre nos jogos de estratégia ou eruditos. Os jogos de Mancala são conhecidos por diversos nomes, como Ouri, Ouril, Ori, Urim e Awari, com variações nas regras, especialmente no que se refere aos praticados na África e na América.

O jogo Mancala presta-se facilmente a análises interessantes e pode-se empreender uma infinidade de investigações em diferentes níveis de sofisticação matemática. Estes constituem um verdadeiro mundo, no qual encontramos organizações, sociedade, campeonatos, inúmeros nomes, regras e tabuleiros dos mais diversificados materiais e países (Fraga *et al.*, 2004, p. 10).

Conforme Pereira (2016), a formação e capacitação de professores nas diversas áreas do conhecimento é essencial. A Matemática, em particular, enfrenta desafios consideráveis para se adequar à legislação vigente, devido à percepção de que possui uma linguagem universal própria, o que a colocaria fora do escopo do ensino da história e cultura afro-brasileira. No entanto, o autor propõe a introdução do ensino da matemática de forma articulada com a cultura e história africana e afro-brasileira, utilizando a etnomatemática como suporte. De acordo com o autor, o Mancala pode contribuir para a Educação Matemática e ensino da história e cultura afro-brasileira, visto que:

É um jogo matemático por estar envolvido em sua prática o cálculo mental e operações matemáticas simples e complexas. As diversas possibilidades de movimentos podem ser potencializadas para a construção de conceitos matemáticos sistematizados pela escola (Pereira, 2016, p. 8).

De acordo com Souza *et al.* (2020), o artigo intitulado “Mancala: o uso do jogo como recurso educacional”, décimo sexto artigo deste volume, explora as

potencialidades didáticas do jogo africano Mancala no ensino de Matemática ao nível do Ensino Fundamental. O estudo analisou a abordagem do uso de jogos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e em pesquisas realizadas por outros estudiosos sobre o tema. Além disso, o artigo apresenta tópicos matemáticos que foram explorados através de uma atividade aplicada em duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada, onde os alunos responderam a um questionário durante o desenvolvimento do jogo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

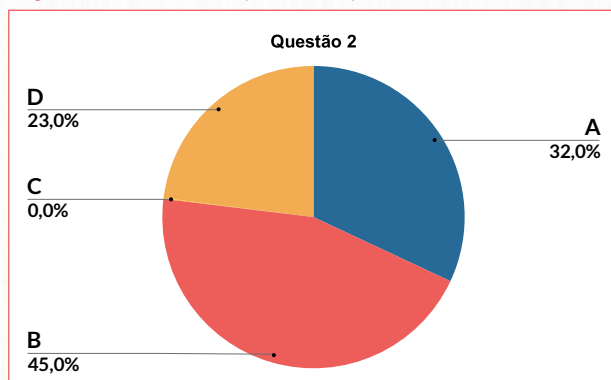
Ao final da atividade, os alunos adquiriram um conhecimento prático sobre o jogo Mancala e demonstraram entusiasmo ao sugerir a realização de uma competição entre as duas turmas do 4º ano. Esta iniciativa facilitou o aprendizado do jogo, exemplificando como o Mancala pode ser simultaneamente educativo, divertido e desafiador. A experiência proporcionou aos estudantes um entendimento mais profundo sobre história e cultura, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais para seu desenvolvimento.

Dessa forma, foi possível obter um diagnóstico sobre a eficácia do uso do Mancala como ferramenta pedagógica, contribuindo para a fundamentação de futuras intervenções educacionais baseadas em jogos tradicionais. Apresentam-se a seguir os gráficos relacionados a duas questões da avaliação da oficina.

Questão 2. Qual Foi Sua Maior Dificuldade No Decorrer Da Oficina?

- A - Compreender o que deveria ser feito.
- B - Lidar com os sentimentos de ansiedade ou timidez.
- C - Não conhecer o conteúdo tratado na oficina.
- D - Concentrar-se nas atividades.

Figura 1 - Representação Gráfica das respostas à questão 2



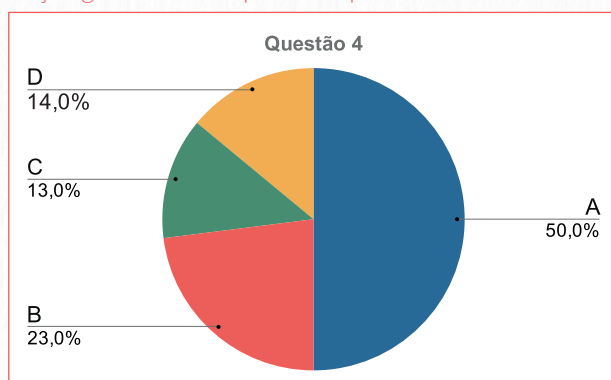
Fonte: Primeiro autor (2024)

Os resultados mostram que os alunos conheciam o conteúdo da oficina, mas tiveram dificuldades em compreender o que deveria ser feito (32%), lidar com os sentimentos de ansiedade e timidez (45%) e concentrar-se nas atividades (23%).

Questão 4. O que você achou da oficina?

- A - Estava muito legal.
- B - Não estava tão legal assim.
- C - Até que estava interessante.
- D - Estava muito chato/monótona.

Figura 2 - Representação gráfica das respostas à questão 4



Fonte: Primeiro autor (2024)

Metade dos alunos (50%) gostou de realizar a oficina, mas 37% a considerou pouco interessante, enquanto 13% a considerou relativamente interessante. Considerando que apenas 32% dos alunos assinalaram que haviam entendido o que deveria ser feito no jogo (questão 2) ou tiveram de lidar com dificuldades de concentração e sentimentos de ansiedade, é compreensível que nem todos tenham gostado de jogar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma oficina de Etnociências, focada em etnobiologia e etnoecologia, representa um espaço interdisciplinar valioso para a interação entre ciência e tradição. Essas oficinas promovem uma compreensão mais profunda e holística das relações entre os seres humanos e a natureza, explorando como os conhecimentos tradicionais podem ser integrados com abordagens científicas contemporâneas. O principal objetivo dessas oficinas é valorizar o saber tradicional e local das comunidades em relação aos sistemas biológicos e ecológicos.

Conduzir a atividade com o jogo Mancala foi uma experiência enriquecedora para o licenciando, que tinha pouca experiência no trabalho docente com crianças dos Anos Iniciais. Os alunos demonstraram progresso significativo no entendimento do jogo e um entusiasmo genuíno pela competição e aprendizagem contínua. A competição entre as turmas do 4º ano consolidou o aprendizado, destacando a capacidade educativa do Mancala. Os estudantes aplicaram estratégias estudadas, desenvolvendo habilidades cognitivas como planejamento estratégico e pensamento crítico. Essa experiência sublinhou a importância de métodos de ensino que combinam teoria e prática, incentivando o interesse dos alunos e criando um ambiente colaborativo e motivador.

REFERÊNCIAS

COSTA, Ronaldo Gonçalves de Andrade. Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. **Revista Didática Sistêmica**, v. 8, p. 162–172, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1303>. Acesso em: 6 jun. 2024.

FRAGA, Ana; SANTOS, Maria Teresa. Matemática e Jogo: Ouri, um Jogo Mancala. **Educação e Matemática**, n. 76, p. 9-11, 2004. Disponível em: <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1261/1302> . Acesso em 03 jul. 2024.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana**. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21228> . Acesso em: 03 jul. 2024.

SOUZA, C. H. S. de; COSTA, L. M. G. C. da. MANCALA: o uso do jogo como recurso educacional. **Revista Baiana de Educação Matemática**, [S. l.], v. 1, p. e 202016, 2020. DOI: 10.47207/rbem.v1i.10296. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/10296> . Acesso em: 26 dez. 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.013

EM DEFESA DE PROFESSORES EFETIVOS: IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM OBSERVADOS NO PIBID

Lucas Ramos Brites ¹

Edna Lindaura Luiz ²

RESUMO

Nas redes de ensino públicas estaduais no Brasil, segundo dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2024, os números de professores temporários já superaram o de efetivos. Nas redes municipais, essa inversão ainda não acontece. Este trabalho tem como objetivo analisar, de forma qualitativa, os benefícios da estabilidade empregatícia de uma educadora para o processo de aprendizagem. Este estudo parte da observação de uma professora titular do município de Florianópolis exercendo sua rotina com as turmas do Ensino Fundamental II de Geografia na EBM João Alfredo Rohr durante o PIBID. A partir da observação, foi possível fazer um comparativo com a realidade da maior parte dos trabalhadores nessa situação, o cargo temporário (ACT), por meio do estudo de Viebrantz Oster, Vanessa *et al.* (2024). Os resultados parciais obtidos através da observação mostram que, para que o processo de aprendizagem seja atingido de forma significativa e evitando exclusões, é necessário que quem ocupe essa posição tenha a possibilidade de desenvolvimento contínuo naquela escola em que atua, além de estabelecer familiaridade com a maior parte daqueles e daquelas que estão dentro da sala de aula. Oliveira e Souza (2021) afirma que alunos que têm um professor fixo durante vários anos desenvolvem um vínculo de confiança

1 Graduando do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC, lucasbrites99@gmail.com;

2 Professora orientadora: Doutora Edna Lindaura Luiz, FAED - UDESC, edna.luiz@udesc.com.

que favorece o aprendizado, gerando um impacto direto na qualidade do ensino. Além disso, conforme apontado por Viebrantz Oster *et al.* (2024), a contratação temporária afeta negativamente a valorização da carreira docente e contribui para a precarização do trabalho, criando um cenário de desmotivação e instabilidade que influencia a relação entre professores e alunos.

Palavras-chave: Estabilidade docente, ACT, PIBID.

INTRODUÇÃO

A estabilidade do professor na rede pública de ensino é um tema central para a garantia da qualidade educacional. Ao longo das últimas décadas, a flexibilização das relações de trabalho no setor educacional gerou um aumento exponencial no número de professores contratados de forma temporária. Dados do Censo Escolar de 2022 revelam que, nas redes estaduais, mais de 50% dos professores estão sob contratos precários, afetando diretamente a continuidade do ensino e a construção de vínculos entre docentes e alunos (Viebrantz Oster *et al.*, 2024).

A contratação temporária de docentes tem sido uma estratégia recorrente adotada por estados e municípios para suprir a demanda por professores, mas essa prática gera consequências estruturais que comprometem a qualidade do ensino. A ausência de estabilidade dificulta a implementação de um projeto pedagógico sólido, pois os professores temporários muitas vezes não permanecem tempo suficiente na instituição para desenvolver e consolidar estratégias de ensino eficazes. Isso impacta diretamente o desempenho dos alunos, uma vez que a rotatividade docente quebra a continuidade das práticas educacionais e dificulta a adaptação a uma metodologia específica de ensino (Castro Neta *et al.*, 2020).

Além do impacto no aprendizado dos estudantes, a instabilidade profissional afeta a motivação dos próprios professores. A incerteza sobre a permanência na escola reduz o engajamento desses profissionais, tornando-os menos propensos a investir em formação continuada e aperfeiçoamento pedagógico. Viebrantz Oster *et al.* (2024) destacam que a falta de estabilidade leva à precarização da carreira docente, criando um ambiente de insegurança que desvaloriza o magistério e desestimula a permanência de profissionais qualificados na rede pública de ensino.

Outro aspecto relevante é a relação entre professores, alunos e a comunidade escolar. A presença contínua de um professor efetivo permite a criação de laços mais sólidos, possibilitando um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos estudantes. Professores que permanecem na mesma escola ao longo dos anos conhecem melhor o contexto social e econômico dos alunos, o que lhes permite adotar estratégias de ensino mais inclusivas e adaptadas às reais necessidades da turma. Isso contribui para um ambiente escolar mais estável, em que há maior confiança entre docentes e discentes, facilitando a mediação

de conflitos e o suporte individualizado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. (Oliveira & Souza, 2021).

A precarização do trabalho docente também afeta a gestão escolar, uma vez que diretores e coordenadores enfrentam desafios constantes na redistribuição de turmas e na integração de novos professores. A rotatividade impede o planejamento de longo prazo, comprometendo a eficácia de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Como resultado, há uma fragmentação dos processos pedagógicos, dificultando o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos pelos órgãos reguladores da Educação Básica.

Diante desse cenário, torna-se essencial analisar os benefícios da estabilidade empregatícia na Educação Básica, considerando tanto os impactos diretos sobre o ensino-aprendizagem quanto os efeitos sobre a gestão escolar e o envolvimento da comunidade. Este estudo tem como objetivo compreender de forma inicial as vantagens da permanência dos professores efetivos, investigando como sua presença contínua pode contribuir para a construção de um escolar mais estruturado, participativo e eficiente. A análise dos dados coletados permitirá uma reflexão crítica sobre a necessidade de valorização da carreira docente e sobre a implementação de políticas públicas que priorizem a estabilidade dos professores na rede pública de ensino.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, baseada na análise documental e na observação participante. A coleta de dados foi realizada em duas etapas principais: análise documental e observação participante.

Análise documental: Foram examinados dados do Censo Escolar de 2022 para mapear a distribuição de professores temporários e efetivos nas redes públicas estaduais e municipais. Além disso, foram consultadas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e artigos acadêmicos sobre a precarização docente.

Observação participante: Durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foram registradas experiências de uma professora efetiva atuante na rede municipal de ensino. Os relatos analisam estratégias adotadas na gestão de sala de aula, no acompanhamento do desempenho dos alunos e no envolvimento da professora com a comunidade escolar.

Essa metodologia permitiu identificar relações entre a estabilidade do professor e a organização pedagógica da escola, além de evidenciar impactos diretos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados do Censo Escolar de 2022 revelam que, nas redes estaduais e municipais brasileiras, 40% dos professores atuam sob contratos temporários. Esse número varia entre estados, com casos críticos como o Espírito Santo, onde 73,5% dos docentes estaduais são temporários, e São Paulo, onde esse percentual chega a 48,1% (Viebrantz Oster *et al.*, 2024). A alta rotatividade desses profissionais compromete a continuidade pedagógica e a formação de vínculos entre professor e aluno.

A precarização do trabalho docente acarreta diversas consequências. A descontinuidade pedagógica, por exemplo, compromete o aprendizado dos alunos, pois os professores temporários não permanecem tempo suficiente para consolidar práticas pedagógicas eficazes. Além disso, a falta de incentivo à formação continuada é um problema recorrente. Professores que não têm estabilidade tendem a investir menos na própria capacitação, visto que não têm garantia de permanência na rede de ensino. Esse fator afeta diretamente a qualidade do ensino, uma vez que estratégias pedagógicas exigem tempo para serem testadas e aprimoradas (Viebrantz Oster *et al.*, 2024).

A observação de uma professora efetiva atuando na rede municipal permitiu constatar diversas vantagens da estabilidade docente no processo de ensino-aprendizagem. No aspecto da gestão de comportamento e disciplina, por exemplo, verificou-se que a docente implementava estratégias organizadas para lidar com os desafios da sala de aula. Durante as aulas, a professora demonstrava preocupação com a manutenção da ordem, promovendo reuniões para discutir conflitos entre os alunos (27/03/23) e estabelecendo regras claras para a participação nas atividades escolares. A decisão de cancelar saídas de campo devido a tumultos durante uma atividade externa (31/03/23) evidencia sua preocupação com a segurança e a disciplina dos estudantes, fatores essenciais para o bom andamento das práticas educativas.

No que diz respeito ao acompanhamento do desempenho dos alunos, a estabilidade empregatícia permite que o professor efetivo monitore de forma

continua a evolução da aprendizagem. Na experiência observada, a professora anotava os nomes dos alunos que não trouxeram materiais didáticos e exigia que os pais assinassem as avaliações de alunos com notas baixas. Essas práticas indicam um acompanhamento próximo, que incentiva a responsabilidade dos alunos e o envolvimento das famílias no processo educacional, contribuindo para um ensino mais eficiente.

A abordagem pedagógica adotada também demonstrou ser um diferencial da estabilidade docente. A professora utilizava métodos variados de ensino, mas mantinha uma organização previsível que facilitava a participação ativa dos alunos. Durante as observações, constatou-se que suas aulas combinavam exposição teórica, atividades avaliativas e momentos de pesquisa e apresentação, permitindo um equilíbrio entre diferentes abordagens pedagógicas. A previsibilidade e a continuidade desse modelo de ensino são frequentemente prejudicadas na presença de professores temporários, que, devido à instabilidade, não conseguem estabelecer uma estrutura de ensino consolidada.

Outro fator relevante é a relação próxima que a professora estabelecia com os alunos. A docente permitia que os estudantes compartilhassem interesses pessoais, como o futebol, integrando esses temas ao conteúdo programático de forma estratégica. Além disso, demonstrava empatia ao ouvir as dificuldades dos alunos, buscando criar um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem. Essa proximidade é essencial para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, algo que é mais difícil de alcançar quando há constante troca de professores.

A organização e o planejamento também se mostraram pontos fundamentais da atuação da professora efetiva. O planejamento de longo prazo, incluindo revisões constantes de conteúdo e cronogramas bem estruturados, permitia que os alunos se preparassem melhor para avaliações e outras atividades. Essa previsibilidade contribui para um ensino mais eficiente e reduz a ansiedade dos estudantes em relação ao aprendizado.

A atenção às diferenças individuais dos alunos também foi uma característica marcante da atuação da professora observada. Durante as aulas, a docente reconhecia e considerava fatores externos que afetavam o desempenho dos alunos, e a necessidade de adaptação para alunos recém-transferidos. Esse olhar sensível para as circunstâncias individuais dos estudantes reforça a importância da estabilidade docente para um ensino mais inclusivo e adaptado às realidades dos alunos.

Além do trabalho dentro da sala de aula, a professora efetiva também demonstrava envolvimento com a comunidade escolar. A participação em reuniões com pais e responsáveis (11/08/23) e em atividades extracurriculares evidencia seu compromisso com a construção de um ambiente escolar participativo e democrático. Esse envolvimento fortalece a relação entre escola, família e comunidade, criando um ecossistema educacional mais eficiente e colaborativo.

Dessa forma, os resultados da pesquisa indicam que a estabilidade no cargo possibilita uma atuação mais completa e eficaz do professor, impactando diretamente o desempenho dos alunos e a qualidade da educação. Em contraste, a rotatividade dos temporários compromete esse processo, dificultando a construção de estratégias contínuas para a melhoria do ensino. Para que a educação pública alcance padrões mais elevados de qualidade, é essencial investir na valorização dos professores efetivos, garantindo sua permanência na rede e proporcionando melhores condições de trabalho e formação continuada.

Professores efetivos têm maior possibilidade de implementar estratégias de ensino baseadas em pesquisa e experimentação, uma vez que sua permanência na instituição permite o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes a longo prazo (Castro Neta *et al.*, 2020). A estabilidade também possibilita um planejamento curricular mais estruturado e adaptado à realidade da escola e de seus alunos.

Viebrantz Oster *et al.* (2024) destacam que a alta rotatividade de professores temporários prejudica a continuidade das políticas educacionais, pois cada docente que sai leva consigo uma série de estratégias pedagógicas e um conhecimento aprofundado sobre as dinâmicas da escola. A dificuldade de substituição de professores temporários também causa desorganização, pois frequentemente ocorre a realocação de docentes sem um período adequado de transição. Isso resulta na descontinuidade dos projetos pedagógicos e na perda de informações importantes sobre o desempenho e as necessidades dos alunos.

Além disso, a instabilidade no corpo docente afeta diretamente a motivação dos alunos. Segundo um estudo conduzido por Oliveira e Souza (2021), alunos que têm um professor fixo durante vários anos desenvolvem um vínculo de confiança que favorece o aprendizado. Esse relacionamento permite que o docente compreenda melhor as dificuldades individuais dos estudantes, adaptando sua metodologia de ensino de forma mais eficaz. Em contrapartida, a rotatividade de docentes gera um ambiente de incerteza e fragilidade, no qual os alunos precisam

se adaptar constantemente a novos estilos de ensino, dificultando a consolidação do conhecimento.

A precarização do trabalho docente também compromete a participação ativa dos professores na vida escolar. A falta de estabilidade impede que esses profissionais se envolvam plenamente em atividades extracurriculares, reuniões pedagógicas e no desenvolvimento de projetos institucionais de longo prazo (Viebrantz Oster *et al.*, 2024). A pesquisa revelou que professores temporários, por não saberem por quanto tempo permanecerão na escola, evitam se comprometer com iniciativas que demandam continuidade, limitando significativamente sua contribuição para o ambiente escolar.

Para que a educação pública alcance padrões mais elevados de qualidade, é fundamental que políticas públicas priorizem a contratação de professores efetivos e garantam condições dignas de trabalho. Como afirmam Viebrantz Oster *et al.* (2024), a valorização da carreira docente é um passo essencial para fortalecer a Educação Básica e assegurar a estabilidade necessária para um ensino de qualidade. Dessa forma, investir na estabilidade dos professores significa investir no futuro acadêmico dos alunos e na melhoria geral do sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a estabilidade docente é um fator essencial para a qualidade do ensino-aprendizagem. Professores efetivos conseguem desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, acompanhar o desempenho dos alunos de maneira contínua e estabelecer uma relação mais próxima com a comunidade escolar. A observação participante confirmou que docentes com vínculo permanente apresentam maior comprometimento com a gestão da sala de aula, a adaptação curricular e a disciplina dos alunos, o que impacta positivamente no aprendizado.

Por outro lado, a precarização do trabalho docente compromete a formação de vínculos entre professores e alunos, dificulta a implementação de metodologias pedagógicas eficazes e reduz o incentivo à capacitação contínua. A alta rotatividade de professores temporários prejudica a continuidade pedagógica, resultando em desafios na organização do ensino e na motivação dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que políticas públicas priorizem a contratação de professores efetivos por meio de concursos públicos,

assegurando condições dignas de trabalho e incentivando a formação continuada. Além disso, é necessário fortalecer a gestão democrática das escolas, garantindo que os docentes tenham participação ativa nas decisões educacionais e contribuam para a construção de um ambiente escolar mais estável e eficiente.

Portanto, para que a educação pública alcance padrões mais elevados de qualidade, a valorização dos professores efetivos deve ser uma prioridade, assegurando sua permanência na rede e proporcionando melhores condições de trabalho. Investir na estabilidade docente significa investir no futuro da educação e no desenvolvimento integral dos alunos.

Outro aspecto essencial é a promoção de um ambiente escolar que favoreça a permanência dos professores, reduzindo a evasão docente. Melhorias na infraestrutura, no suporte psicopedagógico e na gestão participativa das escolas são medidas que contribuem para o fortalecimento do ensino público e para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Dessa forma, assegurar a estabilidade docente não é apenas uma demanda da categoria, mas uma necessidade estrutural para o avanço da educação no Brasil. Um sistema educacional sólido e eficiente depende diretamente do reconhecimento e da valorização do professor como pilar central do aprendizado e do desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

CASTRO NETA, Abília Ana de *et al.* Contextos da precarização docente na educação brasileira. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OLIVEIRA, João; SOUZA, Maria. Educação e permanência docente. **Revista Educação & Sociedade**, 2021.

VIEBRANTZ OSTER, Vanessa *et al.* Transitoriedade na Educação: docentes temporários na educação básica brasileira. **Revista Retratos da Escola**, v. 18, n. 40, 2024

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.014

A CAPTURA DA SUBJETIVIDADE NO TRABALHO DOCENTE COMO FENÔMENO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO¹

Silvia Alves dos Santos²

RESUMO

Este texto tem por objetivo analisar o trabalho docente e a captura da subjetividade como fenômeno decorrente dos processos de precarização do trabalho. Trata-se de parte dos estudos de um projeto de pesquisa em andamento, que busca compreender o trabalho docente no contexto atual das políticas educacionais e das mudanças no mundo do trabalho. A problemática para essa reflexão está em analisar quais elementos do trabalho docente evidenciam aspectos da captura da subjetividade do trabalhador e como isso contribui para reforçar os processos de precarização. A justificativa para essa reflexão decorre de nossa tentativa de aprofundamento das questões que envolvem essa temática. A metodologia está organizada em pesquisa bibliográfica e orientada pelo método do materialismo histórico-dialético. O fenômeno da captura da subjetividade do trabalhador desenvolve-se a partir do novo regime de acumulação flexível e constitui-se a partir de estratégias gerenciais que procuram engajar e moldar as emoções, as identidades e as motivações de cada indivíduo de modo a apreender sua subjetividade conforme os interesses em diferentes circunstâncias. Os professores vivenciam formas e condições de trabalho cada vez mais ajustadas aos interesses de valorização do capital. Além disso, estão sob forte pressão por assumir funções para além da docência em sala de aula. Nesse contexto, o trabalho docente se intensifica porque recai, individualmente, a responsabilidade

1 O texto deriva de projeto de pesquisa em andamento.

2 Professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - PR, sillalves@uel.br

por dar funcionamento às atividades sem a contrapartida do Estado na manutenção dos recursos humanos necessários. As relações de trabalho passam a operar com os mecanismos da captura da subjetividade, já não basta a expropriação da mais valia absoluta ou relativa, a expropriação alcança o intangível, precariza e destrói o sentido do trabalho. A polivalência parece-nos ser o parâmetro das políticas educacionais e traz sérios reflexos ao trabalho docente, exigindo uma produtividade distanciada do sentido formativo e humanizador do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente, Captura da subjetividade, Precarização, Mundo do trabalho.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata de parte dos estudos de um projeto de pesquisa em andamento que busca compreender o trabalho docente no contexto atual das políticas educacionais e das mudanças no mundo do trabalho.

A justificativa para essa reflexão decorre de nossa tentativa de aprofundamento das questões que envolvem essa temática, especialmente no que tange à captura da subjetividade do trabalhador em contextos de precarização do trabalho. A problemática para essa reflexão está em analisar quais elementos do trabalho docente evidenciam aspectos da captura da subjetividade do trabalhador e como isso contribui para reforçar os processos de precarização.

O objetivo central deste estudo é analisar o trabalho docente e a captura da subjetividade como fenômeno decorrente dos processos de precarização do trabalho. Para tanto, buscamos, por meio de pesquisa bibliográfica e de uma análise qualitativa, compreender as relações que evidenciam esse fenômeno no cotidiano de professores.

O fenômeno da captura da subjetividade do trabalhador desenvolve-se a partir do novo regime de acumulação flexível e constitui-se a partir de estratégias gerenciais que procuram engajar e moldar as emoções, as identidades e as motivações de cada indivíduo de modo a apreender sua subjetividade conforme os interesses, em diferentes circunstâncias. Os professores vivenciam formas e condições de trabalho cada vez mais ajustadas aos interesses de valorização do capital; além disso, estão sob forte pressão por assumir funções para além da docência em sala de aula (Alaves, 2011).

Nesse contexto, o trabalho docente se intensifica porque sobre ele recai, individualmente, a responsabilidade por dar funcionamento às atividades, sem a contrapartida do Estado na manutenção dos recursos humanos necessários.

As relações de trabalho passam a operar com os mecanismos da captura da subjetividade. Já não basta a expropriação da mais valia absoluta ou relativa, a expropriação alcança o intangível, precariza e destrói o sentido do trabalho. A polivalência parece-nos ser o parâmetro das políticas educacionais e traz sérios reflexos ao trabalho docente, exigindo uma produtividade distanciada do sentido formativo e humanizador do trabalho.

A organização desse debate está estruturada da seguinte forma: num primeiro momento, apresentamos as mudanças no mundo do trabalho e o fenômeno

da captura da subjetividade. No segundo momento, apresentamos como o trabalho docente é afetado por esse fenômeno da captura da subjetividade. E, por fim, concluímos com as perspectivas que se espera para a formação inicial e continuada de professores em termos de políticas que garantam a qualidade da oferta da formação de modo a contribuir com uma atuação mais ética e comprometida com um sentido formador para o trabalho nas instituições educativas.

METODOLOGIA

A metodologia está organizada a partir de pesquisa bibliográfica e orientada pelo método do materialismo histórico-dialético. A pesquisa bibliográfica mostra-se fundamental para abordar essa temática tendo em vista a sua complexidade. Lima e Miotto (2007), ao reforçar a relevância da pesquisa bibliográfica, destacam que:

a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (p. 40).

Utilizamos o método de análise do materialismo histórico-dialético, que, segundo Masson (2012), possibilita apreender o objeto de estudo a partir de suas conexões com diferentes correlações de forças no campo das políticas públicas.

Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades (Masson, 2012, p. 4).

Isso nos permite afirmar que, sendo o trabalho docente um objeto das políticas educacionais, a disputa em torno desse objeto perpassa projetos educativos diferentes ou até mesmo antagônicos e, por isso mesmo, seu estudo depende de uma série de fatores (categorias) que precisam ser considerados. As fontes bibliográficas foram selecionadas a partir de buscas em plataformas acadêmicas de artigos científicos, bem como no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Neste estudo, priorizamos publicações de livros, dissertações, teses e artigos que tratam da temática sob o viés das políticas educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E O FENÔMENO DA CAPTURA DA SUBJETIVIDADE

As mudanças no mundo do trabalho a partir dos anos 2000 foram, em grande parte, impulsionadas pelos avanços tecnológicos. A indústria da automação e a digitalização cresceram vertiginosamente, modificando a sociedade, os empregos e as relações de produção e de vida das pessoas, especialmente da classe trabalhadora. A própria classe trabalhadora teve de ajustar suas formas de produção e de vida em razão da introdução de novas tecnologias que a levaram a novas formas de trabalho, infelizmente, cada vez mais precarizadas (Antunes, 2020).

O aumento da exploração do trabalho, que passou cada vez mais a se configurar de fato como superexploração da força de trabalho, além de aumentar o desemprego, ampliou enormemente a informalidade, a terceirização e a flexibilização da força de trabalho, processo esse que atinge não só os países do Sul, as periferias do sistema, mas também os países centrais (Antunes, 2020, p.58).

A reestruturação do modo de produção capitalista, especialmente após a grande crise econômica de 2008 que explodiu nos Estados Unidos da América (EUA), impactou o mundo do trabalho com novos arranjos produtivos que, amparados pela conectividade advinda com o avanço das novas tecnologias digitais, possibilitaram a criação de formas diversificadas e flexíveis de trabalho, mas que, ao mesmo tempo, trouxeram grandes desafios aos trabalhadores.

A combinação entre as formas “polivalentes”, “multifuncionais”, “qualificadas” com formas terceirizadas, rotativas, precarizadas do trabalho é uma das chaves, do ponto de vista da reestruturação produtiva, para compreender a acumulação flexível (Tonelo, 2021, p. 115).

Dentre os desafios mais evidentes, constata-se a precarização, o trabalho flexível, a intensificação do trabalho, os adoecimentos mentais decorrentes das pressões por produtividade e alcance de metas, a perda de direitos trabalhistas, o arrefecimento e a quase destruição das lutas sindicais e trabalhistas, entre outros fatores (Tonelo, 2021).

Além desses fatores, o mundo vivenciou, entre 2020 a 2022, um período tenso e mortal com a pandemia da Covid-19, que ceifou milhões de vidas pelo mundo e especialmente no Brasil, por causa de uma onda negacionista da ciência que o país vivia naquele momento sob o governo de Jair Bolsonaro. Nesse contexto político, o Brasil sentiu, como em outros países, o redesenho do mercado de trabalho, mediado pelo uso das tecnologias digitais, abrindo um tipo de nicho financeiro que chegou ao espaço escolar e universitário por meio do ensino remoto. As mudanças no mundo do trabalho passaram a ser vivenciadas pela entrada massiva das plataformas digitais na venda de produtos educacionais que vão desde aulas preparadas até formas de gestão e controle do trabalho, especialmente dos professores (Grohmann, 2020).

Na verdade, pouco antes de explodir a pandemia da Covid-19, o mundo do trabalho já sentia as investidas de novas relações no mundo do trabalho. Novas formas de contratos de trabalho foram impulsionadas, dando margem para os países iniciarem ou reforçarem reformas trabalhistas, como a que ocorreu no Brasil por meio da Lei 13462 em 2017. Essa lei e, na sequência, a reforma da previdência em 2019, trouxeram sérios impactos para as garantias trabalhistas que havia no país até então (Galvão; Krein; Bianvaschi; Teixeira, 2017)..

Após essas reformas, os trabalhadores tiveram que lidar com condições de trabalho cada vez mais flexíveis, precarizadas e intensificadas, por meios e formas de produção que afetaram inclusive a sua subjetividade (Brasil, 2017).

Práticas como o gerenciamento por resultados ou pagamentos relativos ao desempenho, com contratos nos quais as horas de trabalho não estão especificadas, combinam com pressões intensificadas de trabalho e medo de redundância para produzir a situação na qual o poder coercitivo do gerente é internalizado. O ritmo de trabalho é, portanto, ditado por uma condução compulsiva autogerada, em vez da autoridade implícita do chefe (Huws, 2009, p. 51-52).

O debate sobre a captura da subjetividade do trabalhador ganha notoriedade quando observamos as formas utilizadas pelo capital manipulatório para fazer com que o modo de produção se mantenha hegemônico. O consentimento dos professores ao intensificarem seu trabalho geralmente vem sob formas de pressão por produção, por metas, por desempenho de alunos, por desempenho da própria gestão institucional, e o docente vai acatando demandas, ora pela própria sobrevivência numa sociedade cada vez mais competitiva de modo a se

manter empregado, seja por contrato efetivo ou temporário, ora por não haver recursos humanos necessários e a sobrecarga ter de se efetivar.

O TRABALHO DOCENTE E O FENÔMENO DA CAPTURA DA SUBJETIVIDADE COMO ELEMENTO DA PRECARIZAÇÃO

As transformações no mundo do trabalho, resultado do avanço do regime de acumulação flexível, com forte predominância financeira, desencadearam uma série de mudanças para o trabalho. Como parte desse processo, a extração da mais-valia continua sendo a força motriz das transformações no mundo do trabalho. Em outras palavras, o trabalho de modo geral e o trabalho docente em específico tornaram-se parte de um movimento crescente de precarização, fragmentação e complexificação (Antunes, 2020).

As transformações ocorridas nas políticas educacionais no Brasil - voltadas ao trabalho docente - desde então representaram a tradução insidiosa do novo paradigma produtivo alicerçado pelo atual estágio do capitalismo. Mais do que simples alterações nas políticas públicas orientadas pelo Estado reformado, as reações a essas políticas é que nos trazem preocupação, porque provocaram uma onda de reorganização na gestão do trabalho docente.

Tal processo mostra-nos que os indivíduos (professores) são compelidos a se tornarem protagonistas das reformas educacionais, de modo que o sucesso ou fracasso das mudanças, nas escolas e/ou universidades, na aprendizagem dos estudantes, nos índices de desenvolvimento da educação e mesmo nos *rankings* nacionais ou internacionais que o país ou a instituição ocupa, passam a ser contabilizados individualmente para o professor por meio de avaliações de desempenho que nem sempre levam em consideração as condições objetivas que esse profissional tem para a execução de um projeto educativo formador (Previtalli, Fagiani, 2022).

Os professores vivenciam formas e condições de trabalho cada vez mais ajustadas aos interesses de valorização do capital. Além disso, estão sob forte pressão por assumir funções para além da docência em sala de aula. Nesse contexto, o trabalho docente se intensifica porque sobre ele recai, individualmente, a responsabilidade por dar funcionamento às atividades, sem a contrapartida do Estado na manutenção dos recursos humanos necessários.

As relações de trabalho passam a operar com os mecanismos da captura da subjetividade. Já não basta a expropriação da mais valia absoluta ou relativa, a expropriação alcança o intangível, precariza e destrói o sentido do trabalho. A polivalência parece-nos ser o parâmetro das políticas educacionais, e traz sérios reflexos ao trabalho docente, exigindo uma produtividade distanciada do sentido formativo e humanizador do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa bibliográfica realizada possibilitou-nos levantar os principais debates em torno dessa temática, auxiliando-nos a afirmar, ainda precocemente - tendo em vista que se trata de uma pesquisa em andamento - que as mudanças no mundo do trabalho decorrentes de um novo processo de reestruturação produtiva em vigência mostram que o trabalho docente, assim como outras formas de trabalho, têm concorrido para a valorização do capital em diferentes circunstâncias e nichos econômicos específicos que atingem as escolas e as universidades (Tonelo, 2021). Antunes (2020) já alertava para formas mais complexificadas de extração da mais valia.

Nossa hipótese, então, é que estamos presenciando em escala global o crescimento de novas formas de realização da lei do valor, configurando mecanismos complexos de extração do mais-valor, tanto nas esferas da produção material quanto nas das atividades imateriais, estas também crescentemente constitutivas das cadeias globais de produção de valor. E, mais, mesmo não sendo o elemento dominante, é necessário reconhecer que o trabalho imaterial vem assumindo papel de relevo na conformação do valor, não só por ser parte da articulação relacional entre distintas modalidades de trabalho vivo em interação com trabalho morto como também por ser partícipe do processo de valorização, ao reduzir o tempo de circulação do capital (Antunes, 2020, p. 49).

Os dispositivos utilizados para mobilizar a inovação no mundo do trabalho com a mediação das tecnologias digitais tem sido usado, em grande parte, para viabilizar e garantir a flexibilização, característica essencial no modelo de acumulação flexível na sociedade capitalista (Previtali; Fagiani, 2022).

No âmbito do trabalho docente, a mediação das tecnologias digitais propagou-se de modo mais explícito a partir da pandemia da Covid-19, quando o

trabalho remoto se fez necessário como forma de preservação da vida humana. A introdução do trabalho em *home office* contribuiu ainda mais para ampliar o processo de flexibilização e precarização do trabalho (Grohmann, 2020).

Nosso entendimento é que, mesmo após o cenário de pandemia que superamos recentemente, as condições do trabalho docente nas escolas e até mesmo nas universidades públicas estão permeadas pela disputa de políticas orientadas por uma lógica mercantil. O papel desempenhado pelo Estado avaliador tem colocado os professores como executores das reformas empresariais que, com ou sem consentimentos e resistências, vão afastando o desenvolvimento do trabalho coletivo, bem como a dimensão do trabalho como princípio educativo para a formação humana.

Huws (2009) em seus estudos mostrou que a ampliação das plataformas digitais tem impactado diretamente na retração dos direitos trabalhistas e que estamos caminhando para a formação de um novo proletariado, a quem ela denomina, nesse contexto de mediação digital, como o novo infoproletário.

(...) a atual onda de mudança tecnológica – o amplo uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) –, pois estas, como não é frequente na história da automação, são tecnologias tanto de produção quanto de consumo. Logo, é provável que a posse ou a carência destas crie uma nova grande ruptura no contexto de populações inteiras. “Divisão digital” é o termo da moda para essa ruptura (Huws, 2009, p. 38).

O teletrabalho, o *home office* têm sido utilizados como estratégia do capital para promover a heterogeneidade nas formas de organização e controle do trabalho e levar os trabalhadores a adaptar-se a jornadas de trabalho, muitas vezes, intensificadas com o uso das ferramentas digitais adquiridas, em grande parte, pelo próprio trabalhador, de modo a atender as demandas em tempo cada vez mais hábil (Antunes; Braga; Nogueira *et al.*, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da vigência de um discurso que responsabiliza individualmente cada professor por sua condição de sucesso ou insucesso profissional, a precarização do trabalho é uma manifestação da crise estrutural do capital (Huws, 2009).

cada trabalhador tornou-se mais facilmente dispensável, mais facilmente substituível; portanto, as novas oportunidades também constituem novas ameaças (Huws, 2009, p. 49).

Para irmos além dessa lógica, entendemos que há necessidade de investir em melhores condições de trabalho, numa política de valorização do professor através de carreira e salários dignos, para que, motivado a desempenhar sua função social, possa contribuir para a construção de uma escola em que as condições de trabalho sejam mais inclusivas e humanizadas.

Compreender os processos de captura da subjetividade do trabalho docente é fundamental para analisar criticamente as atuais formas de exploração na relação capital-trabalho. Diante da pesquisa bibliográfica empreendida, observamos, inicialmente, que há um movimento ampliado de precarização do trabalho docente pela utilização desenfreada dos dispositivos digitais que vão além das horas de trabalho delimitadas pelos contratos de trabalho e avançam para espaços e momentos de lazer e descanso.

Os professores, assim como outros trabalhadores, por receio de perder direitos trabalhistas, bônus, ou por medo de sanções, ou mesmo para evitar desgastes interpessoais no ambiente de trabalho, acabam realizando tarefas e funções que muitas vezes não são de sua competência apenas para cumprir a demanda e fazer entregas em tempo hábil, geralmente estipulados por plataformas, programas ou aplicativos que são/estão ligados aos gestores do trabalho, desencadeando, por fim, sofrimento mental, ansiedade, estresse e outros adoecimentos. Todo esse processo mostra-nos que o trabalhador, de modo geral, está capturado em sua subjetividade, fazendo com que o modo de produção capitalista se reestruture sob a exploração física e psicológica de si mesmo.

No âmbito das políticas de educação, faz-se necessária a construção de uma política pública de valorização do trabalho docente por meio de ações e estratégias que promovam um ambiente de trabalho mais saudável, com jornada de trabalho melhor distribuída em tempos produtivos e tempos de pausas, além da garantia de horas para o planejamento das atividades laborais, além de planos de carreira que possam evidenciar um salário compatível para uma função social tão exigida e desafiadora, de modo que o professor possa encontrar mais sentido e significado em seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

ANTUNES, R. *O Privilégio da Servidão*. São Paulo: Boitempo. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017: altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em: 14.06.21.

GALVÃO, Andrea; KREIN, José D.; BIANVASCHI, Magda Barros; TEIXEIRA, Marilane O.; A reforma trabalhista e seus prováveis impactos. *Carta Social e do Trabalho*, Campinas, n. 35, p. 01-18, jan./jun. 2017.

GROHMANN, R. Plataformização do Trabalho: características e alternativas. In: ANTUNES, R. (Org.) *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo. 2020. p. 93-110.

HUWS, Ursula. A formação do cibertariado: trabalho virtual em um mundo real. In: ANTUNES, R., BRAGA, R. ; NOGUEIRA, A. M.... [et al.]. *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. - São Paulo : Boitempo, 2009.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katálisis*, Florianópolis, v. 10, spe, 2007.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. ANPAE - Seminário de Pesquisa da região Sul. Caxias do Sul, 2012.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. R. *Katálisis*., Florianópolis, v.25, n. 1, p. 156-165, jan./abr. 2022.

TONELLO, Iuri. *No entanto, ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo*. São Paulo, Boitempo, 2021.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.015

JOGOS A PARTIR DE MATERIAIS RECICLÁVEIS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR E AMBIENTAL

Matheus Gabina Madrid¹
Francisco Araujo Flores²
Mauren Lúcia Braga de Araujo³

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) encerrou suas atividades no ano de 2024 e visava aprimorar a formação de docentes, promovendo articulação entre instituições de ensino superior e escolas públicas. Nas aulas de Educação Física, desafios como a ausência de estrutura material, como quadra coberta e materiais, leva à adaptação do planejamento, estimulando o desenvolvimento de diversas habilidades dos alunos. A interdisciplinaridade emerge como uma abordagem, conectando Educação Física e Educação Ambiental para construir um conhecimento ampliado. A criação de materiais didáticos com objetos recicláveis, como jogos com tampinhas de garrafa pet, proporciona experiências educativas inovadoras, estimulando a consciência ambiental e ampliando a prática pedagógica da EF. O projeto destaca a importância de adaptar-se à realidade dos alunos e enfrentar desafios, promovendo aprendizado significativo e sustentável.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Formação de professores, Educação ambiental, Interdisciplinaridade

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, matheusmadrid2005@gmail.com;

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, franciscoflores.aluno@unipampa.edu.br

3 Professora orientadora: Doutora, Universidade Federal do Pampa - RS, maurenaraujo@unipampa.edu.br.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi apresentado como uma estratégia para aprimorar a formação de docentes em nível superior, fortalecendo a relação entre instituições de ensino superior e escolas públicas de Educação Básica. Dentro do programa, os discentes vivenciam diariamente os desafios nas escolas públicas brasileiras. As aulas de Educação Física são comumente conhecidas por trabalharem com a motricidade ampla e capacidade física das crianças e adolescentes, porém aulas tradicionais em ambientes abertos estão sujeitas a mudanças meteorológicas, sendo um fator impactante quando a escola não oferece estrutura coberta adequada para a prática. Portanto, é necessário modificar o planejamento, de modo que as aulas sejam desenvolvidas dentro da sala de aula, trabalhando as demais capacidades dos estudantes, coordenação, atenção, agilidade, criatividade, memória, cooperação, imaginação e consciência ambiental, sendo uma grande oportunidade para interdisciplinaridade.

Crê-se que a criança aprende brincando, recria situações do cotidiano e experimenta sentimentos básicos. Vygotsky (2007) defende que o aprendizado do indivíduo não pode ser dissociado do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Para aprender, elaborar conhecimentos e para se autoconstruir o ser humano precisa interagir com outros membros de sua espécie, com o meio e com a cultura.

Nessa perspectiva, jogos e brincadeiras dentro do ambiente escolar tornam-se uma ferramenta poderosa de trabalho, podendo influenciar positivamente nas relações dos indivíduos e no aprimoramento de suas capacidades.

Pensando em um aprendizado amplo e relacionando diferentes áreas do conhecimento, refletimos sobre como fomentar a interdisciplinaridade dentro das aulas de Educação Física. A interdisciplinaridade, nesse sentido, visa garantir a construção de um conhecimento ampliado, rompendo com os limites das disciplinas (Werber, 2013).

Analisando o contexto da interdisciplinaridade, torna-se interessante refletir sobre a educação ambiental dentro do ambiente escolar, uma vez que a geração atual será responsável pelo futuro, portanto construir consciência e responsabilidade pelo meio ambiente torna-se fundamental. Nessa perspectiva, Guimarães (2007, p.28) afirma que a Educação Ambiental vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas

locais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. As atividades lúdicas e as brincadeiras têm sido reconhecidas como um elemento significativo que estimula a aprendizagem e o crescimento das crianças, e os brinquedos tornam-se o centro das atenções. Segundo Freire (2009), brinquedos de sucata e a construção destes pelas crianças têm sido valorizados, pois articulam lúdico e relação diferenciada com materiais recicláveis e com o ambiente de forma satisfatória, contribuindo para o desenvolvimento da consciência ambiental e suprimindo a necessidade de materiais didáticos nas aulas de Educação Física.

Logo, este projeto visa criar brinquedos e jogos utilizando materiais recicláveis ou de baixo custo, sendo reutilizáveis.

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018, estabelece, em relação à Educação Física: “A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história”.

Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo da cultura corporal. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, afetivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orientam as práticas pedagógicas na escola.

A unidade temática “Brincadeiras e jogos” explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras

e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los “populares”.

Em sua composição, a Educação Física de ensino compreende os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que antecede a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parâmetros que foram formulados juntamente com a Secretaria de Educação, para ajudar o professor na sua prática de ensino, auxiliando para uma melhor docência na escola durante as aulas de Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares de Educação Física proporcionam aos estudantes uma leitura de sua realidade social, histórica e política, assim como o reconhecimento de suas dimensões técnicas, táticas e de regulamentação. É preciso buscar um entendimento crítico das manifestações esportivas, as quais devem ser tratadas de forma ampla, desde sua condição técnica, tática, seus elementos básicos, até o sentido da competição esportiva, a expressão social e histórica e seu significado cultural como fenômeno de massa. Defende-se um ensino comprometido com uma formação que garanta aos estudantes a ação-reflexão-nova, ação sobre um conjunto de práticas da cultura corporal (Soares *et al.* 2012).

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física, como componente curricular, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando um ambiente propício para o aprimoramento das habilidades motoras e da socialização. Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras configuram-se como ferramentas pedagógicas eficazes, pois estimulam e enriquecem as aulas, favorecendo o aprendizado. Ao utilizá-los, o professor amplia as possibilidades de promover o desenvolvimento das crianças de maneira lúdica e significativa. Dessa forma, a utilização de recursos adequados contribui para o alcance dos objetivos educacionais, garantindo resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2000), o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Através do brincar, a criança pode desenvolver áreas da personalidade, como afetividade, motricidade, inteligência, criatividade, além de capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação e a imaginação.

Para Maluf (2003), brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

Com base nas citações acima, refletimos sobre o papel da Educação Física dentro do contexto escolar, sendo uma ferramenta extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico dos estudantes. Através da Educação Física conseguimos uma manifestação ampla da cultura corporal; além dos esportes, os estudantes aprendem, se divertem e se beneficiam dos jogos e brincadeiras.

JUSTIFICATIVA

A regência do PRP se deu em uma escola pública estadual no município de Uruguiana, Rio Grande do Sul. A escola localiza-se em um bairro periférico da cidade, às margens do Rio Uruguai, atendendo um público de baixa renda, em grande parte, com diversos alunos em situação de vulnerabilidade.

A escola conta um espaço físico de 1 quarteirão, possuindo quadra poliesportiva, campo de futebol, três prédios com salas de aula, sala de educação física e áreas verdes, porém carece de manutenção. A quadra poliesportiva não possui cobertura, o campo de futebol não recebe manutenção do gramado, as salas de aula não possuem ar condicionado nem ventiladores, diversas salas de aula possuem vidraças quebradas, inviabilizando as atividades, em especial no verão e em dias chuvosos. A cidade de Uruguiana conta com verões e invernos extremamente rigorosos, com temperaturas próximas a 40° graus celsius no verão e, no inverno, com temperaturas próximas a 0° graus celsius. Durante a temporada de chuvas, a cidade sofre com a cheia do rio Uruguai, que atinge diretamente a escola e a comunidade de estudantes. Portanto existe a necessidade de adaptarmos as atividades nesses períodos, escolhendo ambientes mais adequados, a depender da situação climática. Nesse sentido, a confecção de jogos e materiais didáticos amplia as possibilidades pedagógicas dos professores de EF em contextos vulneráveis.

O Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, com regras, início, meio e fim as quais envolvem emoção, divertimento e são executadas no tempo livre (Huizinga, 1996). É uma invenção da humanidade, um ato cujas intencionalidades

e curiosidades resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente (Huizinga, 1996). É de fundamental importância ser trabalhado pelos docentes em sua prática pedagógica, visto que os benefícios trazidos para os alunos são, sem dúvida, espetaculares. Citamos alguns: desenvolvimento motor, socialização, criatividade, dentre outros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a criança, brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens (Kishimoto, 2010). “O brinquedo cria uma situação imaginária que não é algo fortuito na vida da criança, mas sim, a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (Vigotski, 2007, p. 117 *apud* Martineli, 2009, p. 254).

As aulas de Educação Física, embora tradicionalmente focadas na motricidade ampla e capacidades físicas, podem ser afetadas pelas condições meteorológicas, especialmente em ambientes sem cobertura adequada. Para contornar esse desafio, desenvolvemos a adaptação do planejamento, permitindo que as aulas sejam efetuadas em ambientes fechados. Essa restrição espacial, embora altere o planejamento, também oferece oportunidades para desenvolver habilidades adicionais dos alunos, como a motricidade fina, coordenação, atenção e cooperação.

Esses conceitos levaram à implementação de um projeto de desenvolvimento de jogos e materiais didáticos com objetos recicláveis, contemplando a necessidade de materiais para que as aulas fossem executadas em ambientes de espaço limitado, resultando na criação de jogos que utilizam materiais como tampinhas de garrafa pet e papelão. O impacto dessas atividades permitiu aos estudantes não apenas adquirir conhecimento prático, mas também compreender a importância da reutilização de materiais descartados.

Com base nessas perspectivas, junto à necessidade de novos materiais para utilização em atividades lúdicas, iniciamos o projeto para desenvolver jogos e materiais didáticos com materiais recicláveis, atendendo às nossas necessidades e explorando a interdisciplinaridade com a educação ambiental.

O projeto aconteceu na escola Beira-Rio, com estudantes dos Anos Iniciais e Anos Finais. Ao todo, foram envolvidos cerca de 40 alunos na construção dos jogos, dentro das aulas de Educação Física. A ideia foi apresentada aos alunos, bem como as instruções, e eles ficaram responsáveis pela construção, recortes, pinturas e colagem. Após a confecção, os estudantes os utilizaram em atividades pedagógicas, dirigidas pelo professor e residentes. Os materiais utilizados foram todos arrecadados e trazidos para a escola pelo professor, com apoio dos residentes.

Essa ação entre professor e residentes para a criação de materiais permitiu novas possibilidades para serem utilizadas nas aulas. Foram desenvolvidos 3 jogos ao longo do mês de setembro:

Quadro 1: Jogos desenvolvidos e aplicados

OBJETIVO	PÚBLICO ALVO	BRINQUEDO MATERIAIS	DINÂMICA RECREATIVA	RESULTADO	CONCLUSÃO
Construir um material lúdico para ser trabalhada a habilidade (EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico e cultural.	5º ano Ensino Fundamental (10-11 anos), 8º ano Ensino Fundamental (13-14 anos) e 9º ano Ensino Fundamental (14-15 anos).	Bocha Adaptada: Papel a metro; Canetas; Lápis de colorir; Bolinhas.	Utilização do brinquedo para trabalhar Jogos típicos do Rio Grande do Sul, temática trabalhada durante a semana Farroupilha em uma escola do município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul. O material foi utilizado em sala de aula, durante períodos de chuva para explicar e oportunizar a vivência no jogo.	As crianças relataram interesse por conhecer a cultura do seu estado, bem como conhecer outros jogos típicos regionais, foram trabalhados alguns fundamentos básicos, de lançamento e de percepção espacial.	Concluímos que a construção do material contribuiu para o engajamento dos alunos na aula, podendo ser utilizado mesmo em semanas de chuva e de frio intenso, contribuindo para a execução da sequência didática.

OBJETIVO	PÚBLICO ALVO	BRINQUEDO MATERIAIS	DINÂMICA RECREATIVA	RESULTADO	CONCLUSÃO
Aprimorar a leitura, desenvolver a interpretação, aumentar a auto-estima, incentivar o interesse e a iniciativa, melhorar o raciocínio lógico e potencializar a concentração.	5º ano Ensino Fundamental (10-11 anos), 8º ano Ensino Fundamental (13-14 anos) e 9º ano Ensino Fundamental (14-15 anos)	Quadrado Mágico; Papelão; Tampinha; Caneta; Estilete.	Utilização do brinquedo nas aulas de educação física dentro das salas de aula, com propósito de desenvolver o raciocínio lógico, coordenação, agilidade, percepção visual, resolução de problemas e colaboração.	Através da atividade foi observada a dificuldade dos alunos na resolução de problemas, bem como identificados alguns problemas com lateralidade e perda de foco, observações que compõem o conselho de classe para um olhar atento e multidisciplinar.	A utilização de jogos de raciocínio lógico permite ao educador físico observar potenciais dificuldades intelectuais e motoras dos alunos, bem como trabalhar a resolução, presente em outras práticas esportivas.
Aprimorar a leitura, desenvolver a interpretação, aumentar a auto-estima, incentivar o interesse e a iniciativa, melhorar o raciocínio lógico e potencializar a concentração.	5º ano Ensino Fundamental (10-11 anos), 8º ano Ensino Fundamental (13-14 anos) e 9º ano Ensino Fundamental (14-15 anos).	4 Em Linha; Papelão; Tampinha; Caneta; Estilete.	Adaptação feita de um tabuleiro de matemática com 4 colunas, em que os alunos devem movimentar as peças pela linha horizontal inferior com a finalidade de posicionar as cores corretas em cada coluna.	Uma evolução do quadrado mágico, com mais peças, tornando a resolução de problemas mais complexa, estimulando os alunos a desenvolverem estratégias e raciocínio lógico.	A utilização de jogos de raciocínio lógico permite ao educador físico observar potenciais dificuldades intelectuais e motoras dos alunos, bem como trabalhar a resolução, presente em outras práticas esportivas.

OBJETIVO	PÚBLICO ALVO	BRINQUEDO MATERIAIS	DINÂMICA RECREATIVA	RESULTADO	CONCLUSÃO
	5º ano Ensino Fundamental (10-11 anos), 8º ano Ensino Fundamental (13-14 anos) e 9º ano Ensino Fundamental (14-15 anos)				

Fonte:  autor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste projeto foi utilizar materiais recicláveis para a construção de jogos e brinquedos dentro das aulas de Educação Física, com a intenção de adaptar as atividades às condições ambientais da escola Beira-Rio, em Uruguaiiana. O contexto escolar exige a necessidade de mudanças no planejamento pedagógico devido às dificuldades estruturais da escola, como a falta de cobertura nas áreas externas e a infraestrutura precária. Portanto, a proposta de desenvolver jogos e brinquedos com materiais recicláveis buscou proporcionar novas possibilidades pedagógicas que pudessem ser implementadas em espaços fechados, permitindo o desenvolvimento de outras habilidades.

Os resultados obtidos com o projeto indicam que, ao adaptar as atividades para ambientes internos e ao criar jogos com materiais recicláveis, foi possível não apenas superar as limitações de espaço e de recursos materiais, mas também promover a interdisciplinaridade entre a Educação Física e a Educação Ambiental.

Visando estabelecer um diálogo em diversas áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade é um elemento que está cada vez mais presente nos trabalhos e dinâmicas escolares que entram em debate na educação, pois busca um conhecimento integrado, ou seja, que se une a partir de temas tratados, conhecimento este que não parta de diferentes áreas isoladas, que se afastam do mundo real. A interdisciplinaridade traz a possibilidade de superar essa perspectiva do isolamento das diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de estudos compartilhados (Dórea, 2011).

Os alunos, envolvidos na construção e utilização dos jogos, puderam perceber a importância da reutilização de materiais, alinhando-se ao objetivo de sensibilizar sobre a questão ambiental. Conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, temos a habilidade EF03GE08, que consiste em: Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/ descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. E a habilidade EF05CI05 que consiste em “Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana”. Através da confecção dos brinquedos com tampinhas de garrafa PET, papelão e outros materiais reciclados, os estudantes foram desafiados a pensar sobre os impactos ambientais do descarte inadequado e a desenvolver soluções criativas para reverter esses problemas, enquanto experimentam as possibilidades de utilização dos brinquedos nas aulas de Educação Física.

Além disso, o projeto proporcionou o desenvolvimento de outras habilidades dos estudantes, como a colaboração e a cooperação durante a confecção dos jogos. O trabalho coletivo fortaleceu os vínculos entre os alunos e proporcionou uma vivência prática de temas como a sustentabilidade e a consciência ambiental. A Educação Física, portanto, mostrou-se uma ferramenta poderosa para a promoção de uma educação mais ampla, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, como a Educação Ambiental, e de adaptar-se às limitações estruturais da escola sem perder sua essência pedagógica.

Entretanto, é importante ressaltar que, embora o projeto tenha sido bem-sucedido em proporcionar novas formas de trabalhar as aulas de Educação Física e de integrar o tema ambiental ao cotidiano escolar, ele também destacou as dificuldades que os educadores enfrentam no contexto das escolas públicas, especialmente aquelas localizadas em áreas vulneráveis. A falta de recursos e a precariedade das condições estruturais demandam uma constante adaptação por parte dos professores, que precisam ser criativos e inovadores em suas práticas pedagógicas para garantir que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, mesmo em condições adversas.

Por fim, a experiência vivenciada com a construção de jogos e brinquedos a partir de materiais recicláveis demonstrou-se como uma estratégia eficaz para

fomentar a interdisciplinaridade, a educação ambiental e o desenvolvimento integral dos alunos, mesmo em contextos escolares com limitações físicas e estruturais. A utilização de recursos recicláveis mostrou-se uma prática pedagógica relevante e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) encerrou suas atividades no ano de 2024, como política de qualificação da formação de professores, uma ferramenta que foi essencial no processo de formação docente, especialmente ao proporcionar experiências práticas em escolas públicas. Este estudo abordou os desafios enfrentados nas aulas de Educação Física, particularmente aqueles relacionados à falta de estrutura coberta nas escolas, o que exige adaptação do planejamento pedagógico. A criação de jogos e brinquedos com materiais recicláveis, como tampinhas de garrafa PET, não apenas ajudou a suprir a necessidade de recursos didáticos para aulas em ambientes fechados, mas também incentivou a conscientização ambiental, estimulando os alunos a refletirem sobre a importância da sustentabilidade. Essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais dos alunos.

Portanto, a utilização de jogos e materiais com objetos recicláveis nas aulas de Educação Física, associada à reflexão sobre a educação ambiental, não só proporcionou novas formas de ensino e aprendizagem, mas também reafirmou a necessidade de práticas pedagógicas mais sustentáveis e criativas, alinhadas às demandas atuais da Educação Básica e aos desafios impostos pelo contexto social e ambiental. A experiência vivenciada no PRP evidencia a relevância de uma formação docente que integra teoria e prática, permitindo aos futuros educadores uma atuação mais crítica, reflexiva e adaptativa.

REFERÊNCIAS

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

Brasil.(2010).Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 17 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: 49 MEC/SEF, 1998b. Disponível em: . Acesso em: 17 fev. 2024.

DECIAN, Marluce Raquel; RIGO, Luíz Carlos; MARIN, Elizara Carolina. O jogo como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio. **Revista Didática Sistemica**, p. 51-63, 2015.

OLIVEIRA, Poliana Maciel de; ESTEVAM, Stênio Maia; CONCEIÇÃO MAIA, Ubilina Maria da. A Educação Física e Educação Ambiental: uma análise sobre a construção de brinquedos com materiais reciclados no Espaço Escolar. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e243985318-e243985318, 2020.

Dórea, D.R. (2011). A interdisciplinaridade e sua relação com a Educação Física Escolar. In: XVII Congresso Brasileiro de Viências do Esporte / iv Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2011. Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: Colégio Brasileiro da Ciência e do Esporte, p.1-8.

MAIA, Divanalmi Ferreira; FARIAS, Álvaro Luís Pessoa de; OLIVEIRA, Marcos Antonio Torquato de. Jogos e brincadeiras nas aulas de educação física para o desenvolvimento da criança. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e8623-e8623, 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SEBASTIÃO, Luciane Lima; SANTOS FREIRE, Elisabete dos. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Pensar a prática**, v. 12, n. 3, 2009.

SILVA, Claudiana Maria da. **Importância da confecção de brinquedos a partir de materiais recicláveis na educação física escolar do ensino infantil**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina; BAHIA, Cristiano de Sant'anna. Materiais didáticos e a educação física escolar. **Conexões**, v. 15, n. 3, p. 368-379, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-aformac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2024.

Weber, J.V.(2013).A interdisciplinaridade entre as ciências e a Educação Física na visão dos alunos do ensino fundamental e médio. Tese de doutorado. Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3537/WEBER%2C%20JACIR%20VICENTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 de maio de 2023.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.016

REVITALIZANDO O LABORATÓRIO: ORGANIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ademir dos Santos Bilharva¹

Camila Kaezynski Rockenbach²

Cristiano da Silva Buss³

Sabrina Rodrigues Quadro de Freitas⁴

RESUMO

Em novembro de 2024, um novo projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi iniciado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul). No *Campus* Pelotas – Visconde da Graça, serão 24 alunos bolsistas atuando junto a três escolas parceiras. Uma delas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu, da cidade de Pelotas – RS, através da sua supervisora, solicitou auxílio para a revitalização do laboratório de ciências que se encontra em situação precária desde a pandemia de COVID 19, período em que o espaço passou a ser utilizado para depósito de inservíveis e, atualmente, está totalmente desorganizado. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é apresentar o planejamento que está sendo realizado para a revitalização do laboratório. O grande diferencial desse projeto é que os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Campus Pelotas – Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – RS, adebilharva@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Campus Pelotas – Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – RS, camilak.rockenbach@gmail.com;

3 Doutor pelo Curso de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – RS, cristianobuss@ifsul.edu.br;

4 Professora orientadora: Mestre em Ciências, Universidade Federal de Pelotas – RS, sabrinaquadro-freitas@gmail.com;

da referida escola serão convidados a participar ativamente da rotina de trabalho para a reestruturação do laboratório de ciências, de modo que o ambiente volte a ser utilizado regularmente pelos professores e alunos da escola. Acreditamos que a participação dos estudantes nessa execução possibilitará momentos de engajamento e aprendizagem. Esperamos que o trabalho de levantamento dos materiais e equipamentos disponíveis, organização de vidrarias, reagentes, EPEI's etc., possibilite, de um modo dinâmico, o despertar da curiosidade e do interesse pelas ciências. Após a revitalização do laboratório, iremos propor aos alunos a construção de modelos atômicos para o entendimento do modo como o conceito de estrutura da matéria evoluiu. Tais modelos ficarão no laboratório como material de estudos para as outras turmas. Todo o projeto está planejado para ocorrer durante o ano letivo de 2025. Dessa forma, a proposta também trará um movimento de pertencimento e cuidado do laboratório por parte da comunidade escolar, além de propiciar um ambiente favorável à aprendizagem.

Palavras-chave: Ciências, Ensino Fundamental, Laboratório, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em novembro de dois mil e vinte quatro, um novo projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi iniciado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). A concepção estrutural de atendimento às escolas públicas por estudantes de licenciaturas e sua particular qualificação pedagógica é uma premissa básica do PIBID, cuja finalidade é a formação de docentes em nível superior com foco na valorização do magistério e, conseqüentemente, melhoria da qualidade da Educação Básica. A participação do IFSul em mais um PIBID foi consentida em função do referido instituto ter sido beneficiado pelo edital Nº 10/2024 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nessa ocasião, o IFSul foi contemplado com dois subprojetos, sendo um no *Campus* Pelotas, abrangendo a Licenciatura em Computação, e outro no *Campus* Pelotas – Visconde da Graça (CaVG), englobando as Licenciaturas em Ciências Biológicas, em Física e em Química.

Com o propósito de localizar o leitor, os dois *Campus* mencionados, juntamente com a Reitoria do IFSul, estão estabelecidos na mesma cidade, Pelotas, situada na região sul do Rio Grande do Sul (RS). A cidade, pertencente ao Pampa Gaúcho, referência ao Bioma local, está posicionada entre a capital Porto Alegre, distante 242 quilômetros, e a fronteira com o Uruguai, a 146 quilômetros. Com uma população de cerca de 350.000 habitantes, a Princesa do Sul é a quarta cidade mais populosa do estado e tem sua economia baseada no agronegócio e no comércio. Reconhecida como a Capital Nacional do Doce (<https://fenadoce.com.br>), o município também se destaca como um polo educacional, pois oferece oportunidades de estudo de graduação e pós-graduação em diversas instituições de nível superior com destaque ao próprio IFSul, à Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e à Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

As três Licenciaturas do CaVG, que abrigam os estudantes do projeto que é o foco deste trabalho, foram criadas conjuntamente em 2010 com o intuito de contribuir com o atendimento da demanda por professores capacitados para atuarem não somente nas disciplinas do Ensino Médio, mas também para a Disciplina de Ciências do Ensino Fundamental. Já na concepção dos Cursos, houve a preocupação de permitir que os licenciandos tivessem vivências e experiências interdisciplinares durante as suas formações, uma vez que os cursos

foram criados e concebidos de maneira agregada, no mesmo espaço acadêmico e com diversas disciplinas em comum.

A inserção das Licenciaturas do CaVG no PIBID ocorre pela quarta vez e, mais do que nunca, temos percebido a contribuição do Programa na formação dos licenciandos e no fortalecimento dos próprios Cursos. Ao longo das edições do PIBID, foi possível perceber a importância do Programa na formação qualificada dos licenciandos. Nas escolas em que os projetos foram aplicados, pudemos verificar, através dos relatos dos professores, direção, alunos e pais de alunos que o PIBID foi uma ferramenta fundamental na complementação e no apoio das atividades pedagógicas. Ao mesmo tempo, a coordenação do programa e os professores das licenciaturas relatam a maior dedicação, evolução, entendimento e participação dos estudantes nas disciplinas dos cursos.

Ao longo da execução do PIBID, vários de nossos licenciandos se encontraram como professores, ou seja, puderam ter a certeza de que estavam no curso certo! A motivação e o entusiasmo que demonstram na produção dos materiais que produzem para serem usados no projeto e os relatos de suas experiências no cotidiano das escolas parceiras confirmavam seus empenhos em fazer as tarefas com excelência.

O trabalho que iremos abordar foi elaborado por um grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Química. Já nas primeiras reuniões com a coordenação do programa e com a supervisora da escola conveniada, os critérios para a montagem dos grupos de trabalho foram reunir no grupo integrantes que já possuem alguma experiência com escolas da Educação Básica e, na medida do possível, que os estudantes tivessem proximidade geográfica com a escola participante. Em relação à experiência com escolas de Educação Básica, preferiu-se que no grupo estivesse pelo menos um licenciando que houvesse participado em PIBIDs anteriores ou que tivesse feito pelo menos um Estágio Supervisionado. Em relação à localização, foi feita a opção de proximidade entre as residências dos estudantes e a escola parceira, pois entendemos que tal característica facilita o deslocamento dos bolsistas, permitindo maior frequência e regularidade na participação das atividades propostas. Além disso, esse atributo permite uma maior imersão no ambiente escolar, garantindo um acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas e procedimentos e uma interação mais significativa com a comunidade escolar.

A escola em que o projeto será executado é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu. Localizada no Bairro Areal, zona leste de Pelotas – RS, a escola tem cerca de 600 alunos matriculados desde a Educação Infantil (pré 1 e 2) até o final do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A seguir, uma imagem do prédio que abriga a área administrativa da escola:

Figura 1 – EMEF Afonso Vizeu



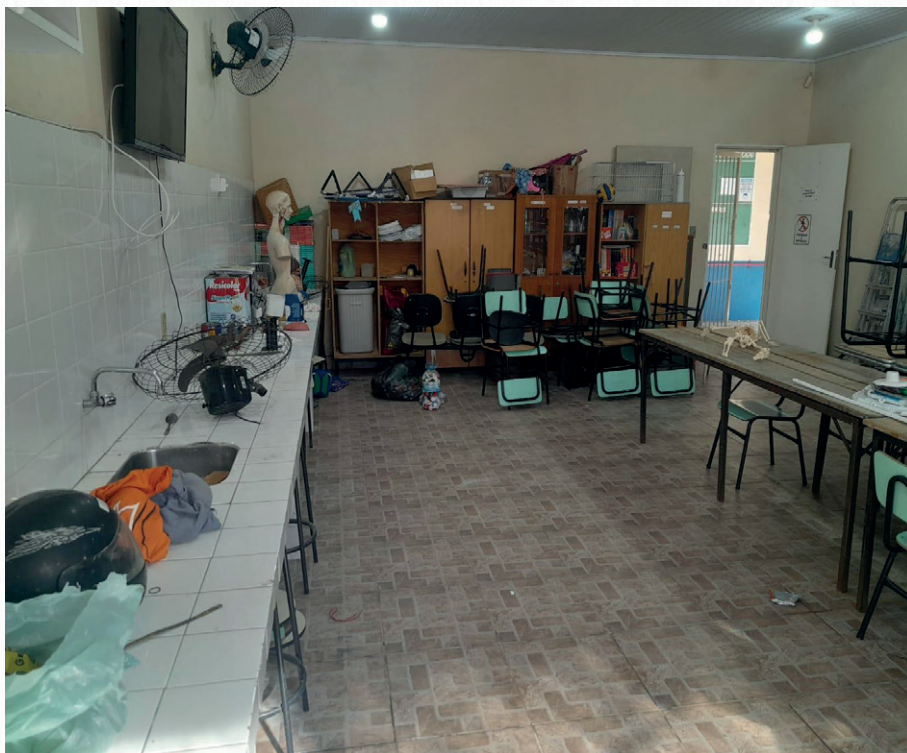
FONTE: Portal da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas – RS

Já nas primeiras reuniões do PIBID/IFSul, a Professora Supervisora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu anunciou que seria interessante revitalizar o laboratório de ciências. Pelos seus relatos, entendemos que o espaço se encontra em situação precária, pois, desde a pandemia de COVID 19, o laboratório passou a ser utilizado para depósito de inservíveis e, atualmente, está totalmente desorganizado. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é apresentar o planejamento que está sendo realizado para a revitalização do laboratório com a participação efetiva dos alunos para que tal experiência não seja apenas um serviço prestado, mas uma oportunidade de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

O projeto que passaremos a descrever está previsto para ocorrer ao longo de 2025 e prevê a revitalização do laboratório de ciências da EMEF Afonso Vizeu na forma de uma experiência de ensino e aprendizagem e como oportunidade motivadora para despertar o interesse dos estudantes pela ciência de um modo geral. Ao visitar a escola acompanhados da supervisora, encontramos o espaço do laboratório completamente desorganizado, como é possível observar na imagem a seguir:

Figura 2 – Situação atual do Laboratório de Ciências da EMEF Afonso Vizeu



FONTE: Autores (2025)

Como se vê nas imagens que seguem, o laboratório encontra-se completamente desativado, com materiais dispersos e desorganizados, necessitando urgentemente de uma limpeza profunda e de uma reorganização completa do espaço. Por isso, a primeira etapa do projeto consistirá em uma triagem minuciosa

do laboratório. Os bolsistas do PIBID, ao lado dos professores responsáveis, farão uma análise detalhada das condições atuais do espaço, verificando as vidrarias — como tubos de ensaio, béqueres e provetas —, a qualidade e validade dos reagentes químicos e a disponibilidade e conservação dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), como jalecos, luvas e óculos de proteção, além dos Equipamentos de Proteção Coletiva (EPCs), incluindo extintores e chuveiros de emergência.

O levantamento dos materiais gerais, como pinças, espátulas e bicos de Bunsen, também é fundamental para garantir que o laboratório esteja completo e seguro para as atividades práticas. Com a triagem mencionada, os participantes do projeto farão uma lista detalhada dos equipamentos e reagentes essenciais para a realização de experimentos, mesmo que simples, mas fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento de Química, bem como uma listagem organizada do que pode ser utilizado para aulas experimentais de Física e Biologia.

A segunda etapa do projeto consistirá na organização do laboratório. Para essa fase, os estudantes serão convidados para atuarem conjuntamente com os bolsistas do PIBID e com a Supervisora. A ideia é proporcionar aos alunos experiências que, embora básicas, permitam a aplicação real dos conceitos teóricos aprendidos em sala de aula, estimulando a curiosidade e o interesse pela ciência. Além disso, buscaremos garantir que os materiais sejam acessíveis e adequados ao perfil dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem ativa e significativa. Piaget e Inhelder (2021) destacam a importância do aprendizado ativo e da interação com o ambiente na construção do conhecimento. Eles afirmam que as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo e que a aprendizagem se dá à medida que o indivíduo experimenta e se envolve com o mundo ao seu redor (Piaget; Inhelder, 2021). Nesse sentido, atividades práticas, como experimentos e manipulação de materiais, são fundamentais para a compreensão dos conceitos, especialmente no ensino de ciências.

A próxima fase da proposta tem o objetivo de aproximar ainda mais os estudantes não só do laboratório, mas da Ciência, de um modo geral, pois a essência deste projeto vai além da simples organização de materiais. Nessa terceira etapa, serão realizadas atividades didáticas e experimentais que promovam a integração entre teoria e prática. Para isso, escolhemos o conteúdo de Modelos Atômicos para o trabalho que será desenvolvido no laboratório, dando concretude a um assunto que muitas vezes é tratado de forma teórica e abstrata. Assim, juntamente

com a Supervisora, os estudantes serão estimulados a estudar e fazer a montagem de maquetes dos modelos atômicos, retratando a evolução das teorias de Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr. Essa proposta pretende desafiar os estudantes a aplicarem seus conhecimentos de Ciências e suas criatividade para construir maquetes representando os modelos atômicos que se sucederam ao longo da história. A ideia é que, por meio de atividades práticas, os alunos compreendam a evolução do entendimento sobre o átomo e a estrutura da matéria.

Para a construção dos modelos, os alunos poderão usar materiais como argila, papel, bolas de isopor, palitos e outros itens que preferirem para ilustrar de forma tangível a estrutura do átomo de acordo com as teorias que marcaram a história da Ciência. Seus modelos serão, posteriormente, apresentados aos demais, indicando suas características e importância histórica e científica. Essas atividades não só facilitam o entendimento de conceitos complexos, como também desenvolvem habilidades de pesquisa, trabalho em grupo e apresentação oral. O material produzido e apresentado pelos alunos poderá permanecer no laboratório na forma de material para que outros professores possam vir a trabalhar tal assunto de forma mais lúdica e interacional.

Por tudo o que estamos apresentando, acreditamos que o projeto acrescenta muitos elementos positivos no ensino e aprendizagem dos estudantes, além de ser imprescindível para o estímulo à participação ativa dos alunos. Entendemos que a revitalização do laboratório não se restringe à execução de experimentos sob orientação dos professores. O projeto convida os estudantes a serem protagonistas do próprio aprendizado, pois não se faz Ciências sem a interação direta com os materiais, a formulação de hipóteses, a observação dos resultados e a reflexão sobre os fenômenos observados. Tudo isso reforça o pensamento crítico e a capacidade de questionamento, competências essenciais para qualquer área do conhecimento.

Além disso, a presença dos bolsistas do PIBID estabelece uma ponte importante entre os futuros professores e os alunos. Mais do que simples transmissores de conteúdo, esses bolsistas atuarão como mentores acessíveis, incentivando o diálogo aberto, esclarecendo dúvidas e promovendo discussões. A relação professor-aluno, portanto, ganha um caráter mais colaborativo e humano, fortalecendo a confiança dos estudantes no processo de aprendizagem. Uma educação vivida de maneira participativa também é um exercício de cidadania com responsabilidade coletiva, social, humanizadora e política. Vivenciar situações reais - nesse

caso, a falta de um laboratório para as aulas - traz significados para os estudantes e torna-se uma ferramenta importante para mudanças de postura diante de problemas que os afetam diretamente e que precisam e podem ser solucionados. Nesse sentido, o projeto proposto coopera para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes do mundo que habitam:

Dessa forma, uma contribuição efetiva da educação escolar voltada à formação de sujeitos críticos e transformadores, tendo como horizonte a construção de conhecimento e práticas que lhes propicie uma intervenção crítica na realidade, requer a consideração da não neutralidade dos sujeitos escolares no processo de ensino e aprendizagem no qual se encontram inseridos. Assim, o sujeito crítico e transformador é formado para atuar em sua realidade no sentido de transformá-la, ou seja, é o sujeito consciente das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza, entre homens e mundo, entre sujeito e objeto, porque se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo do processo de transformação sócio-histórico-culturais (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 22-23).

Acreditamos na importância de uma relação educacional, que deve ser marcada pela empatia, genuinidade e respeito mútuo. A interação dos bolsistas do PIBID na Escola parceira promove um ambiente de ensino e aprendizagem de modo que os professores sejam facilitadores do processo de aprendizagem, criando um ambiente acolhedor e compreensivo, no qual o aluno se sinta aceito e motivado a aprender (Rogers, 1973). Nessa situação, o educador é visto como alguém que provoca o desejo de aprender, ao invés de impor conteúdos de forma rígida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto aqui apresentado objetiva a revitalização do laboratório de ciências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu, instituição conveniada ao PIBID/IFSul, e representa um passo significativo para proporcionar um ensino de Ciências em uma experiência mais prática, visual e envolvente. Ao unir a reestruturação do espaço físico a uma proposta pedagógica ativa, busca-se não apenas fortalecer o conhecimento científico dos alunos, mas também despertar neles a curiosidade e a capacidade de enxergar a Ciência em seu cotidiano.

Ainda que muitos estudantes não planejem seguir carreiras científicas, compreender os princípios químicos, físicos e biológicos que regem o mundo ao seu redor é fundamental para formar cidadãos críticos e conscientes. A Ciência, afinal, está presente em ações simples do dia a dia, desde a fermentação de um pão até o funcionamento do sabão, por exemplo. Por meio deste projeto, espera-se que os alunos saiam do laboratório não apenas com mais conhecimento, mas com um olhar mais atento e questionador para a realidade que os cerca.

Todo o projeto está planejado para ocorrer durante o presente ano letivo. Além das questões levantadas referente ao aprendizado e ao despertar para as Ciências, a proposta também trará um movimento de pertencimento e cuidado do laboratório por parte da comunidade escolar. Almejamos que, a partir do trabalho realizado, o espaço do laboratório se torne efetivamente um ambiente a ser frequentado para aulas práticas e demonstrativas, tornando-se mais um aliado aos professores e à aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso dessa iniciativa reforça a importância de investimentos contínuos em educação científica, reconhecendo o valor dos laboratórios escolares bem equipados e da aplicação de metodologias práticas no ensino. O aprendizado significativo nasce da interação, da curiosidade e da experimentação, e é exatamente isso que a revitalização do laboratório de Ciências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu busca proporcionar.

Além disso, salientamos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que está sendo desempenhado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense favorece a formação do aluno da Licenciatura de maneira esplêndida, com experiências que seriam muito difíceis de serem realizadas dentro dos Cursos e nos Estágios. A inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica promove a vivência de experiências inspiradoras para o futuro professor e projeta vínculos e capacidades importantes aos futuros profissionais. Além disso, a presente proposta aqui apresentada torna-se mais um exemplo de situação de permanência e êxito dos estudantes nos cursos de licenciatura, bem como um modelo de ensino e aprendizagem bem-sucedidos e elevação da qualidade da formação de professores.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J.; INHELDER, B. I. **A Psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 11 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2021. 146 p.

Portal da Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Escolas**, Pelotas – RS. Disponível em: <https://site.pelotas.com.br/educacao/portal/escolas/escola.php?id_escola=18663>. Acesso em: 03 de mar. de 2025.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Trad. de Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: Teoria e prática Freireana. In: LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. (org.). **Educação Ambiental**: Dialogando com Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-100.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.017

CORAZONAR NA EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS QUE ENSINAM COM ACOLHIMENTO

Rosângela Aparecida Marquezi¹
Franciele Clara Peloso²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo pensar a educação sob o ponto de vista do *Corazonar*, perspectiva epistemológica que sugere que conhecer, aprender e apreender não se dão apenas pelo intelecto, mas também pela relação entre subjetividade e objetividade. Dessa forma, buscamos analisar e evidenciar como essa perspectiva pode transformar a prática pedagógica, promovendo um ensino mais humanizado e acolhedor. Para isso, nosso referencial teórico-metodológico parte dos princípios dos estudos da decolonialidade, a partir do *Corazonar* (Guerrero Arias, 2010) e passa pelos princípios da educação libertadora de Paulo Freire (2023; 2024). Constatamos, ao final, que pensar e fazer a educação, tendo como sul o *Corazonar*, fortalece os vínculos entre educadores e educandos, promovendo uma educação mais libertadora, acolhedora e sensível, superando modelos tradicionais excludentes.

Palavras-chave: Decolonialidade, *Corazonar*, Educação, Acolhimento.

1 Doutoranda em Desenvolvimento Regional (UTFPR), professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco (UTFPR PB), marquezi@utfpr.edu.br.

2 Doutora em Educação (UFSCar); professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco (UTFPR PB), clara@utfpr.edu.br.

INTRODUÇÃO

A práxis docente tem um papel que vai muito além de apenas transmitir conhecimentos. Para uma educação transformadora, acolher, escutar e estabelecer relações afetivas são movimentos que fundamentam uma outra prática possível, dialógica e sensível às singularidades de cada educanda/o. Quando estabelecemos esses movimentos, temos a intenção de trazer esse educando, essa educanda para perto de nós. Recebê-los/las com atenção, afinal, apesar das diferenças, carregamos algo em comum e que nos une: a nossa humanidade, nossa condição humana. O que nos propomos a iniciar neste texto é a discussão sobre como o ato de ensinar, quando imbricado ao **acolhimento**, à escuta ativa e à construção conjunta do conhecimento, consegue integrar objetividade e subjetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Interessante pontuarmos que a discussão que fazemos nasceu a partir de um convite da Secretaria de Educação e Cultura de Pato Branco – PR para que estabelecêssemos uma conversa com os/as professores/as da rede sobre o tema acolhimento, durante a Semana Pedagógica, ocorrida entre os dias 3 a 7 de fevereiro de 2025, com o objetivo de analisarmos e evidenciarmos, com esses/as profissionais, como a prática do acolhimento pode transformar a prática pedagógica, promovendo um ensino mais humanizado e acolhedor. Para essa conversa, optamos por nos basear em Freire (2023; 2024) para tentarmos identificar que aspectos podemos encontrar dentro do que, nessa fala com os professores e nessa discussão do artigo ora proposto, convencionamos denominar **acolhimento**, mais especificamente o acolhimento numa perspectiva pedagógica.

Nesse sentido, as reflexões que fizemos apontam que o acolhimento pedagógico fortalece os processos de ensino-aprendizagem ao criar um ambiente de segurança e confiança para os/as alunos/as. Além disso, as experiências narradas demonstram que práticas como a valorização da leitura, o estímulo à oralidade e o suporte personalizado aos/às estudantes contribuem significativamente para seu aprendizado. Assim, este trabalho reafirma a necessidade de se repensar a docência a partir de um paradigma que priorize a construção de vínculos e o reconhecimento das individualidades no espaço escolar. Afinal, o acolhimento não é um elemento periférico da educação, mas sim um princípio estruturante da prática pedagógica. Além disso, lembrar e valorizar professores/as que adotaram esse princípio não apenas ressignifica a trajetória de seus/suas alunos/

as, mas também aponta caminhos para uma educação mais humana, sensível e transformadora.

METODOLOGIA

Para dar conta dos objetivos desta pesquisa, optamos por uma metodologia ancorada nos princípios do *Corazonar*, que, segundo Guerrero Arias (2010, p. 416, tradução nossa), é “[...] mais comprometida com a vida”. O *Corazonar*, que se insere nos estudos da decolonialidade, propõe uma forma de pensar e sentir a partir do coração, reconhecendo a subjetividade e a interconexão entre os sujeitos envolvidos na prática educativa (Guerrero Arias, 2010). Assim, nossa reflexão também busca valorizar a dimensão afetiva, da subjetividade, e não apenas da objetividade.

Desse modo, embasadas na concepção freiriana de que a educação deve ser um ato de amor e compromisso com o outro, fazemos reflexões a partir do que aqui denominamos narrativas-lembranças, ao contarmos alguns momentos de vivências que tivemos com algumas professoras do que hoje se denomina Ensino Fundamental I – Anos Iniciais. Para a construção da narrativa, adotamos a perspectiva da escrita de si, conforme definida por Gomes (2004), quando diz que essa abordagem permite que memórias sejam trabalhadas como espaços de elaboração da experiência, em que o sujeito pode refletir sobre sua trajetória e sobre os modos como a educação influenciou sua formação. A escrita de si, além de uma ferramenta metodológica, também assume um papel de compartilhamento, tornando-se um meio de conexão entre as autoras e as memórias sobre suas professoras. Ainda nesse contexto, dialogamos com o que a escritora e ativista chicana Gloria E. Anzaldúa (2000, p. 234, grifo nosso) afirmava sobre a escrita: “[...] não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos, chamo isto de **escrita orgânica**”. A escrita orgânica permite-nos construir um texto que não apenas relata, mas também performa as emoções, os afetos e as relações que marcaram a trajetória educacional das professoras evocadas nesta pesquisa.

Dessa forma, a metodologia deste trabalho busca articular memória, afeto e escrita como processos interligados, compreendendo que narrar as experiências vividas e as influências das professoras na formação dos seus educandos e educandas não é apenas um exercício de recordação, mas também um ato

de resistência e reconhecimento do papel fundamental que essas educadoras desempenharam na constituição do sujeito e na construção de um modo de ver e fazer educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na conversa que tivemos com os/as professores/as durante o evento da Semana Pedagógica realizada pela Secretaria de Educação do município de Pato Branco, intitulado *Educação – mãos que acolhem e educam*, e agora na discussão deste artigo, propusemo-nos a fazer um exercício epistêmico, junto à teoria freiriana, procurando identificar que aspectos encontramos dentro do que convençamos denominar acolhimento, mais especificamente sobre o acolhimento numa perspectiva pedagógica. Nesse sentido, com o respaldo de Freire (2023), afirmamos que ensinar é uma tarefa complexa, que exige um ofício (trabalho) e originalidade (formação) para sua execução.

Para Freire (2024), a tarefa dos/das profissionais da educação constitui-se como uma tarefa ensinante e aprendente. Uma tarefa que exige seriedade, preparo científico, físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer, de quem com ela se compromete, um compromisso de querer bem ao processo que a tarefa docente exige e, também, de querer bem a todas as pessoas participantes desse processo. A tarefa de ensinar exige amorosidade, criatividade, compromisso e competência científica.

Entendemos, assim, que a docência não pode ser concebida como um processo unicamente técnico e fechado em si mesmo, mas como um processo contínuo, objetivo, complexo, rico de possibilidades e requer unicidade dialógica entre teoria e prática. Nesse sentido, compreendemos que o acolhimento compõe o que chamamos de unicidade dialógica entre teoria e prática. A teoria freiriana, nesse aspecto, sustenta-se a partir de elementos/conceitos que têm por objetivo promover experiências educativas inundadas de sentido e de significado.

Na sexta carta do seu livro *Professora, sim; tia, não*, Freire (2024) elenca qualidades que considera indispensáveis às educadoras e aos educadores. São elas: 1) **humildade**: ajuda-nos no reconhecimento de quem ninguém sabe tudo, de que os saberes são diferentes; 2) **amorosidade**: está relacionada ao processo de ensinar e tudo o que faz parte dele; 3) **coragem**: qualidade partejada no exercício de controle do medo que paralisa, qualidade que, ao lado da coragem de amar,

nos eleva a consciência para oportunizar e experienciar relações igualitárias; 4) **tolerância**: virtude que nos ensina a conviver aprender e respeitar o diferente; 5) **decisão**: é o exercício de avaliar, com todas as implicações, para podermos optar e romper com aspectos incoerentes da práxis escolhida; 6) **segurança**: qualidade que demanda competência científica, clareza política e integridade ética, relaciona-se com a decisão, uma vez que, para optarmos, precisamos ter segurança para argumentarmos sobre a escolha realizada; 7) **tensão entre paciência e impaciência**: qualidade definida como processo de espera ansiosa, que não imobiliza e busca pela justiça e pela construção de outro projeto social; e 8) **alegria de viver**: escolha de compromisso radical com a vida.

Segundo Freire (2024), a profissão docente é desafiadora e exige vigilância constante em relação às qualidades necessárias para sua execução. Nesse sentido, afirma:

A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por que [sic] recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola em que apaixonadamente se diz *sim* a [sic] vida. E não a escola que emudece e me emudece (Freire, 2024, p. 132, grifos do autor).

A prática educativa é realizada em um espaço concreto e a partir da coerência entre teoria e prática (Freire, 2024). Sob essa perspectiva, é preciso propor situações concretas aos educandos para que tenham a oportunidade de se manifestar objetivando a aprendizagem e sobretudo, tomar consciência do mundo vivido, com responsabilidade ética. A formação de caráter ético tem como principal objetivo, em nosso entendimento, o desenvolvimento integral de todas as pessoas envolvidas ou não no processo educativo ou educacional. Não é possível que o “ser” se assuma como sujeito histórico, agente atuante e transformador da história se antes não se perceber como sujeito ético.

Nas palavras de Freire (2023, p. 20), isso quer dizer que “[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros”. É a condição de sujeito ético que faz com que a presença reconheça a outra presença como “não-eu” e então se reconheça como “si própria”. Presença que consegue pensar sobre si mesma e que, sabendo-se presença, intervém na realidade e a transforma. Compreendemos, assim, que o acolhimento como princípio pedagógico abraça as premissas da humanização, afinal,

ser professor/professora envolve a consciência da nossa condição em ação. Ser professor/professora é uma condição que, permeada por nossa responsabilidade ética, política, profissional, nos prepara para a ação ensinante (Freire, 2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das nossas falas feitas no evento em que participamos, intitulada *Minhas professoras não são apenas lembranças, são exemplos*, teve o objetivo de reconhecer a importância das educadoras que nos formaram e refletir sobre como, enquanto docentes, continuamos esse legado. Para isso, recorreremos à lembrança de quatro professoras do Ensino Fundamental I, que aqui mencionamos apenas pelo primeiro nome, exemplificando atitudes/ações que poderiam se referir a qualquer outra professora. Entendemos que, como educadores/as, somos essenciais e ocupamos um lugar especial no coração daqueles que passaram por nós nos bancos escolares.

Essas lembranças são trazidas aqui a partir da perspectiva do *Corazonar* (do espanhol, que alia *Corazon*/Coração e *Razon*/Razão), teorizada pelo equatoriano Patricio Guerrero Arias (2010). Ela se origina do povo Kitu Kara, que propõe o *Corazonar* como uma metodologia de vida, entendendo que não há como separar a razão do “coração”, pois o ato de conhecer pressupõe um saber em inteireza, que não inferioriza ou deixa de lado outras formas de existir, sentir, pensar, agir e construir a vida (Guerrero Arias, 2010). Pensando na educação, vemos o *Corazonar* como espaço de acolhimento e transformação, um lugar onde os/as professores/professoras não apenas ensinam conteúdos, mas formam seres humanos em inteireza. Nesse sentido, essas professoras que ora são lembradas, não apenas transmitiram conteúdos, mas trouxeram a experiência e a alegria da vida para dentro da sala de aula, valorizando histórias e saberes. Eis algumas dessas histórias e saberes.

PROFESSORA ADILES

Iniciamos com a lembrança da Professora Adiles, da quarta série primária (hoje, 4º ano do Fundamental I – Anos Iniciais), e seu importante papel ao tornar a leitura uma parte essencial de suas aulas. Ela realizava uma atividade de leitura compartilhada ao final de cada aula, estimulando seus alunos e suas alunas a

adotarem o hábito da leitura. A cada final de aula, ela posicionava algumas carteiras na frente e convidava seus pupilos e pupilas a lerem em voz alta a história da semana. Hoje, refletindo sobre essa prática, reconhecemos que ela criava um ambiente de aprendizado colaborativo e envolvente, que conectava esses/essas aprendentes com obras literárias, alterando significativamente a relação deles/as com a leitura e a forma como olham, hoje, os livros e o mundo.

Essa forma de introduzir seus alunos e alunas ao mundo da literatura foi determinante, para muitos, na forma de ler o mundo, afinal, como destaca Antonio Candido (2004), a literatura desempenha uma função humanizadora, contribuindo para a formação de indivíduos mais compreensivos e abertos ao outro. Entendemos, hoje, que práticas como as que a Professora Adiles promovia desenvolvem habilidades fundamentais. Elas melhoram a leitura e a dicção, ampliam o vocabulário, fortalecem a empatia ao propiciar o contato com personagens e histórias e fortalecem a autoconfiança ao ler e falar em público. Compreendemos que o poder da leitura vai além da decodificação de palavras; ela estimula o pensamento crítico, amplia horizontes e proporciona um mergulho em novas realidades, permitindo a compreensão de diferentes perspectivas.

Por isso, é essencial que professoras e professores criem, em seus espaços de trabalho, rituais de leitura que despertem o interesse e permitam discussões enriquecedoras. Devem incentivar diferentes formas de leitura (como leitura em voz alta, dramatizações e contações de histórias) e valorizar as escolhas dos alunos, permitindo-lhes escolher livros e compartilhar impressões. Mas, acima de tudo, é fundamental demonstrar entusiasmo pela leitura. Professores que não leem não ensinam o prazer pela leitura. Assim como a Professora Adiles deixou uma marca inesquecível, acreditamos que, como educadores/as, temos o poder de transformar vidas, fazendo da leitura um **ato acolhedor**, prazeroso e significativo. O conhecimento só se torna vivo quando é sentido e experimentado.

PROFESSORA ÂNGELA

Da terceira série primária (hoje, 3º ano do Fundamental I – Anos Iniciais), vem a lembrança da professora Ângela, sempre muito dedicada e empenhada para que seus/suas alunos/as se aprofundassem nos fundamentos da escrita. Ela sempre incentivou muito a expressão oral, levando, frequentemente, seus/suas alunos/as a um grande teatro que havia na escola e, lá, os/as ensinava a declamar

poemas. Claro que os poemas da época, estamos falando do final da década de 1970, provavelmente eram poemas de exaltação à pátria ou poemas que fugiam dos problemas sociais... Afinal, era pleno momento de ditadura militar... Mas, mesmo assim, o próprio ato de incentivar a declamação teatral já era um ato de coragem, em um momento em que a cultura e a arte no Brasil “deveriam” ser deixadas de lado.

Com essa lembrança-exemplo da professora Ângela, aprendemos a importância de explorar a escrita e a oralidade, de trabalhar textos de forma integrada, de promover atividades que desenvolvam a leitura, a expressão oral, de criar espaços de recitação de poemas, de trechos de livros, dentre outros. O exemplo da professora Ângela mostra-nos que a educação vai além dos livros e cadernos: ela também é uma jornada de descoberta do poder da comunicação. Professoras e professores que criam **ambientes acolhedores** transformam vidas e deixam impressões na alma de suas alunas, de seus alunos.

PROFESSORA ANTONIETA

Na segunda série primária (2º ano do Fundamental I – Anos Iniciais), a professora Antonieta era preocupada em garantir que seus alunos aprendessem a escrever, a se comunicarem oralmente, a fazerem as continhas básicas da matemática. Era dedicada ao ensino! Com ela, muitos aprenderam os fundamentos da escrita, dos signos matemáticos, das representações do tempo e do espaço.

Um momento marcante que vem à memória é a de quando, em um final de ano, preocupada com uma aluna que não dominava ainda a escrita, foi até a sua casa conversar com a mãe, levando-lhe, de presente, um caderno de caligrafia, para que, durante as férias, praticasse a escrita e voltasse no próximo ano com essa aprendizagem garantida. Olhando hoje para esse momento, entendemos que a professora Antonieta optou pelo acolhimento dessa aluna, sendo um exemplo de sensibilidade e compromisso com a educação. Ao invés de reprová-la, visto que enfrentava dificuldades, optou por um caminho amoroso, de apoio e empatia. Esse gesto mostra como uma professora, um professor pode fazer a diferença na vida de alguém...

Esse exemplo lembra-nos que ensinar é, antes de tudo, um **ato de acolhimento**, de boniteza, como dizia Paulo Freire (2023, p. 139), em *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*: “[...] ensinar e aprender não

podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Ao oferecer ajuda, acolhimento, ela não apenas melhorou a escrita dessa aluna, mas mostrou que acolher e acreditar no potencial de alguém muda a história dessa pessoa.

PROFESSORA ELOÁ

Por fim, a alegria da descoberta das letras, na primeira série (1º Ano do Fundamental I – Anos Iniciais), se deve à professora Eloá – que representa aqui tantas outras professoras alfabetizadoras! A professora Eloá, com muita certeza, desempenhou um papel fundamental na educação de seus alunos e alunas, afinal, a alfabetização bem feita abre portas para o conhecimento. Mais do que apenas ensinar a ler e a escrever, ela se preocupava genuinamente com todas e todos os seus educandos/as, sempre criando um **ambiente acolhedor** e motivador.

Uma memória que nos vem é a dos momentos em que ela usava, por exemplo, a poesia para o processo de alfabetização, tornando aquele aprendizado, talvez sem nem mesmo o saber, mais lúdico e significativo, permitindo que seus educandos e educandas não apenas aprendessem as palavras, mas também aprendessem a sentir a musicalidade, a expressão, indo muito além da decodificação de letras. A Professora Eloá compreendia, e compreende – pois ainda está ativa na profissão, que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também formar mulheres e homens capazes de se expressar, criar e interpretar o mundo ao seu redor. Seu legado, em sala de aula, traduz-se em um ensino humanizado, inspirador e acolhedor.

Todas essas professoras que mencionamos, e tantas outras e outros que poderiam aqui terem sido citados, *Corazonavam*. Elas não olharam seus alunos/alunas apenas como um número, mas como pessoas em inteireza, com histórias, sonhos e desafios. Hoje, mais do que nunca, precisamos desse olhar que se sintetiza no que chamamos de **acolhimento**. Acolher é compreender que cada criança traz consigo uma bagagem cultural, familiar e emocional. É reconhecer que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que ninguém aprende sob pressão ou medo. É entender que o ensino só faz sentido quando toca o coração.

Desse modo, essas professoras não são apenas lembranças, pois suas práticas seguem vivas em seus ex-alunos/ex-alunas. Que possamos **acolher** em nossa prática, rompendo barreiras coloniais na educação e construindo um ensino baseado na escuta, no afeto, na valorização e no acolhimento de cada aluna, de

cada aluno. Porque, ao final, não queremos ser apenas lembradas e lembrados... Queremos ser exemplos de acolhimento que transformam vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término, mas também início de outros estudos que faremos acerca do tema, entendemos que a experiência de educadores e educadoras que assumem a educação como um ato de amor e compromisso vai além da mera transmissão de conteúdos, tornando-se um exemplo de como a prática educativa pode e deve ser um espaço de transformação. As reflexões feitas nos mostraram que o *Corazonar*, que nos ampara no modo como aqui olhamos a educação – integrando razão e emoção – fortalece os vínculos entre educadores/as e educandos/as, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e sensível às subjetividades.

Desse modo, pensamos que *Corazonar* pode ser o princípio para a prática pedagógica do acolhimento, pois ele permite que criemos um ambiente de aprendizado em que as subjetividades, histórias e vivências dos alunos e das alunas são respeitadas e valorizadas. Além disso, refletimos que essa abordagem desafia e supera modelos tradicionais excludentes, promovendo uma formação mais libertadora e humanizadora. Ao colocarmos o acolhimento no centro do processo educativo, construímos não apenas um espaço de aprendizagem, mas também um espaço de pertencimento e construção coletiva de saberes, rompendo com paradigmas que historicamente distanciaram ensino e afetividade.

Em sintonia com Freire (2023; 2024), sabemos que mudar é um desafio, mas é possível. Para que a mudança aconteça no campo educacional, é necessário que sejamos capazes de rever nossas práticas, de nos abrir ao diálogo e à escuta ativa e de criar espaços que promovam a inclusão e o respeito pelas diversidades. O acolhimento e a valorização das subjetividades não são apenas princípios teóricos, mas práticas essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente humanizadora e transformadora.

Portanto, com base nas contribuições de Freire, na perspectiva do *Corazonar* de Guerrero Arias e nas narrativas-lembranças que trouxemos de professoras, concluímos que a prática pedagógica deve ser orientada por uma ética do cuidado, do acolhimento e do respeito mútuo. Somente em espaços educativos que promovam essas qualidades é que conseguiremos alcançar uma educação que forme cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

O desafio está lançado: transformar a educação por meio de uma prática docente que, como Freire nos ensina, seja sempre um ato de amor, diálogo e compromisso com a liberdade e a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Glória E. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, ano 08, 1º semestre 2000, p. 229-236 (Texto originalmente redigido em 1980).

CANDIDO, A. Direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro (org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GUERRERO ARIAS, P. **Corazonar**. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito-Ecuador: AbyaYala – Universidad Politécnica Salesiana, 2010.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.018

DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS PARA A FEIRA DE CIÊNCIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID BIOLOGIA, EM PARANAGUÁ-PR

Marcela De Souza Dettmann Adami¹

Nathália Mendes De Miranda²

Ana Maria Nieves³

Cassiana Baptista Metri⁴

Fabiana Fortes⁵

RESUMO

O ensino por projetos é uma estratégia de engajamento de estudantes em questões multidisciplinares, promovendo a investigação, a curiosidade, formas diferentes de comunicação e discussão. No âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Paraná, licenciandos de Biologia tiveram a oportunidade de desenvolver um projeto: a Feira de Ciências do Colégio Estadual Profa. Zilah dos Santos Batista, na edição de 2024, em Paranaguá-Paraná. Para o desenvolvimento do projeto, supervisora e bolsistas do PIBID orientaram a formação de grupos em uma turma do 9º ano (turma A) e estimularam a escolha de

1 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual- UNESPAR, Paranaguá, marcelaadami11@gmail.com

2 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual - UNESPAR, Paranaguá nathaliamendes8868@gmail.com

3 Professora Orientadora: Doutora pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual- UNESPAR, Paranaguá, ana.nieves@ies.unespar.edu.br

4 Professora Orientadora: Doutora pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual- UNESPAR, Paranaguá, cassiana.metri@unespar.edu.br

5 Professora Orientadora: Doutora pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual- UNESPAR, Paranaguá, fabiane.fortes@unespar.edu.br

temas diversos, relacionados à Ciência. Ao longo de dois meses, em aulas semanais, os bolsistas seguiram a orientação de estudantes, ouvindo suas ideias, ajudando na sua lapidação e escolhas sobre materiais. As orientações ocorreram remotamente também em grupos de *whatsapp*. Os bolsistas do PIBID ajudaram ainda na divulgação da feira pelo colégio e redes sociais. Como resultado, diferentes projetos temáticos foram desenvolvidos: o grupo 1 usou cartolina, papelão, para a construção de maquete sobre o funcionamento de usinas solares; o grupo 2 representou a ação da perícia criminal com sacos plásticos, jornais; o grupo 3 abordou a Biologia marinha com aquário, pedras, conchas. Apesar de desafios de lapidação de ideias e construção de materiais, os bolsistas observaram que os grupos 2 e 3 se destacaram, enquanto o grupo 1 enfrentou sobrecarga e falta de compromisso de alguns alunos. Os bolsistas observaram, ainda, que de maneira geral os alunos colaboraram para o sucesso do trabalho, realizando as apresentações dentro do prazo esperado, para o público da feira. Conclui-se que as orientações foram eficazes para o desenvolvimento da Feira de Ciências e importantes para a experiência de ensino por projetos, vivenciada por licenciandos de Biologia.

Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e tem como objetivo principal aprimorar a formação inicial de professores para a Educação Básica. O programa busca inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, proporcionando uma interação entre teoria e prática pedagógica, além de promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem (CAPES, 2018). O PIBID desempenha um papel relevante na qualificação da formação docente, promovendo experiências práticas e inovadoras que possibilitam uma maior compreensão dos desafios do ensino na Educação Básica.

O PIBID já proporcionou diversos avanços no ensino de Ciências e Biologia em escolas públicas, implementando atividades experimentais, projetos de iniciação científica e a utilização de tecnologias educacionais. Segundo Santos e Almeida (2019), a presença dos bolsistas PIBID em sala de aula tem ampliado o acesso dos estudantes a práticas investigativas, possibilitando a compreensão de conceitos científicos por meio de atividades interativas e contextualizadas. Em algumas escolas, os projetos desenvolvidos pelos pibidianos contribuíram para o aumento do desempenho dos alunos em avaliações externas, demonstrando o impacto positivo do programa na aprendizagem (Silva e Costa, 2020).

Além disso, a inserção dos bolsistas do PIBID tem proporcionado melhorias no uso de laboratórios escolares. O programa tem incentivado a criação de roteiros experimentais adaptados à realidade das escolas, permitindo que os alunos tenham contato direto com experimentos e desenvolvam habilidades práticas essenciais para a compreensão da Biologia e das Ciências Naturais. Segundo Moran (2015), a experimentação associada à mediação pedagógica bem estruturada possibilita a construção do conhecimento de maneira mais significativa. Souza e Ferreira (2021) destacam que a atuação dos bolsistas PIBID no ensino de Biologia tem favorecido a aplicação de metodologias inovadoras, como o ensino por investigação e a aprendizagem baseada em projetos, tornando as aulas mais dinâmicas e eficazes.

Pesquisas realizadas por Oliveira *et al.* (2022) indicam que o PIBID tem impacto positivo também na motivação dos estudantes e na percepção da importância da ciência no cotidiano. Segundo os autores, a presença dos bolsistas no

ambiente escolar proporciona um espaço de diálogo e reflexão sobre os conteúdos, tornando a aprendizagem mais próxima da realidade dos alunos. Dessa forma, o PIBID consolida-se como uma iniciativa relevante para o fortalecimento da educação científica e para a formação de professores mais preparados para os desafios da sala de aula.

Diversos estudos destacam a relevância das feiras de ciências no ensino básico, especialmente quando integradas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Essas iniciativas promovem a aprendizagem ativa e a interação entre alunos, professores e bolsistas. Um exemplo é o trabalho realizado no Colégio Estadual Guilherme Dourado, orientado pelo PIBID-Química da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Nessa experiência, foram organizadas feiras de química nos anos de 2014 e 2015, utilizando-se o ensino por projetos para incentivar os alunos a construir seu próprio conhecimento. Os temas escolhidos abordaram especificidades regionais, facilitando a contextualização e a compreensão dos conteúdos científicos no cotidiano dos estudantes (Silva *et al.*, 2016). Outro estudo realizado na Escola Estadual Plínio Ramos Coelho, no Amazonas, envolveu bolsistas do PIBID na demonstração de experimentos químicos durante a “III Mostra do Saber”. Essa abordagem proporcionou uma troca de experiências entre bolsistas, alunos e a comunidade, reforçando a compreensão de conceitos estudados em sala de aula por meio de práticas experimentais (Souza; Almeida, 2017).

Uma pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBID-Química, da Universidade Estadual do Piauí, destacou a feira de ciências como estratégia para promover a interdisciplinaridade. A iniciativa envolveu práticas que aumentaram o engajamento dos alunos e facilitaram a compreensão dos conteúdos de química, evidenciando a importância de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2018). Esses estudos demonstram que a integração de feiras de ciências e programas como o PIBID, no ensino básico, enriquece o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e contextualizado.

As ações do PIBID no ensino de Ciências e Biologia envolvem a implementação de metodologias diferenciadas que vão além da abordagem tradicional, incluindo atividades didáticas diversificadas, como oficinas, experimentos guiados e materiais pedagógicos confeccionados à mão para facilitar a compreensão dos conteúdos. Santos e Almeida (2019) ressaltam que o uso de tecnologias digitais, como simulações virtuais e *softwares* interativos, pode tornar o ensino mais dinâmico e

acessível. Essas ferramentas permitem aos alunos explorarem conceitos científicos de forma prática e visual, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, a aprendizagem colaborativa apresenta-se como uma estratégia eficaz, pois possibilita a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos, tornando o processo educativo mais enriquecedor. Atividades manuais, como a construção de modelos tridimensionais, maquetes e jogos didáticos, também são amplamente utilizadas, promovendo um aprendizado mais ativo e concreto.

A articulação entre teoria e prática proporcionada pelo PIBID também contribui para o aperfeiçoamento da formação docente. Moran (2015) aponta que a imersão dos licenciandos no ambiente escolar permite que eles desenvolvam competências essenciais para a docência, como planejamento de aulas, gestão de sala de aula e avaliação da aprendizagem. Freire (2017) reforça a ideia de que a prática educativa deve ser um espaço de diálogo e construção conjunta do conhecimento, promovendo a autonomia dos estudantes e a valorização do saber coletivo.

Diante desse contexto, este trabalho teve como objetivo relatar a experiência de pibidianos e professora supervisora, na organização de uma feira de ciências no município de Paranaguá-PR. O estudo também buscou avaliar os impactos concretos da participação dos bolsistas na prática pedagógica das escolas, considerando aspectos como engajamento dos alunos, inovação no ensino e desenvolvimento profissional dos futuros docentes. Acredita-se que este relato contribuirá para a discussão sobre como o PIBID influencia a cultura escolar, promovendo maior valorização da ciência e incentivando uma abordagem mais reflexiva e participativa no ensino de Ciências e Biologia.

METODOLOGIA

A experiência foi desenvolvida no Colégio Estadual Professora Zilah dos Santos Batista, de Ensino Fundamental e Médio, localizado no município de Paranaguá, Paraná. O público-alvo foram os estudantes do 9º ano (aproximadamente 30 alunos distribuídos em uma turma).

A primeira etapa da experiência consistiu na divulgação da Feira de Ciências pelos bolsistas do PIBID Biologia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Paranaguá). Para isso, foram confeccionados pôsteres e cartazes, que foram estrategicamente colocados em murais e corredores da escola, além

de serem divulgados também em redes sociais. Esta ação teve intuito de gerar entusiasmo nos estudantes, engajando-os no projeto.

Em seguida, durante as aulas de Ciências, os alunos foram organizados em grupos de quatro pessoas, os quais ficaram responsáveis por desenvolver seu próprio projeto científico. A escolha dos temas foi realizada pelos estudantes, porém orientada pelos bolsistas e pela supervisora do PIBID-Biologia. Com os temas definidos, os encontros aconteceram nas aulas de Ciências, ao longo de oito semanas, em que bolsistas do PIBID orientaram momentos de pesquisa, discussão e planejamento. Os aplicativos *WhatsApp* e *Instagram* foram ferramentas essenciais nesse processo, pois permitiram que a orientação ocorresse também em horário extraescolar, sempre quando os estudantes tivessem dúvidas, ou quisessem compartilhar avanços, receber *feedbacks* dos bolsistas. Além da orientação com o levantamento de informações, planejamento dos projetos, os bolsistas do PIBID-Biologia também contribuíram na elaboração de *banners* informativos e materiais de apoio, que seriam apresentados durante a Feira de Ciências. Nessa etapa, o projeto contou com o suporte material do programa PIBID, que forneceu cartolinas, papel cartão, tintas, etc.

Ao longo do desenvolvimento dos projetos, os alunos trabalharam de forma colaborativa dentro de seus grupos. Além de pesquisas de aprofundamento, construíram maquetes, prepararam experimentos e painéis explicativos para apresentação. O colégio realizou a Feira de Ciências, contando com a participação de professores e estudantes de outras turmas. Os grupos apresentaram seus projetos com exposições orais e dos materiais produzidos.

Os bolsistas do PIBID-Biologia avaliaram os estudantes, considerando o desempenho de cada grupo em critérios como participação individual das atividades, trabalho em equipe, domínio de conteúdos e, durante a Feira de Ciências, a clareza da comunicação e interação com o público. A análise de desempenho ocorreu para três grupos, os quais foram orientados pelas autoras deste trabalho. As observações realizadas permitiram uma avaliação qualitativa, complementada por uma quantitativa, expressa em notas atribuídas (entre 0 e 2 pontos).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível observar uma variedade de comportamentos entre os estudantes, relacionados ao nível de

engajamento, proatividade, participação, entusiasmo, bem como o desinteresse. O grupo 1 abordou o tema das usinas solares, montando uma maquete. O grupo apresentou uma clara diferença no nível de envolvimento entre seus integrantes. Desde as primeiras etapas, os alunos 1 e 2 demonstraram comprometimento, contribuindo ativamente com sugestões, realizando pesquisas aprofundadas e assumindo responsabilidades na construção da maquete. Além disso, demonstraram autonomia e iniciativa na resolução de desafios ao longo do processo. Em contrapartida, os alunos 3 e 4 apresentaram menor participação desde as fases iniciais do projeto. Sua contribuição foi pontual e, frequentemente, exigiu a mediação dos colegas mais engajados para que realizassem suas tarefas. Durante a montagem da maquete, evitaram atividades mais complexas e não demonstraram a mesma dedicação. Esse desequilíbrio na distribuição do trabalho resultou na sobrecarga dos alunos mais participativos e comprometeu o desempenho final do grupo. Durante a apresentação na feira, essa diferença tornou-se evidente, pois os alunos 1 e 2 conduziram a exposição com facilidade, demonstrando segurança e domínio sobre o tema, enquanto os alunos 3 e 4 tiveram uma participação um pouco tímida, demonstrando um conhecimento superficial e dificuldades em responder às perguntas do público.

O grupo 2 explorou o tema da perícia criminal e apresentou um alto grau de envolvimento e criatividade de seus integrantes, o que se refletiu na construção de um cenário interativo. Desde o início, a maioria dos integrantes demonstrou entusiasmo e disposição para colaborar na elaboração do projeto, assumindo tarefas diversas, como a criação do jogo, a confecção de materiais e a organização da apresentação. Entretanto, o aluno 4 teve uma participação mais limitada. Nos primeiros momentos, sua contribuição foi mínima e, conforme o projeto avançava, sua presença tornou-se ainda menos significativa, especialmente nas etapas finais. Sua falta de engajamento comprometeu parcialmente o resultado final, uma vez que sua participação na exposição foi pouco expressiva em comparação com a dos demais colegas. No momento da feira, os alunos mais envolvidos conseguiram atrair a atenção do público e conduziram a apresentação de forma dinâmica e interativa, demonstrando domínio sobre o tema e facilitando a compreensão dos visitantes. Já o aluno 4 limitou-se a uma participação passiva, sem contribuir efetivamente para a interação com o público.

O grupo 3 trabalhou com o tema de biologia marinha e desenvolveu um terrário, em um aquário, para simular o ecossistema marinho. Os alunos 1 e

3 destacaram-se por sua proatividade e comprometimento desde o início das aulas voltadas para o projeto, assumindo responsabilidades fundamentais em todas as fases, desde o planejamento até a apresentação final no dia da feira. Demonstraram autonomia, iniciativa e interesse, além de incentivarem a colaboração entre os demais membros do grupo. Em contrapartida, os alunos 2 e 4 apresentaram um nível de engajamento parcial. Embora tenham cumprido algumas funções básicas, sua participação foi limitada e marcada por momentos de desmotivação e dificuldades em manter o foco. Esse comportamento impactou o ritmo do trabalho e, embora tenham conseguido participar da apresentação, não demonstraram o mesmo domínio do conteúdo que os colegas mais engajados. Durante a exposição, os alunos 1 e 3 destacaram-se ao explicar o funcionamento do terrário de maneira clara e objetiva, respondendo prontamente às perguntas dos colegas e demonstrando segurança nas informações. Já os alunos 2 e 4 tiveram dificuldades para expor alguns conceitos, demonstrando menor familiaridade com o tema ao interagir com os visitantes.

De modo geral, o nível de envolvimento dos alunos esteve diretamente relacionado a fatores como interesse pelo tema, comprometimento com a equipe e senso de responsabilidade. Aqueles que se identificaram com o assunto escolhido demonstraram maior motivação e dedicação, enquanto outros, com menor conexão com o tema, participaram de forma superficial. Além disso, a organização e a iniciativa individual foram determinantes para a qualidade do trabalho. Os alunos mais engajados não apenas contribuíram ativamente, mas também demonstraram autonomia na execução das tarefas, enquanto aqueles menos participativos dependeram de direcionamentos constantes. A seguir, a tabela 1 traz o resumo dos projetos desenvolvidos em grupo, número de membros mais engajados e a avaliação quantitativa estabelecida pelos bolsistas do PIBID-Biologia.

Tabela 1. Avaliação de grupos de estudantes, no desenvolvimento de projetos para a Feira de Ciências do Colégio Estadual Professora Zilah dos Santos Batista, no município de Paranaguá.

Grupo	Tema	Produções	Nº de estudantes engajados	Avaliação quantitativa (0 a 2 pontos)
1	Usinas Solares	Maquete e cartaz	2	1,0
2	Perícia Criminal	Cartazes e maquete	2	1,8
3	Biologia Marinha	Aquários dos biomas e cartazes	4	1,5

Apesar dos escores de participação não terem sido excelentes para todos os membros de cada grupo, ainda assim os alunos proativos e engajados conseguiram levar adiante o projeto, entregando uma produção e apresentação na Feira de Ciências. Estes resultados sugerem que o PIBID teve um impacto positivo na motivação para a aprendizagem de alguns estudantes, especialmente, quando associado a metodologias ativas e interdisciplinares, como o desenvolvimento de projetos (Freire, 1996; Lima; Goulart, 2019). Os desafios relacionados à participação dos alunos, conforme apontado por Antunes (2016), indicam a necessidade de se aperfeiçoar as estratégias de inclusão e mediação pedagógica. Talvez um tempo maior de orientação pelos bolsistas do PIBID ajudasse a alcançar todos os estudantes, provocando-os na escolha do tema que acham mais interessante, na pesquisa de aprofundamento e execução das ações. Ainda, talvez o aumento do peso da avaliação sobre a nota na disciplina de Ciências fosse um fator importante, visto que a “nota” é um motivador tradicional de engajamento.

Do ponto de vista da formação docente inicial, a experiência vivida foi relevante para que os bolsistas vivenciassem a diversidade de perfis de aprendizagem (Vygotsky, 1984). Reconhecer que nem todas as propostas pedagógicas funcionam da mesma forma para todos os estudantes é um ponto fundamental da formação docente. Da mesma forma, a experiência deixou clara a importância do uso de metodologias de ensino diversas, como o ensino por projetos (Masseto, 2003), o uso de ferramentas tecnológicas para apoiar a mediação feita por professores e, sobretudo, como a atividade em grupo pode ser desafiadora para estudantes e professores.

Gatti (2010) ressalta a importância de programas como o PIBID para a formação de professores e para a melhoria da qualidade do ensino. As experiências vividas em sala de aula preparam o licenciando para um repertório inesperado de reações dos estudantes, contribuindo para a sua atuação profissional futura. A experiência no PIBID ainda deixa evidente que investir na diversificação das metodologias, no uso de tecnologias educacionais e no acompanhamento individualizado pode potencializar ainda mais os benefícios do programa e contribuir para uma formação mais eficiente e significativa para os estudantes da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar a importância do PIBID para a formação de professores e seu impacto no processo de aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Encontramos resultados que indicam que o programa, especialmente quando associado a metodologias ativas e interdisciplinares, contribui significativamente para o engajamento e a motivação dos estudantes. Dessa forma, acreditamos que o PIBID tem um papel essencial na construção de práticas pedagógicas inovadoras, mas que ainda há desafios a serem superados, como a melhoria da participação dos alunos e a implementação de estratégias mais eficazes de inclusão. Investir no acompanhamento mais individualizado dos estudantes pode contribuir ainda mais para os benefícios do programa. Acreditamos que novos trabalhos nesta área seriam importantes para aprofundar a análise dos impactos do PIBID, explorar novas metodologias e investigar maneiras de tornar o programa ainda mais inclusivo e eficaz.

AGRADECIMENTOS

Nós, autores deste artigo, gostaríamos de expressar nosso sincero agradecimento à escola parceira, que nos recebeu com tanto acolhimento e disponibilizou um ambiente rico para o desenvolvimento de nosso trabalho. Agradecemos imensamente à nossa supervisora Tayanghi Los, que, com sua orientação e apoio constante, nos proporcionou valiosos aprendizados e nos guiou com sabedoria ao longo dessa jornada.

Queremos também agradecer às coordenadoras do PIBID-Unespar, cuja dedicação e empenho foram fundamentais para que pudéssemos realizar nossas atividades de forma organizada e proveitosa. Sem o apoio de todos esses envolvidos, o sucesso do nosso projeto não teria sido possível. E, finalmente, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo fomento ao PIBID.

REFERÊNCIAS

SANTOS, M. A.; ALMEIDA, L. F. O uso de tecnologias digitais no ensino de Biologia: um olhar sobre a prática docente. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 3, n. 2, p. 45-60, 2019.

SILVA, R. C.; COSTA, M. F. Contribuições do PIBID para o ensino de Ciências em escolas públicas. *Educação em Foco*, v. 4, n. 1, p. 85-102, 2020.

SOUZA, L. R.; FERREIRA, J. S. Metodologias inovadoras no ensino de Biologia: um olhar sobre a atuação dos pibidianos. *Revista de Práticas Docentes*, v. 6, n. 2, p. 120-138, 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *Revista de Educação*, v. 20, n. 1, p. 15-30, 2015..

MASSETO, Marcos. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SILVA, A. B.; COSTA, C. D.; FERREIRA, E. F. Feiras de química como estratégia para contextualização do ensino: uma experiência no Colégio Estadual Guilherme Dourado. *Revista Brasileira de Ensino de Química*, v. 38, n. 2, p. 215-230, 2016.

SOUZA, M. R.; ALMEIDA, T. P. A importância das práticas experimentais no ensino de química: relato da “III Mostra do Saber” no Amazonas. *Revista de Educação em Ciências*, v. 12, n. 1, p. 88-104, 2017.

PEREIRA, L. F. Feiras de ciências e interdisciplinaridade no ensino médio: uma experiência do PIBID-Química na Universidade Estadual do Piauí. *Anais do Encontro Nacional de Ensino de Química*, v. 5, p. 321-334, 2018.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.019

PROJETO HORTA ESCOLAR DO CAMPO: RESGATANDO SABERES E PROMOVENDO A SUSTENTABILIDADE

Cristiane Lançanova Maia¹
Miriele dos Santos Oelsner²
Gustavo Moraes Evangelista³
Sílvia Salbego Sagrilo⁴
Eliziane da Silva Dávila⁵

RESUMO

O Projeto Horta Escolar do Campo: Resgatando Saberes e Promovendo a Sustentabilidade tem como objetivo desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre educação ambiental e alimentação saudável, através de conscientização de práticas agrícolas na construção da horta escolar. Tem caráter interdisciplinar já que é desenvolvido por acadêmicas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Agronomia. A horta escolar é um recurso educacional de grande valor, pois possibilita a interligação entre o conhecimento científico e a realidade vivida pelos estudantes. Nas escolas localizadas na área rural, a horta assume um

-
- 1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul - IFFar-SVS, cristiane.2022012422@aluno.iffar.edu.br;
 - 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul - IFFar-SVS, miriele.2022012718@aluno.iffar.edu.br;
 - 3 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha - IFFar-SVS, gustavo.2022012638@aluno.iffar.edu.br;
 - 4 Graduada em Ciências de 1º grau com habilitação em Biologia pela Universidade da Região da Campanha de Alegrete - RS, silvia-ssagrilo@educar.rs.gov.br;
 - 5 Doutora pelo Curso de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria- RS, eliziane.davila@iffarroupilha.com.br.

papel ainda mais significativo. Através da horta, é possível integrar o currículo escolar às práticas agrícolas tradicionais da comunidade, valorizando o saber local e fortalecendo a identidade cultural dos estudantes. Dessa forma, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Roque Gonzales, localizada na Picada do Padre, primeiro distrito de São Francisco de Assis, é a instituição em que o projeto acontece e está sendo possível integrar o currículo escolar às práticas agrícolas tradicionais da comunidade, valorizando o saber local e fortalecendo a identidade cultural dos estudantes. Esse tipo de abordagem pedagógica também contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre questões ambientais e sociais que afetam a vida no campo. Através dessa dinâmica, é possível despertar o interesse de todos os integrantes do projeto e uma sensibilização através de discussões ampliadas sobre o tema. O projeto envolve a participação de vinte e cinco estudantes dos anos Finais do Ensino Fundamental, que, para uma melhor organização, foram divididos em pequenos grupos. Para o desenvolvimento do projeto, a metodologia, baseada na Pedagogia de Projetos, foi dividida em três etapas: sensibilização/contextualização, desenvolvimento e aplicação através de atividades práticas como a construção de canteiros, manutenção da horta, realizadas quinzenalmente e registradas pelos estudantes em um diário de aprendizagem por cada grupo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Sustentabilidade, Educação ambiental.

INTRODUÇÃO

O Projeto Horta Escolar na Escola do Campo, proposto e desenvolvido por acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Agronomia do Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul, orientados por professores dos respectivos cursos, tem como objetivo desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre educação ambiental, sustentabilidade e alimentação saudável, através da conscientização sobre práticas agrícolas na construção da horta escolar.

A Escola Roque Gonzales possuía uma horta desativada. Por se tratar principalmente de uma Escola do Campo, percebemos a necessidade de restabelecer seu funcionamento. A horta escolar configura-se como uma oportunidade pedagógica para o desenvolvimento integral do aluno e, além disso, cria um espaço de aprendizagens que une os saberes teóricos e práticos, tornando o ensino de qualidade.

Sabemos da importância de relacionar os conhecimentos científicos com a realidade dos estudantes, como afirma Leães (2022, p. 18) ao lembrar que “projetos com metodologias práticas e ativas [...] dentro da temática ambiental nas escolas, ajudam na formação de um aluno-cidadão crítico e proativo na resolução de problemas do cotidiano, incluindo os de ordem ambiental”. Nesse sentido, o ambiente da horta escolar na escola do campo é fundamental, pois proporciona aos discentes a compreensão de muitos conhecimentos que seriam abstratos em diversas disciplinas.

Diante disso, vários desafios e dificuldades são encontrados pelos docentes e gestores para conseguir colocar em prática um projeto de horta escolar, entre eles conciliar as atividades diárias a serem exercidas. Nesse sentido, o projeto de extensão vem a somar a esses profissionais no desenvolvimento das atividades, além do benefício para o acadêmico de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, uma vez que “a educação ambiental é uma ferramenta fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis pelo meio ambiente, especialmente em contextos rurais onde a relação com a natureza é mais direta e cotidiana” (Souza *et al.* 2024, p. 4).

Com início no primeiro semestre do ano de dois mil e vinte e quatro na Escola Estadual de Ensino Fundamental Roque Gonzales, localizada na localidade do primeiro Distrito Picada do Padre, no município de São Francisco de Assis, Estado do Rio Grande do Sul, o projeto abrange todos os estudantes da escola,

os quais, em sua totalidade, são vinte e cinco discentes, divididos em duas modalidades de ensino: Anos Iniciais e Anos Finais. Por ser escola de pequeno porte, os discentes estão organizados em turmas multisseriadas, do primeiro ao quinto ano em uma única turma. Anos Finais, sexto e sétimo anos, formam uma turma, e os estudantes de oitavo e nono ano compõem outra turma.

As acadêmicas realizam, junto aos estudantes, atividades práticas quinzenalmente. As atividades consistem em plantio, manutenção, colheita no espaço da horta escolar e preparo de refeições com os produtos obtidos. Nos demais dias, os alunos podem associar e assimilar, durante as aulas na escola, os conhecimentos aprendidos nos encontros com as acadêmicas.

De acordo com Almeida e Reis (2023, p. 2), a horta escolar como ferramenta no processo de ensino “possibilita a aprendizagem aos discentes de forma mais significativa, ou seja, no intuito de tornar os conteúdos apresentados pelo professor mais contextualizados, propiciando aos alunos a ampliação de conhecimentos já existentes ou a construção de novos”. Dessa forma, o discente pode relacionar os conteúdos aprendidos com a sua realidade, bem como resgatar conhecimentos adquiridos durante as aulas para aplicar na prática.

A partir do projeto, foi possível perceber que os alunos desenvolveram uma maior conscientização sobre hábitos alimentares saudáveis, consciência ambiental, melhor convívio com os colegas, professores e funcionários, senso de responsabilidade em relação aos cuidados e preservação do meio ambiente.

METODOLOGIA

As acadêmicas deram início às atividades com um momento de sensibilização, através da escuta ativa, com toda comunidade escolar, para conhecer os discentes e suas realidades e expectativas com o projeto, e também firmaram um compromisso de concretização do trabalho.

A importância de conhecer a realidade dos estudantes é enfatizada por Escaraboto (2007, p. 136), ao afirmar que “práticas educativas significativas somente serão estruturadas a partir da realidade dos alunos e do que lhes é significativo”. Assim, conhecer o aluno e sua realidade pode contribuir no desenvolvimento do profissional, bem como no aprendizado, no convívio e na construção integral dos estudantes, além de propiciar um senso de pertencimento e reconhecimento no local onde estão inseridos.

Nessa oportunidade, explanamos o cronograma de atividades a serem desenvolvidas, como construção dos canteiros, plantio, manejo e colheita, com a posterior utilização das verduras e legumes na merenda escolar. Os alunos construíram um diário da horta para descrever as atividades realizadas e as observações feitas durante as atividades.

Destaca-se, nesse momento, a importância do planejamento, pois “deve-se ter em mente os objetivos que se pretende alcançar, para que o planejamento não passe de uma metáfora e a ação não surja como mais uma, e sem êxito” (Conceição *et al.*, 2019, p. 1).

Podemos destacar, ainda, as atividades desenvolvidas além das práticas na horta escolar, como oficina de culinária, momento em que os alunos fazem a colheita e a preparação da merenda escolar. Essa atividade foi realizada em grupos divididos por modalidades de ensino. Cada grupo preparou a merenda escolar, escalonado por mês, conforme a produção da horta.

Os alunos dos Anos Iniciais prepararam um sanduíche natural, com a utilização de legumes e verduras produzidos na horta, como cenoura, ervilha e alface. Os Anos Finais fizeram a colheita da cenoura e a produção de bolos de cenoura para o lanche. Essa prática possibilitou estimular “a comunidade escolar e a família a consumir os alimentos [...] no sentido de evitar desperdício, o impacto ambiental e enriquecer a alimentação promovendo melhoria na qualidade de vida” (Flor, Neri e Oliveira, 2022, p. 450).

Organizamos uma saída de campo com os alunos até uma escola localizada na área urbana do município, para realizar a visita ao Laboratório de Ciências. Na oportunidade, foram desenvolvidas oficinas de experimentos e visualizações microscópicas como forma de despertar a curiosidade e engajar ainda mais os estudantes no projeto, proporcionando a ampliação dos conhecimentos através da Ciência.

Com o intuito de motivar os discentes a darem continuidade aos estudos e terem uma formação qualificada para atuarem juntamente com seus familiares nas suas propriedades, organizamos uma excursão para o Instituto Federal Farroupilha *Campus* de São Vicente do Sul, para conhecer a estrutura do *Campus*, fazer visita aos setores, bem como aproveitar o momento para conhecer mais de perto as atividades desenvolvidas na horta da instituição.

Dificuldades foram enfrentadas durante o desenvolvimento do projeto, como o evento de chuvas extremas e falta de recursos para arrumar a cerca da

horta. O excesso de chuvas prejudicou o desenvolvimento de muitas sementes plantadas, assim como não desenvolveu muitas mudas que tinham sido plantadas. A cerca da horta antiga era de taquaras, que estavam podres. Assim, como a horta não estava bem fechada, algumas aves acabaram entrando e comendo algumas verduras.

Devido ao grande volume de chuva no fim do mês de maio de 2024, muitas áreas foram atingidas pelas águas que excederam os níveis dos rios e outros cursos de água, ocasionando, entre outros problemas, bloqueios de estradas, e dificultando o acesso a determinados locais, com alagamentos e estragos em estruturas e em áreas de cultivo (Almeida, 2024).

Contudo, esses problemas foram resolvidos durante o período de férias, no início de dois mil e vinte e cinco, pois a escola fez a troca de toda a cerca da horta, substituindo a antiga, de taquaras por outra, mais moderna, de telas.

Essas intempéries prejudicaram algumas atividades propostas pelo projeto. Mesmo assim, conseguimos colocar em prática todas as principais propostas do projeto durante os dois semestres do ano de dois mil e vinte e quatro, superando as barreiras impostas pelo tempo e pela falta de recursos.

A horta escolar desempenha um papel fundamental, que vai muito além da produção de alimentos, pois proporciona um espaço rico na geração de conhecimentos e aprendizagens práticas. A integração de uma horta no ambiente escolar possibilita o envolvimento dos alunos diretamente no plantio e cultivo de plantas, complementando diversas áreas do currículo, como Ciências Naturais, Matemática e Educação Ambiental.

Através das atividades, com as práticas desenvolvidas, os estudantes têm a oportunidade de assimilar teoria e prática, os ciclos da natureza, a importância da sustentabilidade e o impacto de suas ações no ambiente. Este trabalho tem como objetivo descrever as atividades realizadas pelo Projeto Horta Escolar do Campo: Resgatando Saberes e Promovendo a Sustentabilidade durante o decorrer dos semestres do ano de dois mil e vinte e quatro.

REFERENCIAL TEÓRICO

A horta escolar desempenha um papel fundamental que vai além da simples produção de alimentos; ela se torna um espaço rico para a geração de conhecimentos e aprendizagens práticas. Integrar uma horta no ambiente escolar

possibilita que os alunos se envolvam diretamente com o cultivo de plantas, o que pode enriquecer diversas áreas do currículo, desde ciências naturais até matemática e educação ambiental.

Com isso, há consonância com as palavras de Paulo Freire (1978, p. 13) quando este afirma que a tarefa do educador “não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável ao ato de conhecer”.

Assim, através dessas atividades, os estudantes têm a oportunidade de entenderem melhor os ciclos da natureza, a importância da sustentabilidade e o impacto das suas ações no meio ambiente.

Com as práticas realizadas até o momento, foi possível perceber que a participação ativa dos alunos nas atividades da horta escolar desperta um grande interesse e motivação. Esse envolvimento prático permite que eles desenvolvam habilidades importantes, como a paciência, a responsabilidade e o trabalho em equipe. Além disso, a colheita das hortaliças cultivadas é um momento de grande satisfação e realização para os estudantes, já que eles podem ver o fruto do seu trabalho e esforço. Esse tipo de experiência prática pode ser especialmente valiosa para tornar o aprendizado mais concreto e significativo.

Além de dar sentido à aprendizagem dos conteúdos trabalhados pelos professores, o benefício de uma horta escolar vai muito além da sala de aula. Ela pode servir como um espaço de integração social, promovendo a cooperação entre os alunos e fortalecendo o senso de comunidade.

Segundo Matos (2022, p. 117), “a inserção de hortas nas escolas é uma ação que possibilita o desenvolvimento de atividades educacionais como a educação ambiental, educação alimentar e nutricional, trabalho em equipe e aplicação da multidisciplinaridade, além de unir os conhecimentos teóricos às ações práticas”. Com isso, é possível proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais significativa, a partir da contextualização dos conteúdos e da experiência vivida com o projeto.

Ao aprenderem sobre cultivo e sustentabilidade, os alunos também podem levar esses conhecimentos para suas casas, influenciando positivamente suas famílias e comunidades. Dessa forma, a horta escolar torna-se uma ferramenta poderosa não apenas para a educação formal, mas também para a formação de cidadãos conscientes e engajados com o futuro do nosso planeta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a proposta de construção até a efetiva implementação de uma horta escolar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Roque Gonzales, situada no município de São Francisco de Assis, é possível perceber diversos benefícios na comunidade escolar.

Segundo Yllas, Tozato e Firmo (2023), a horta escolar pode ser considerada um espaço que permite potencializar o sentimento de pertencimento, uma vez que é um espaço de construção coletiva de aprendizagens.

Além disso, os indivíduos interagem entre si por meio da troca de saberes e da valorização do conhecimento de cada um. Dessa forma, é possível unir saberes populares por meio da sua valorização e difundir os saberes científicos por meio das técnicas desenvolvidas durante o projeto.

Outros pontos foram observados, como os estudantes estarem se mostrando mais curiosos em relação ao ambiente de que fazem parte, o que se reflete em atitudes conscientes em relação à alimentação, à saúde, ao convívio com os demais colegas e com os colaboradores da escola, bem como uma crescente preocupação em relação ao meio ambiente de maneira geral. Tal observação baseia-se na afirmação de Ferreira *et al.* (2021, p. 8):

A horta no contexto das escolas do Campo pode contribuir significativamente com o ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza, pois desde cedo as crianças e os adolescentes têm contato com práticas e técnicas agrícolas, o respeito pela natureza, hábitos e acesso a diversas culturas alimentares e nutricionais.

O envolvimento dos discentes com a horta da escola também tem contribuído para uma melhora no desempenho escolar, com maior participação nas atividades propostas e uma maior capacidade de relacionar o que é aprendido em sala de aula com o cotidiano vivido pelo discente.

Costa da Silva e Belcavello (2019, p. 1) citam que uma horta escolar é “um laboratório ao ar livre onde se possibilita trabalhar diversos assuntos de diferentes disciplinas” e, ainda, que este espaço “é benéfico ao aprendizado dos alunos e ainda melhora os parâmetros sociais como a capacidade de se trabalhar em equipe de forma colaborativa e não competitiva”.

Nesse sentido, o projeto da horta escolar torna-se importante por proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como o desenvolvimento integral dos estudantes, com o intuito de fortalecer o senso de pertencimento e a valorização dos saberes da comunidade, alinhado a práticas de produção e alimentação saudáveis e de preservação do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto está sendo desenvolvido com grande determinação, superando as dificuldades ocasionadas pelas intempéries do tempo. Embora tenhamos enfrentado desafios climáticos significativos durante o primeiro semestre, conseguimos realizar diversas atividades que consideramos satisfatórias. Essas atividades incluíram a preparação do solo, o plantio inicial e a implementação de sistemas de irrigação, todos essenciais para o sucesso da horta.

Ainda temos muitas etapas do projeto a serem realizadas, como a criação dos canteiros de plantas aromáticas e medicinais. Esses canteiros não só enriquecerão a diversidade da horta, mas também oferecerão benefícios terapêuticos e culinários. Além disso, a construção da composteira é um passo crucial para garantir um ciclo sustentável de nutrientes, transformando resíduos orgânicos em adubo rico para as plantas.

Outro aspecto importante do projeto são as oficinas de receitas que serão realizadas com a produção da horta. Essas oficinas têm como objetivo ensinar a comunidade a utilizar os produtos cultivados de maneira criativa e saudável, promovendo uma alimentação mais consciente e sustentável. Apesar das adversidades, estamos confiantes de que, com perseverança e trabalho em equipe, conseguiremos alcançar todos os objetivos propostos e criar um espaço de aprendizado e convivência para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora Orientadora Doutora Eliziane da Silva Davila e à professora Silvia Salbego Sagrilo pela disponibilidade em nos orientar. Ao Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul, pela oportunidade de realizar um curso de qualidade e de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. P.; REIS, D. N. O uso da horta como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências. **IX Congresso Nacional de Educação (IX CONEDU)**, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID24028_TB8239_29082023180249.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

ALMEIDA, H. F. **Eventos como estratégia de relacionamento com o público:** mudanças climáticas e conscientização da comunidade escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Públicas), Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja, RS, 2024. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/9859>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CONCEIÇÃO, J. S.; SANTOS, J. F.; MOURA SOBRINHA, M. C. A.; OLIVEIRA, M. A. R. **A importância do planejamento no contexto escolar**. Faculdade São Luís de França, v. 4, 2019. Disponível em: <https://ava.unifaveni.com.br/wp-content/uploads/2017/09/ARTIGO-a-importancia-do-planejamento-1.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

COSTA DA SILVA, M., BELCAVELLO, L. **Impacto da horta escolar no aprendizado de alunos do ensino fundamental em uma escola de Viamão**. 7º SEMEX (Seminário de Extensão), Bento Gonçalves, RS, v. 7, 2019. Disponível em: https://eventos.ifrs.edu.br/index.php/Salao_IFRS/4salao/paper/viewFile/8332/4300. Acesso em: 21 fev. 2025.

ESCARABOTO, K. M. Sobre a importância de conhecer e ensinar. **Psicologia USP**, v. 18, n. 4, p. 133–146, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/pGCzs9h8KmxtpFwz7pwKcNh/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FERREIRA, A. G.; SILVA, D. A.; SOUZA, G.; ROBAINA, J. V. L.; MONTIEL, L.; SILVA, V. G.; DUARTE, W. R. M. **Cartilha da horta escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/248744/001149487.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FLOR, M. J. P. S.; NERI, G. G.; OLIVEIRA, M. H. S. Reaproveitar para economizar uma prática de inserir os alimentos de forma integral como: (cascas, talos, folhas e sementes). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 450–462, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i9.6792. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6792>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LEÃES, C. M. S. **A importância das oficinas em educação ambiental para alfabetização e letramento científicos no ensino fundamental**: proposta de uma sequência didática. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências - Licenciatura em Ciências da Natureza, Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/237744>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MATOS, R. F. Hortas escolares: como professores e alunos gostariam de inseri-las no processo de ensino-aprendizagem. **Kiri-Kerê**: Pesquisa em Ensino, n. 12, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/34026>. Acesso em: 14 fev. 2025.

SOUZA, V. N.; ALMEIDA, V. S.; FERREIRA, K. E. C.; TUPINAMBÁ, M. J.; OLIVEIRA, R. G.; SILVA, V. V.; LIMA, R. A.; ALECRIM, A. M.; SOUZA JÚNIOR, J. B. F.. A educação ambiental por meio da horta sustentável na Escola do Campo Km 70 em Canutama-AM, Brasil. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 13, p. e11673, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n13-115. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/11673>. Acesso em: 14 fev. 2025.

YLLAS, Y. F.; TOZATO, H. C.; FIRMO, H. T. Do espaço ao lugar: a horta escolar como elemento chave para o estímulo ao sentimento de pertencimento no ensino formal. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/439/4394674012/html/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.020

ARTE E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO EM PONTA GROSSA – PR

Jeanine Mafra Migliorini¹
Ana Luiza Ruschel Nunes²

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da educação patrimonial como ferramenta para a preservação da memória coletiva e a construção de identidades urbanas, com foco no patrimônio arquitetônico de Ponta Grossa, Paraná. A cidade, com 200 anos de história, possui um rico acervo de edificações tombadas, mas enfrenta desafios como a descaracterização e demolição de prédios históricos devido à falta de políticas públicas eficazes e à pouca conscientização da população. O estudo propõe a articulação entre educação patrimonial, arte e formação cidadã para reverter essa situação, promovendo a valorização do patrimônio como recurso pedagógico. O referencial teórico-metodológico baseia-se em autores como Paulo Freire (1987), Henri Lefebvre (2001) e Françoise Choay (2001, 2011), destacando a educação como prática libertadora e a importância da apropriação cidadã do espaço urbano. A metodologia adotada é qualitativa, com revisão bibliográfica sobre educação patrimonial, formação do espaço urbano e a relação entre arte e patrimônio. O estudo enfatiza a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, integrando arte, história e cidadania, para sensibilizar a população sobre a importância da preservação do patrimônio. Os principais resultados indicam que a educação patrimonial, aliada à arte, pode formar cidadãos críticos e ativos na preservação da memória coletiva.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEPG/PR, jmigliorini@uepg.br;

2 Professora Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEPG/PR, analuizaruschel@gmail.com

A pesquisa sugere que a falta de políticas públicas e a alienação da população em relação ao patrimônio são os principais obstáculos para sua preservação. Propõe-se a criação de práticas educativas inovadoras, como materiais didáticos e o uso de tecnologias digitais para ampliar o alcance da educação patrimonial. Conclui-se que a preservação do patrimônio deve ser um processo social, envolvendo a comunidade na construção de uma cidade mais justa e humanizada, garantindo a memória coletiva para as futuras gerações.

Palavras-chave: Educação patrimonial, Patrimônio arquitetônico, Cidadania crítica, Ponta Grossa.

INTRODUÇÃO

O homem vive em comunidades desde a Pré-História. Esses conjuntos urbanos ganham novas formas, funções e maneiras diferentes de se constituírem, estando em constante ressignificação. As edificações são testemunhos da história no espaço e, através delas, reconhecemos e diferenciamos as cidades. São compostas por camadas de tempo (Ching, 2016). Segundo Saldanha (2005), a transformação das edificações é um testemunho das evoluções das formas sociais e da autoimagem, englobando diferenças sociais, divisão de posições e funções, assim como a própria arte com padrões e estilos. Espaços públicos e privados tocam-se e complementam-se, formando a unidade urbana. Lefebvre (2001) discorre que a interação entre público e privado define o urbano.

As cidades integram nosso patrimônio cultural, sendo suas edificações marcantes no espaço por sua materialidade. No entanto, são também as mais negligenciadas. Ao longo da história, a arquitetura e o urbanismo moldaram o ambiente físico e influenciaram relações sociais, culturais e simbólicas (Ching, 2016). A valorização do patrimônio arquitetônico é essencial para preservar a memória coletiva e educar novas gerações sobre sua importância na construção da cidade e da cidadania.

Ponta Grossa – PR, cidade de médio porte com 200 anos de história, possui um rico patrimônio arquitetônico com diversas edificações tombadas. No entanto, esse patrimônio não tem recebido a devida atenção e conservação. Muitos prédios históricos foram descaracterizados ou demolidos devido à falta de políticas públicas eficazes e à pouca conscientização popular sobre sua importância. Os moradores reconhecem alguns desses edifícios, mas não compreendem sua relevância ou a necessidade de preservá-los. Essa alienação coloca o patrimônio em risco. A transformação do espaço público e privado, em uma sociedade que prioriza o presente em detrimento da história, reforça a urgência de promover uma educação patrimonial como elemento vital da cultura urbana.

Este texto discute como a educação patrimonial, articulada à arte, pode formar cidadãos críticos e ativos na preservação da memória coletiva. Embora Ponta Grossa tenha uma rica história materializada em suas edificações, há uma carência significativa de políticas públicas e de uma cultura de valorização desse patrimônio. A investigação dessa questão é necessária para entender como esse

patrimônio pode ser reconhecido como parte da identidade urbana e da educação cidadã.

Segundo Ching (2016), cidades e edificações são registros históricos que nos permitem compreender o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma comunidade. Isso torna o patrimônio arquitetônico um recurso educacional valioso, especialmente na conscientização sobre a importância da preservação da memória urbana.

Ponta Grossa enfrenta o desafio de preservar seu patrimônio em meio à modernização e urbanização aceleradas. No século XX, muitas edificações foram demolidas ou descaracterizadas pela ação do tempo, falta de políticas públicas e desinteresse dos proprietários, que veem as construções antigas sem valor econômico. Para Monastirsky (1997), a ausência de uma cultura de preservação está ligada à falta de conscientização e educação sobre esses bens culturais, resultando no esvaziamento dos espaços públicos e na desvalorização das edificações históricas. Lefebvre (2001) destaca a importância da apropriação cidadã do espaço urbano e da construção de uma memória coletiva, permitindo que novas gerações reconheçam as camadas de tempo e história presentes nas cidades (Choay, 2001).

Assim, torna-se fundamental incluir o patrimônio arquitetônico no processo educativo para estimular o sentimento de pertencimento e responsabilidade em relação à preservação da história local. A formação de cidadãos críticos e conscientes do entorno é um desafio da educação contemporânea, e o estudo do patrimônio arquitetônico oferece uma oportunidade única para promover essa conscientização de maneira prática e contextualizada.

A metodologia deste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de autores fundamentais no campo da educação patrimonial, da formação do espaço urbano e da importância do patrimônio arquitetônico. A pesquisa busca compreender o patrimônio como prática social e sua relação com a educação emancipatória, tendo a arte como mediadora. A análise dos textos permitirá articular conceitos e perspectivas teóricas que fundamentam a valorização do patrimônio cultural e sua potencialidade educativa, contribuindo para reflexões sobre práticas pedagógicas voltadas à sensibilização e preservação do patrimônio.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Paulo Freire (1987), a educação deve ser libertadora, possibilitando aos indivíduos a construção de um senso crítico sobre o mundo que os rodeia. Ao trazer o patrimônio arquitetônico para o debate educacional, o trabalho alinha-se a essa concepção freireana e contribui para uma abordagem interdisciplinar do ensino, conectando arte, história e cidadania.

O uso do patrimônio como recurso pedagógico já foi explorado por diversos estudiosos. Horta (1999) sugere que a educação patrimonial deve ser integrada ao currículo escolar para sensibilizar os alunos sobre a importância da preservação do patrimônio cultural. O autor afirma que, ao vivenciar o patrimônio local, os alunos não apenas adquirem conhecimento sobre a história e a cultura da comunidade, mas também desenvolvem uma atitude mais responsável com o espaço urbano.

As cidades contemporâneas refletem uma tensão entre o antigo e o novo, entre preservação e desenvolvimento. Lefebvre (2001) destaca que o espaço urbano é, simultaneamente, um produto social e uma condição para a reprodução das relações sociais. Em Ponta Grossa, a falta de políticas públicas efetivas para a preservação do patrimônio arquitetônico reforça a necessidade de uma educação voltada para a valorização desses espaços.

Segundo Lemos (2013), a preservação do patrimônio não pode se limitar a medidas técnicas e institucionais; é fundamental o envolvimento da comunidade para garantir a eficácia dessas ações. Isso reforça a necessidade de uma educação patrimonial ativa, que desperte o interesse e o engajamento dos jovens.

A arquitetura está entre as mais públicas formas de expressão artística, carregada de simbologias. A paisagem urbana resulta das relações entre o homem e o meio ambiente, sendo dinâmica e ressignificada conforme os usos do espaço se modificam. Contudo, só se pode reconhecer uma paisagem urbana se nela permanecerem elementos remanescentes de outras épocas.

A compreensão do espaço e sua construção é essencial para justificar a preservação do patrimônio, especialmente por meio da educação. A produção do espaço urbano e sua arquitetura estão diretamente condicionadas por esse processo. Santos (1997) afirma que “se existem espaços vazios, já não existem espaços neutros”, destacando que o espaço é continuamente significado e ressignificado.

No início, o espaço natural oferecia subsistência ao homem nômade. Com a fixação à terra, sua relação com o espaço mudou, agregando valor simbólico e prático. O espaço tornou-se território, permeado por relações de poder e sistemas de representação (Ching, 2016). À medida que as sociedades se agrupam para defender seu território, o espaço se satura de carga simbólica, refletida no estilo arquitetônico das edificações. Grupos compartilham expectativas e se representam no cenário urbano por meio de suas residências, onde o estilo escolhido serve como vitrine dos papéis sociais desempenhados.

A organização da vida cotidiana pode ser entendida pelo conceito de Mayol (1996), que apresenta o uso de espaços públicos como articulador da vida coletiva. A convivência em grupo requer renúncia a desejos individuais em troca de “benefícios simbólicos” e aceitação das normas comunitárias. Esse reconhecimento promove a adesão ao sistema de valores e à identidade grupal, incluindo a produção do espaço urbano. O imaginário coletivo influencia os discursos sociais, criando normas e valores raramente questionados por estarem profundamente arraigados. O bairro, segundo Mayol (1996), é o lugar de pertencimento do indivíduo, onde se confrontam o espaço público e o privado. Para que esse pertencimento seja significativo, é necessário que os habitantes compreendam as camadas históricas da cidade como parte de sua própria história.

Vivemos um momento de mercantilização excessiva, em que o espaço urbano é tratado como mercadoria e as relações sociais são mediadas pelo dinheiro (Carlos, 2005). Lefebvre (2001) afirma que a urbanização supera a industrialização, impactando a forma como as cidades são produzidas e pensadas como mercadorias. O urbano diferencia-se da cidade, sendo uma forma social afirmada. Ele propõe uma visão antropológica do desenvolvimento urbano, que passa pela história das cidades e seus processos comerciais e industriais, resultando nas cidades contemporâneas, como Ponta Grossa.

Mumford (1961) define a cidade como “plexo geográfico, organização econômica, processo institucional, teatro de ação social e símbolo estético de unidade coletiva”. Ele afirma que os interesses econômicos dominam a terra, reforçando a relevância das ideias de Lefebvre sobre o direito à cidade, que inclui liberdade, habitat, obra e apropriação (Lefebvre, 2001). Nas cidades, os discursos de poder moldam os espaços e as relações humanas, criando barreiras ao direito à cidade (Foucault, 2014).

A leitura do espaço e sua arquitetura ainda é desconhecida por grande parte da população. A conscientização e o desenvolvimento de um olhar crítico podem reverter o quadro de indiferença ao patrimônio cultural.

PATRIMÔNIO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL

O conceito de patrimônio cultural ressignificou-se, expandindo-se de uma visão restrita aos bens materiais e monumentos históricos para uma compreensão mais ampla, que inclui a cultura imaterial e as expressões culturais de diversos grupos sociais (Choay, 2011). No século XIX, surgiu a preocupação com o patrimônio material, então restrito a monumentos e obras de arte de valor excepcional, refletindo uma visão predominantemente europeia. Riegl (2006) introduziu a ideia de múltiplos valores no patrimônio, diferenciando o valor histórico do valor de antiguidade.

Após a Segunda Guerra Mundial, a devastação de cidades históricas levou à reavaliação do patrimônio, ampliando-o para incluir a cultura popular e os modos de vida. Documentos como a Carta de Atenas (1931) e a Carta de Veneza (1964) estabeleceram princípios para a conservação do patrimônio material. A Convenção do Patrimônio Mundial da UNESCO (1972) foi um marco, reconhecendo o valor de bens culturais e naturais. Nos anos 1980, o patrimônio imaterial, que inclui tradições e saberes, ganhou reconhecimento como parte da identidade e memória dos povos. A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da UNESCO (2003) formalizou esse reconhecimento. Pierre Nora (1993), com seu conceito de “lugares de memória”, e Sahlins (2003) valorizaram as tradições imateriais.

Nas décadas de 1990 e 2000, o conceito de desenvolvimento sustentável afetou a preservação do patrimônio, agora visto como essencial para o desenvolvimento econômico e social das comunidades. O conceito de paisagem cultural, apresentado na Convenção Europeia da Paisagem (2000), destacou a interação entre natureza e cultura. A ONU e a UNESCO desempenham papéis centrais na definição e proteção do patrimônio cultural global. A Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial (1972) criou a Lista do Patrimônio Mundial, e a Convenção de 2003 ampliou o conceito de patrimônio para incluir expressões e tradições culturais.

No Brasil, a preservação do patrimônio ganhou força no final do século XIX, com o crescimento urbano e a busca por uma nova identidade nacional após a Proclamação da República. Em 1937, Getúlio Vargas criou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), hoje Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), com Mário de Andrade como um dos idealizadores. A Missão de Pesquisas Folclóricas, liderada por Andrade em 1938, ampliou a ideia de patrimônio, incluindo manifestações culturais e folclóricas (Castriota, 2009).

O IPHAN adota uma visão ampla de patrimônio, abrangendo tanto o material quanto o imaterial. O patrimônio material envolve bens móveis e imóveis de relevância histórica e estética, como monumentos e sítios arqueológicos. Já o patrimônio imaterial compreende práticas culturais e tradições que expressam a identidade de grupos sociais. Um dos principais instrumentos da atuação do órgão é o tombamento, que visa garantir a preservação de bens culturais para futuras gerações.

A legislação brasileira sobre patrimônio cultural é robusta. A Constituição Federal de 1988, no artigo 216, define o patrimônio cultural como bens de natureza material e imaterial, portadores de referência à identidade e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. O Decreto-Lei nº 25, de 1937, regulamenta o tombamento de bens materiais, e o Decreto nº 3.551, de 2000, estabelece o registro de bens imateriais. O Brasil é signatário de convenções internacionais que influenciam suas políticas de preservação, como a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972).

Apesar da vasta produção acadêmica sobre patrimônio cultural, o tema ainda é delicado. As constantes demolições de edifícios antigos evidenciam a necessidade de debater o assunto. A urbanista Ana Fani Carlos (2001) argumenta que os interesses imobiliários estão destruindo os suportes materiais da memória coletiva, criando um “espaço amnésico”.

A EDUCAÇÃO PELA ARTE

Educação emancipatória deve ter a arte como mediadora. A arte é uma produção humana, e sua história reflete a da humanidade. Seus registros são testemunhos que nos ajudam a compreender nossa produção e o mundo ao nosso redor. Produzir arte é transmitir valores e provocar emoções e reflexões (Bosi,

2004). Fischer (2014, p. 13) afirma: “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”.

A arte desenvolve habilidades, sensibilidade, comunicação e criatividade, devendo ser vivenciada e compreendida. A educação é um espaço de liberdade de pensamento e construção, permitindo formar cidadãos cientes de seu papel no mundo. O estudo desenvolve o pensamento crítico, essencial para evitar a alienação. A arte constrói valores e repertórios, sendo crucial para criar uma sociedade justa e igualitária.

Entre as linguagens das Artes Visuais, a Arquitetura é a arte e a técnica de organizar espaços e criar ambientes para abrigar atividades humanas, com intenção estética (Lemos, 1994). Essa relação é relevante para entrelaçar arte e patrimônio cultural, apresentando a educação patrimonial dentro de seus conceitos e relações com a arte-educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 1930, com o início do debate sobre o patrimônio no Brasil e a criação do SPHAN, a educação patrimonial já fazia parte dessas discussões, entendendo que a preservação do patrimônio passava pela educação.

O conceito de educação patrimonial é amplamente discutido por diversos autores e instituições ao longo do tempo. Abrange práticas educacionais voltadas para o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio cultural. Para aprofundar esse conceito e sua aplicação, o IPHAN é uma referência importante. Em documentos como a Carta de Educação Patrimonial, o IPHAN define a educação patrimonial como uma prática educativa para a valorização do patrimônio cultural, promovendo a apropriação crítica da herança cultural por diferentes grupos sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde a década de 1990, incluíram o patrimônio como tema transversal, tornando sua presença mais comum nos meios de comunicação e nos programas educativos. No entanto, Scifoni (2017) aponta a necessidade de uma fundamentação teórica para a temática, que ainda é incipiente e frágil. A autora argumenta que é preciso superar abordagens tradicionais e conservadoras, promovendo uma reflexão crítica do campo conceitual. Destaca também a importância de situar o patrimônio no

século XXI, em meio a uma realidade complexa de interesses e ações público-privadas, considerando que as instituições culturais, incluindo as de patrimônio, estão inseridas em uma lógica de mercado.

São ricas as discussões que permeiam a temática, suas diferentes possibilidades e interpretações. Santos (2005) apresenta os conceitos de patrimônio cultural e a importância da educação patrimonial no Brasil, além de estratégias para sua aplicação nas escolas. Fonseca (2005) descreve a educação patrimonial como um instrumento essencial para a formação da cidadania e construção de uma visão crítica sobre o patrimônio. Kühl (2009) discute a integração entre o ensino e a preservação do patrimônio cultural, conectando-o à cidadania e à conscientização. Real e Fonseca (2009) tratam da educação patrimonial como prática crítica, que vai além da simples transmissão de informações, estimulando a participação ativa e reflexiva dos indivíduos. Carrillo e Lemus (2006) destacam a educação patrimonial como uma possibilidade de fortalecer a memória coletiva e identidade cultural por meio de atividades práticas. Real e Fonseca (2009) aprofundam a abordagem crítica e reflexiva do ensino do patrimônio, enfatizando a inclusão social.

Esse debate deve estar articulado com a reflexão dos processos cognitivos, baseando-se em teóricos como Vygotsky (1987), que enfatiza a complexidade da formação de conceitos por meio de interações sociais e culturais, e Piaget (1977), que aponta que o aprendizado ocorre continuamente ao longo da vida, em interação com o ambiente.

Difundir o tema do patrimônio cultural além dos círculos acadêmicos é fundamental para conscientizar a sociedade sobre a importância da preservação e apropriação das cidades por todos. A educação é um dos caminhos para isso. As diretrizes para trabalhar arte, especialmente a educação patrimonial, partem do princípio de que é necessário contextualizar, fazer e apreciar a base da metodologia triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2010). É crucial aprender esses três aspectos para apropriar-se adequadamente do conteúdo. No “contextualizar”, ocorre a apropriação do espaço e do tempo da obra, compreendendo seu lugar na sociedade e suas técnicas, situando o espectador e embasando-o para criar seu próprio repertório. O “fazer” é o momento da expressão, em que se aplicam técnicas e vontades para chegar ao produto final. No “apreciar”, realizam-se leituras das obras de arte, a fruição e o treino dos sentidos. Com essas

etapas, organiza-se um aprendizado consistente, permitindo a compreensão do fazer, do conhecer e do expressar, conforme apontado por Bosi (2004).

Na nova realidade globalizada, com um pluralismo cultural sem precedentes, é essencial conservar o patrimônio arquitetônico, que é parte de nossas identidades. A conservação do patrimônio e a educação patrimonial contribuem para a promoção da diversidade cultural, e não da uniformidade. Essa conservação deve ser consciente e criteriosa, definindo limites do passado e sendo receptiva ao futuro, com seu crescente desenvolvimento tecnológico. A educação patrimonial pode ser um instrumento poderoso para mobilizar a sociedade em torno da importância da preservação da memória coletiva, e esta pesquisa busca contribuir para essa mobilização ao integrar o patrimônio arquitetônico ao ensino de arte e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a educação patrimonial, articulada à arte e à formação cidadã, é uma ferramenta fundamental para a preservação da memória coletiva e a construção de identidades urbanas. Em Ponta Grossa, a falta de políticas públicas eficazes e a alienação da população em relação ao patrimônio arquitetônico destacam a necessidade de práticas educativas que promovam a apropriação crítica do espaço urbano. A revisão teórica, baseada em autores como Paulo Freire, Henri Lefebvre e Françoise Choay, reforçou a importância de uma abordagem interdisciplinar, que integre arte, história e cidadania para reverter a lógica mercantilista que ameaça o patrimônio.

A aplicação empírica desses conceitos pode contribuir significativamente para a comunidade científica e para a sociedade, ao propor metodologias que transformem o patrimônio em recurso pedagógico. A educação patrimonial, ao utilizar a arte como mediadora, permite que os cidadãos reconheçam as camadas históricas da cidade e desenvolvam um sentimento de pertencimento e responsabilidade. No entanto, é necessário avançar em pesquisas que explorem práticas educativas inovadoras, como a criação de materiais didáticos e a integração de tecnologias digitais, para ampliar o alcance e a eficácia dessas ações.

Por fim, o estudo aponta para a necessidade de novas investigações que aprofundem o diálogo entre educação patrimonial, políticas públicas e participação comunitária. A preservação do patrimônio não deve ser vista apenas como

uma questão técnica, mas como um processo social que envolve a comunidade na construção de uma cidade mais justa e humanizada. A educação, nesse contexto, é um caminho essencial para transformar a relação das pessoas com o espaço urbano e garantir a preservação da memória coletiva para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1990. Disponível em: [Introdução \(mec.gov.br\)](http://Introdução(mec.gov.br)). Acesso em: 24 set. 2024.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2004.

CARLOS, A.F.A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2005.

CARLOS, A.F.A. **Espaço-tempo na metrópole**. A fragmentação da vida cotidiana. São Paulo: Contexto, 2001.

CARRILLO, Luis; LEMUS, Carlos. **Educação Patrimonial: Memória e Identidade**. São Paulo: Global, 2006.

CARTA DE ATENAS (1933). Carta de Atenas de 1933: Declaração Final do IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM). Tradução de Vitor da Silva. Disponível em: [Microsoft Word - CP2 - Carta de Atenas I 1931.doc \(iphan.gov.br\)](http://Microsoft Word - CP2 - Carta de Atenas I 1931.doc(iphan.gov.br)). Acesso em: 26 set. 2024.

CARTA DE VENEZA (1964). Carta Internacional sobre a Conservação e o Restauro de Monumentos e Sítios. Tradução de José Luiz M. de Araújo. Disponível em: [Microsoft Word - CP2 - Carta de Veneza 1964.doc \(iphan.gov.br\)](http://Microsoft Word - CP2 - Carta de Veneza 1964.doc(iphan.gov.br)). Acesso em: 26 set. 2024.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Patrimônio cultural**: Conceitos, políticas instrumentos. São Paulo: Belo Horizonte: Annalume: IEDS, 2009.

CHING, F.; JARZOMBEC, M.; PRAKASH, V. **História Global da Arquitetura**. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes; Editora SENAC São Paulo, 2016.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **O Patrimônio em Questão**: antologia para um combate. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em Processo**: Trajetória da Política Federal de Preservação no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E., MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Imperial, 1999.

IPHAN. Carta de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN, 2007.

KÜHL, Beatriz Mugayar. **Educação Patrimonial**: Teoria e Prática. São Paulo: EDUSP, 2009.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEMOS. **O que é arquitetura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEMOS. **Da taipa ao concreto**: crônicas e ensaios sobre a memória da arquitetura e do urbanismo. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

MAYOL, Pierre. Morar. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre (orgs.). **A invenção do cotidiano 2 - Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 37-45.

MONASTIRSKY, L. B. **Cidade e ferrovia: a mitificação do pátio central da RFFSA em Ponta Grossa**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p.190, 1997.

NORA, Pierre. **Entre história e memória: a problemática dos lugares**. Revista Projeto História. São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

REAL, Carmen; FONSECA, Maria Cecília Londres. **Educação Patrimonial: Construindo uma Visão Crítica**. São Paulo: Annablume, 2009.

RIEGL, Alois. **O culto moderno dos monumentos**: sua essência e sua origem. Tradução de Gustavo Schnoor. Rio de Janeiro: 34, 2006.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SALDANHA, Nelson. **Patrimônio arquitetônico**: história e preservação. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2005.

UNESCO. Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural. Paris: UNESCO, 1972. Disponível em: <<https://whc.unesco.org/en/convention-text/>>. Acesso em: 25 set. 2024.

_____. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <<https://ich.unesco.org/en/convention>>. Acesso em: 26 set. 2024.

SANTOS, Laura R. Lima dos. **Educação Patrimonial: História e Cultura Material**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SCIFONI, Simone. **Desafios para uma nova educação patrimonial**. Revista Teias, v. 18, n. 48, p. 185-199, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29218>. Acesso em: 25 de setembro de 2024.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.021

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FUTURAS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS: LIXO E ATITUDES SUSTENTÁVEIS

Karen Athaides Miler¹
Kelly Meira Witt²
Eliziane da Silva Dávila³

RESUMO

No Brasil, aproximadamente 80 milhões de toneladas de resíduos são geradas anualmente, e apenas 4% desse total é reciclado. Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre um projeto de conscientização ambiental desenvolvido com estudantes da Educação Básica da Escola Coqueiros, localizada em São Vicente do Sul, no estado do Rio Grande do Sul. O projeto teve como principal objetivo sensibilizar os alunos sobre a importância da coleta seletiva e do reaproveitamento dos resíduos, promovendo uma reflexão crítica sobre suas práticas em relação ao meio ambiente. As atividades incluíram palestras interativas que abordaram temas como a produção de lixo, a separação correta dos resíduos e os impactos ambientais da má gestão desse material. Complementarmente, foram realizadas atividades práticas, como gincanas educativas e a confecção de recipientes reciclados para coleta seletiva. Essas ações visaram estimular a participação ativa dos alunos e a aplicação dos conhecimentos adquiridos na vida cotidiana. Os resultados foram avaliados por meio de questionários aplicados antes e após as intervenções educativas, revelando

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha- RS, karen.85004@aluno.iffar.edu.br

2 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha- RS, kelly.12006@aluno.iffar.edu.br

3 Professor orientador: Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria- RS, eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br

um aumento significativo na conscientização ambiental e na adoção de atitudes sustentáveis entre os estudantes. A experiência demonstrou que estratégias educativas dinâmicas e participativas podem efetivamente contribuir para a formação de uma cultura de sustentabilidade nas escolas. Assim, espera-se que este relato possa servir como referência para futuras iniciativas voltadas à educação ambiental e à promoção da coleta seletiva no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação ambiental, Sustentabilidade, Coleta seletiva, Reciclagem, Compostagem.

INTRODUÇÃO

A geração de resíduos sólidos constitui um dos maiores desafios enfrentados pelo Brasil na atualidade. De acordo com estimativas recentes, o país produz anualmente cerca de 80 milhões de toneladas de lixo, dos quais apenas 4% são reciclados ou reaproveitados, conforme levantamento da Abrema (Associação Brasileira de Resíduos e Meio Ambiente) a partir de dados do SNIS (Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento) de 2023. Esse panorama alarmante revela que a maior parte dos resíduos é destinada a aterros sanitários e lixões a céu aberto, contribuindo para a formação de passivos ambientais significativos.

Esse cenário não apenas compromete a integridade do meio ambiente, mas também representa riscos substanciais à saúde pública.

Os locais de armazenamento e de disposição final tornam-se ambientes propícios para a proliferação de vetores e de outros agentes transmissores de doenças. Pode haver também a emissão de partículas e outros poluentes atmosféricos, diretamente pela queima de lixo ao ar livre ou pela incineração de dejetos sem o uso de equipamentos de controle adequados (Gouveia, 2012, p. 1503-1510).

O aumento da urbanização e o consumo desenfreado acentuam ainda mais a produção de resíduos sólidos. De acordo com Felix (2007, p. 18), “a problemática do lixo vem sendo agravada, entre outros fatores, pelo acentuado crescimento demográfico, especialmente nos centros urbanos, resultantes do êxodo rural e da falta de um planejamento familiar”.

Nesse sentido, entra em vigor a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) que atua desde 2010 e tem como alguns de seus princípios evitar danos ou riscos à saúde pública e à segurança e a minimizar os impactos ambientais adversos; o desenvolvimento sustentável; a cooperação entre as diferentes esferas do poder público e a sociedade; o reconhecimento do resíduo sólido reutilizável e reciclável como um bem econômico e de valor social, gerador de trabalho e renda e promotor de cidadania. Segundo Peixoto (2005), “atualmente verifica-se que o impacto causado no meio ambiente pela produção desenfreada de resíduos sólidos, tem levado governo e sociedade a buscar alternativas para minimizar a degradação da natureza”.

Nesse contexto, a educação ambiental emerge como uma ferramenta essencial para fomentar a conscientização sobre práticas sustentáveis e incentivar a

responsabilidade individual na gestão dos resíduos. “Se conscientizarmos as crianças para que elas tenham essa consciência ambiental já estaremos no caminho certo para melhor o futuro” (Fonseca, 2013, p. 36). Através da educação ambiental, é possível promover mudanças de comportamento que visem à redução da geração de lixo, ao aumento da reciclagem e ao reaproveitamento dos materiais.

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência do projeto “Lixo e Atitudes Sustentáveis”, desenvolvido com estudantes da Educação Básica da Escola Coqueiros, localizada em São Vicente do Sul-RS, durante o ano de 2024.

O projeto buscou envolver os alunos em atividades práticas e teóricas que abordassem temas relacionados à gestão de resíduos sólidos, reciclagem e sustentabilidade. Através de oficinas educativas e palestras, pretendeu-se não apenas informar os estudantes sobre os impactos da geração excessiva de resíduos no meio ambiente, mas também capacitá-los para se tornarem agentes multiplicadores de transformação em suas comunidades.

Além disso, este projeto teve como meta promover um espaço de diálogo entre estudantes, educadores e a comunidade local sobre as melhores práticas para a gestão dos resíduos gerados no cotidiano. Espera-se que as experiências relatadas neste trabalho possam servir como um modelo para outras instituições educacionais que desejam implementar iniciativas semelhantes, contribuindo assim para o fortalecimento da consciência ambiental nas gerações futuras.

METODOLOGIA

O projeto “Lixo e Atitudes Sustentáveis” foi desenvolvido no âmbito da disciplina Prática enquanto Componente Curricular II (PeCC II) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul (IFFar - SVS). A proposta visou não apenas à conscientização sobre práticas sustentáveis, mas também ao engajamento ativo dos acadêmicos na elaboração e aplicação de estratégias educativas voltadas para estudantes da Educação Básica da Escola Coqueiros.

As atividades foram planejadas de forma a promover uma abordagem interdisciplinar, integrando conhecimentos de ciências biológicas, educação ambiental e práticas sustentáveis. A primeira fase do projeto consistiu na elaboração de propostas educativas pelos acadêmicos, que foram orientados a considerar

as realidades locais e as especificidades do público-alvo ao desenvolver suas atividades.

Uma das principais atividades foi uma palestra interativa que abordou temas importantes como a produção de lixo, a separação correta de resíduos, as formas de compostagem, assim como sua estrutura e componentes, e os impactos ambientais decorrentes da má gestão dos resíduos sólidos. A palestra foi estruturada para estimular o diálogo entre os participantes, promovendo discussões sobre a responsabilidade social e ambiental dos cidadãos. Os alunos foram incentivados a compartilhar suas experiências pessoais relacionadas à geração de resíduos e foram apresentados a dados relevantes sobre os efeitos da poluição e da degradação ambiental em suas comunidades.

Após a palestra, foram realizadas gincanas educativas que incluíram uma série de desafios relacionados à coleta seletiva e ao reaproveitamento dos materiais. Essas gincanas não apenas tornaram o aprendizado mais dinâmico e lúdico, mas também promoveram um espírito de competição saudável entre os alunos, incentivando-os a aplicarem os conhecimentos adquiridos. Além disso, os estudantes participaram ativamente da confecção de recipientes reciclados para coleta seletiva, estimulando tanto a criatividade quanto o uso consciente dos recursos disponíveis. Essa atividade prática buscou reforçar a ideia de que é possível transformar materiais considerados lixo em novos produtos úteis.

Para avaliar o impacto das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, foram aplicadas perguntas aos estudantes após as ações educativas. Os questionários foram elaborados com base em uma abordagem quantitativa e qualitativa, abordando conhecimentos prévios sobre reciclagem, hábitos relacionados ao manejo dos resíduos e percepções sobre a importância da sustentabilidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

RESÍDUOS SÓLIDOS

São materiais que são produzidos por toda a sociedade e logo após seu uso são descartados e podem ser classificados em diferentes tipos. Se são gerenciados de forma inadequada, podem levar a uma ameaça ambiental. A correta destinação, redução e reciclagem desses materiais são fundamentais para que os caminhos da sustentabilidade sejam satisfatórios. De acordo com a Política

Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), lei nº 12.305/2010, “resíduos sólidos são todos os materiais, sólidos ou semissólidos, descartados resultantes de atividades humanas” (Política Nacional de Resíduos Sólidos, 2010).

RECICLAGEM

É o processo de transformação dos resíduos sólidos que foram descartados em produtos novos de mesma ou diferente utilização com o intuito de diminuir a grande escala de materiais enviados aos aterros sanitários e que não são reutilizados como deveriam. Para que a reciclagem ocorra, é muito importante que a sociedade colabore com a coleta seletiva, separando seus resíduos em sua residência. Para Peixoto(2005), “[...] o conceito de lixo vem sendo modificado, podendo ser entendido como ‘algo que pode ser útil e aproveitável pelo homem’”. Já na visão de Fonseca (2013, p. 36), frisa-se que “É importante destacar que a reciclagem é um processo em que determinados tipos de materiais, que no cotidiano são reconhecidos como lixos, são reutilizados como matéria-prima para a criação e/ou fabricação de novos produtos”.

De acordo com Gouveia (2012, p. 1503-1510), “portanto, a reciclagem de resíduos sólidos urbanos representa uma importante forma de atenuar os impactos dos gases de efeito estufa, contribuindo em direção a um desenvolvimento mais sustentável”.

COLETA SELETIVA

É um sistema de coleta em que os resíduos sólidos secos são separados do lixo orgânico e de acordo com suas semelhanças e possui o objetivo de facilitar a reciclagem e o reaproveitamento. Com isso é possível promover uma contribuição para a redução das quantidades de resíduos enviados aos aterros sanitários e estimular as práticas sustentáveis. Seguindo essa linha de raciocínio, Felix (2007, v. 18) destaca que “A coleta seletiva é uma metodologia que objetiva minimizar o desperdício de matéria-prima e a reciclagem a forma mais racional de gerir os resíduos sólidos urbanos”.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental é uma forma de incentivar ações sustentáveis e proporciona aos indivíduos mais conhecimento sobre as questões ambientais que o meio ambiente em que estão inseridos vem passando. É um processo de aprendizagem através da conscientização, reflexão e ação, e tem o objetivo de preservar os recursos naturais e o equilíbrio ambiental. De acordo com Hempe (2012, p.682-695), “A educação ambiental propõe neste século um novo conceito educacional, isto é, propõe que a escola ensine ações com relação ao meio ambiente de forma individual e de forma coletiva redimensionando a relação entre os atores sociais envolvidos na comunidade escolar”. Reforçando as ideias da educação ambiental, para Fonseca (2013, p. 36), “O mais importante é criar uma consciência na população com educação ambiental. São passos pequenos, mas insistentes, que precisam ser repetidos e repetidos para que fiquem na consciência de todos”. E é necessário que a escola atue juntamente com a sociedade com o propósito de promover essa conscientização, como compreende Gouveia (2012, p.1503-1510): “*A redução e a reutilização*, seja essa última diretamente ou através dos processos de compostagem e reciclagem, podem ser incentivadas por meio de ações educativas que visem a atitudes de consumo mais consciente por parte da população”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades realizadas demonstraram um interesse geral por parte dos estudantes em relação aos temas abordados. Observou-se uma mudança positiva nos comportamentos relacionados à separação dos resíduos.

As ações realizadas nas gincanas mostraram que os alunos entenderam a importância de adotar práticas sustentáveis em casa como uma forma de proteger o meio ambiente, que vem sofrendo de maneira agressiva.

Também foi relatado que, na escola, existe uma composteira em que os resíduos orgânicos são depositados, e o resultado da compostagem é utilizado na horta escolar. Uma aluna compartilhou que sua família participa da coleta seletiva na cidade.

Os alunos demonstraram grande entusiasmo ao confeccionar seus recipientes, e foi evidente o quanto estavam imersos no tema proposto, participando de forma satisfatória em todas as etapas do projeto.

As conclusões obtidas nas gincanas mostraram que um grupo demonstrava mais conhecimento sobre o assunto, enquanto o outro buscava interesse e vontade de saber mais. Alguns comentaram que começariam a separar melhor os resíduos em suas casas após o projeto.

As reflexões mostram que a intervenção educativa foi eficaz em promover a conscientização ambiental entre os estudantes. A participação ativa nas gincanas contribuiu para o desenvolvimento de habilidades práticas relacionadas à sustentabilidade.

A experiência relatada evidencia a importância da educação ambiental na formação de cidadãos conscientes sobre seus hábitos e suas responsabilidades em relação ao meio ambiente. A interação entre os acadêmicos e os estudantes foi fundamental para criar um ambiente propício à aprendizagem significativa.

A participação ativa dos alunos nas gincanas e na confecção dos recipientes reciclados reforçou a aprendizagem prática e o engajamento com as questões ambientais. Além disso, as discussões promovidas durante as atividades estimularam o pensamento crítico sobre o consumo consciente e as consequências das ações individuais no meio ambiente.

O aumento na motivação para práticas sustentáveis sugere que projetos semelhantes podem ser implementados em outras escolas, contribuindo para uma mudança cultural em relação ao manejo dos resíduos. A educação ambiental deve ser vista como um processo contínuo que envolve não apenas os alunos, mas também suas famílias e comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Lixo e Atitudes Sustentáveis” alcançou seus objetivos ao sensibilizar os estudantes sobre a importância da coleta seletiva e do reaproveitamento dos resíduos. A experiência mostrou que ações educativas podem gerar mudanças significativas no comportamento dos alunos em relação ao meio ambiente.

Recomendamos a continuidade dessas iniciativas nas escolas, promovendo mais atividades que estimulem o envolvimento dos estudantes em práticas sustentáveis. Além disso, é essencial que as políticas públicas incentivem programas

educacionais voltados para a sustentabilidade desde as primeiras etapas da formação escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Terezinha Jaques et al. Reciclagem: educar para conscientizar. **Anais do II Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. UNICRUZ**, 2012. Acesso em: 25/01/2025 Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2012/cchc/reciclagem%20educar%20para%20conscientizar.pdf>

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a política nacional. **Política Nacional de Resíduos Sólidos**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 8, p. 1-3, 3 ago. 2010. Acesso em: 10/02/2025. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12305&ano=2010&ato=e3dgXUq1keVpWTOf1>.

BRASIL RECICLA APENAS 4%, MAS IMPORTA LIXO PARA A INDÚSTRIA.

Acesso em: 06/02/2025. Disponível em: <https://www.abrema.org.br/2024/09/19/brasil-recicla-apenas-4-mas-importa-lixo-para-a-industria/>.

Brasil gera cerca de 80 milhões de toneladas de resí-

duos por ano. Acesso em: 04/02/2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2023-04/brasil-gera-cerca-de-80-milhoes-de-toneladas-de-residuos-por-ano>.

BRUM, Danilieta Pereira. Educação ambiental na escola: da coleta seletiva do lixo ao aproveitamento do resíduo orgânico. 2010. Acesso em: 10/02/2025 Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13630>

CARDOSO, Fernanda de Cássia Israel; CARDOSO, Jean Carlos. O problema do lixo e algumas perspectivas para redução de impactos. **Ciência e Cultura**, v. 68, n. 4, p. 25-29, 2016. Acesso em: 19/02/2025 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602016000400010>

FELIX, Rozeli Aparecida Zanon. Coleta seletiva em ambiente escolar. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 18, 2007. Acesso em: 28/01/2025 Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3321>

FONSECA, Lúcia Helena Araújo. Reciclagem: o primeiro passo para a preservação ambiental. **Rev. Científica Semana Acadêmica**, v. 1, p. 36, 2013. Acesso em: 30/01/2025 Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/reciclagem.pdf>

GOUVEIA, Nelson. Resíduos sólidos urbanos: impactos socioambientais e perspectiva de manejo sustentável com inclusão social. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 1503-1510, 2012. Acesso em: 05/02/2025 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/y5kTpqkqyY9Dq8VhGs7NWwG/?lang=pt>

HEMPE, Cléa; NOGUERA, Jorge Orlando Cuellar. A educação ambiental e os resíduos sólidos urbanos. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, p. 682-695, 2012. Acesso em: 17/02/2025 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/download/4117/2798>

MACEDO, Maria Alexandra; RAMOS, Maria da Conceição Pereira. Educação Ambiental e resíduos sólidos urbanos: caminho para um futuro sustentável. **EduSer**, v. 7, n. 2, 2015. Acesso em: 17/02/2025 Disponível em: <http://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/download/65/66>

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Sociedade & natureza**, v. 20, p. 111-124, 2008. Acesso em: 25/01/2025 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1982-45132008000100008>

NEVES, A. C. R. R.; CASTRO, LO de A. Separação de materiais recicláveis: panorama no Brasil e incentivos à prática. **Revista eletrônica em gestão, educação e tecnologia ambiental**, v. 8, n. 8, p. 1734-1742, 2012. Acesso em: 15/02/2025 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/223611706631>

PEIXOTO, Karina; CAMPOS, Vânia Barcellos Gouvêa; D'AGOSTO, Márcio de Almeida. A coleta seletiva e a redução dos resíduos sólidos. **Rio de Janeiro: Instituto Militar de Engenharia**, 2005. Acesso em: 20/02/2025 Disponível em: [http://aquarius.ime.eb.br/~webde2/prof/vania/pubs/\(7\)coletaressiduossolidos.pdf](http://aquarius.ime.eb.br/~webde2/prof/vania/pubs/(7)coletaressiduossolidos.pdf)

Resíduos Sólidos. Acesso em: 20/02/2025. Disponível em: <https://www.cevs.rs.gov.br/residuos-solidos>. Acesso em: 20/02/2025

RIBEIRO, Helena; BESEN, Gina Rizpah. Panorama da coleta seletiva no Brasil: desafios e perspectivas a partir de três estudos de caso. **InterfacEHS**, v. 2, n. 4, p. 1-18, 2007. Acesso em: 20/02/2025 Disponível em: <https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/2007-art-7.pdf>

URBANOS, Resíduos Sólidos. Resíduos Sólidos Urbanos. **Faculdade de Saúde Pública**, p. 24, 2008. Acesso em: 08/02/2025 Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/6/tde-19072010-144112/publico/Textolivredocwandarisso.pdf#page=36>

VELLOSO, Marta Pimenta. Os catadores de lixo e o processo de emancipação social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, p. 49-61, 2005. Acesso em: 19/02/2025 Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2005.v10suppl0/49-61/pt>

ZAGO, Valéria Cristina Palmeira; BARROS, Raphael Tobias de Vasconcelos. Gestão dos resíduos sólidos orgânicos urbanos no Brasil: do ordenamento jurídico à realidade. **Engenharia Sanitária e Ambiental**, v. 24, n. 02, p. 219-228, 2019. Acesso em: 18/02/2025 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-41522019181376>

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.022

INFÂNCIA E JUVENTUDE RURAL EM CANOINHAS: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE, DESAFIOS E POTENCIAL DE DESENVOLVIMENTO

Isabel Cristina Massaneiro¹

Juraci Gritens²

Gabriela Furlan³

RESUMO

Este trabalho, fruto da participação das autoras no Programa PIBID Educação do Campo e da experiência no estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do Campo, tem como objetivo analisar criticamente a experiência de crianças e jovens do campo no território de Canoinhas, Santa Catarina, Brasil. As autoras, também residentes nesse território, desenvolveram um olhar sensível para a realidade desses sujeitos e buscam compreender como eles se relacionam com o ambiente natural ao chegarem à escola do campo. A pesquisa explora a relação com elementos como paisagens, águas, lavouras e alimentos, sob a perspectiva das Ciências da Natureza na sala de aula. O estudo também aborda a questão da migração de jovens para a cidade, impulsionada pela busca por melhores oportunidades financeiras, e as diferenças de gênero nesse processo, com os meninos tendendo a permanecer no campo, e as meninas buscando futuro em áreas como educação e empreendedorismo na cidade. Apesar dos desafios, como o acesso limitado à educação, o campo apresenta um grande potencial de desenvolvimento, especialmente

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, isabel152508@gmail.com

2 Graduando do Curso de Educação do Campo Licenciatura da Universidade Federal - SC, UFSC gritens-juraci@gmail.com;

3 Dra. Gabriela Furlan Carcaioli Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, gabriela.carcaioli@ufsc.com.br ;

através da educação. A partir do estágio supervisionado e do PIBID, as autoras desenvolvem um trabalho de compreensão dessa realidade para propor ações efetivas para crianças e jovens do campo de Canoinhas, visando contribuir para a construção de um futuro promissor, valorizando sua relação com o ambiente natural e oferecendo oportunidades de desenvolvimento. Além do mais, acreditam que a educação, em diálogo com o campo, pode ser um motor de transformação social e garantir um futuro digno para as novas gerações.

Palavras-chave: Infância no campo, Juventude rural, Campo, Agricultura familiar.

INTRODUÇÃO

A realidade da infância e da juventude rural apresenta desafios estruturais que impactam diretamente a trajetória educacional e profissional desses sujeitos. A precariedade no acesso à educação de qualidade, a falta de infraestrutura e a migração compulsória para os centros urbanos configuram alguns dos principais problemas enfrentados pelas populações camponesas. Nesse sentido, compreender as relações que crianças e jovens estabelecem com o campo, sua cultura e as oportunidades de desenvolvimento nesse espaço torna-se essencial para a formulação de políticas públicas eficazes.

Diante desse contexto, este estudo tem como justificativa a necessidade de compreender e problematizar os fatores que levam à evasão escolar e ao êxodo rural dos jovens de Canoinhas, Santa Catarina. A partir disso, busca-se contribuir com reflexões e propostas que incentivem a permanência da juventude no campo, promovendo alternativas viáveis para seu desenvolvimento socioeconômico e educacional.

O objetivo deste trabalho é analisar criticamente a realidade de crianças e jovens do campo no território de Canoinhas, Santa Catarina, investigando como esses sujeitos interagem com a paisagem, os recursos naturais e as condições de vida rural ao longo de sua formação escolar. Além disso, pretende-se examinar a influência do trabalho agrícola no desempenho acadêmico, as dificuldades enfrentadas no acesso à escola e a migração juvenil para os centros urbanos em busca de melhores condições financeiras e sociais.

A pesquisa foi conduzida em escolas do campo, incluindo a EEB Almirante Barroso e a EEB Estanislau Schumann, por meio de entrevistas individuais e coletivas com alunos e professores. Os dados levantados abarcam a rotina dos jovens no meio rural, os desafios enfrentados, os meios de transporte utilizados para o deslocamento até a escola e as condições desse deslocamento. Foi investigada, ainda, a relação entre o trabalho na agricultura e os estudos, identificando a interferência do trabalho no desempenho escolar e as perspectivas desses jovens para o futuro.

Além disso, o estudo examina a migração juvenil para os centros urbanos, motivada pela busca por melhores oportunidades financeiras e de vida. Uma das questões observadas foi a diferença de gênero nesse processo: enquanto os meninos tendem a permanecer no campo, vinculados à agricultura, as meninas buscam

alternativas na cidade, especialmente em áreas como educação e empreendedorismo. Conforme Pizzinato *et al.* (2016), essa tendência reflete as dinâmicas sociais e culturais que associam a permanência no campo a papéis masculinos ligados ao trabalho braçal e a saída para a cidade como um caminho de autonomia e independência para as mulheres jovens.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa fundamenta-se na concepção de Educação do Campo, proposta por Caldart (2004), que defende uma educação enraizada na realidade rural e comprometida com a valorização da identidade e cultura camponesa. De acordo com Molina e Freitas (2011), essa forma de educação busca romper com o paradigma tradicional que vê a escola como um meio de preparar os jovens para abandonarem o campo. Eles enfatizam que a Educação do Campo deve fomentar a permanência dos jovens no meio rural, valorizando suas culturas e práticas sociais, o que é fundamental para garantir a continuidade das propriedades familiares e a resistência cultural dos povos do campo. Ao incluir questões como a sucessão familiar na agricultura e o desenvolvimento sustentável, a Educação do Campo se apresenta como uma alternativa viável e necessária para que as novas gerações visualizem um futuro promissor em suas comunidades, contribuindo para um desenvolvimento que respeite e valorize suas raízes e tradições (Pizzinato *et al.*, 2016).

Molina e Freitas (2011) argumentam que a Educação do Campo deve ser entendida como um movimento social que busca reconhecer e valorizar a realidade dos sujeitos que vivem no meio rural. Eles destacam que essa abordagem educativa não apenas deve promover a permanência dos jovens no campo, mas também deve estar profundamente conectada às suas vivências, à cultura local e às práticas agropecuárias. Para esses autores, é essencial que a educação ofereça uma formação integral que respeite e potencialize as identidades camponesas, criando oportunidades que permitam aos jovens vislumbrarem um futuro viável em suas comunidades. Dessa forma, a Educação do Campo torna-se um instrumento de resistência e transformação social, permitindo que os jovens possam atuar como agentes de mudança e desenvolvimento em suas localidades, em vez de verem a migração para os centros urbanos como a única alternativa para o crescimento pessoal e profissional.

Além disso, a discussão sobre sucessão familiar na agricultura e sustentabilidade é essencial. Estudos indicam que a ausência de políticas voltadas para jovens rurais compromete a continuidade das propriedades familiares (Schneider *et al.*, 2020). No entanto, iniciativas como as Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas, que adotam a Pedagogia da Alternância, têm demonstrado bons resultados na capacitação dos jovens e no incentivo à permanência no campo (Gonchoroski, 2022).

Para finalizar, programas como o Pronaf Jovem e o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural (lançado em 2024) são estratégias importantes para fortalecer a sucessão e garantir que os jovens tenham condições dignas para viver e trabalhar no campo.

MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu a partir da observação das dificuldades enfrentadas pelos jovens do campo para chegar à escola. Todos os dias, veem-se adolescentes acordando de madrugada para percorrer longas distâncias, muitas vezes enfrentando estradas de terra em más condições e tempos de deslocamento que ultrapassam uma e até duas horas. Essa realidade despertou o interesse em compreender melhor como esses jovens vivem, quais são suas aspirações e desafios e quais fatores influenciam sua decisão de permanecer no campo ou buscar oportunidades na cidade.

Nosso primeiro Trabalho de Tempo Comunidade (TC) teve como foco a Infância e a Juventude no Campo. No primeiro semestre, trabalhamos com o tema da infância na disciplina da professora Patrícia e, ao longo do processo, sentimos a necessidade de explorar mais profundamente a realidade dos jovens rurais. Nosso objetivo foi estudar e compreender a vivência desses jovens, buscando identificar suas dificuldades, perspectivas de futuro e os impactos das condições do campo em sua educação e permanência nesse espaço.

PLANEJAMENTO E METODOLOGIA

Para estruturar a pesquisa, realizamos reuniões em que elaboramos nosso plano de ação e desenvolvemos um questionário voltado para compreender o dia a dia desses alunos. Optamos por uma abordagem qualitativa, realizando

entrevistas individuais e em grupo, além de conversar com gestores escolares para obter uma visão mais ampla da realidade educacional no campo.

As entrevistas foram conduzidas nas escolas EEB Almirante Barroso e EEB Estanislau Schumann, com a participação de alunos do Ensino Médio. Coletamos dados sobre a rotina desses jovens, os meios de transporte utilizados, as dificuldades no deslocamento, a relação entre o trabalho na agricultura e os estudos e as perspectivas de futuro no campo. Também investigamos se há incentivo para que esses jovens permaneçam no meio rural e quais fatores influenciam sua decisão de sair para a cidade.

O QUE ENCONTRAMOS NAS PESQUISAS DE CAMPO

Já tínhamos conhecimento do fenômeno do êxodo rural, tema amplamente discutido em sala de aula. No entanto, as entrevistas coletivas reforçaram essa tendência: a maioria dos jovens entrevistados expressou o desejo de sair do campo e morar na cidade, buscando melhores condições de vida. O cotidiano exaustivo de acordar cedo e auxiliar nas atividades agrícolas contribui para a idealização da vida urbana, muitas vezes vista como sinônimo de liberdade e melhores oportunidades.

Visitamos três instituições de ensino e conversamos com aproximadamente 80 alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. A grande maioria relatou a intenção de concluir o ensino regular e se mudar para a cidade em busca de trabalho. Alguns jovens, inclusive, não demonstraram interesse em terminar os estudos, priorizando a busca por uma renda imediata.

Entretanto, uma pequena parcela – cerca de 10 alunos – expressou interesse em permanecer no campo e cursar uma graduação. Entre os fatores que influenciam essa decisão está a bolsa estudantil, que exige frequência escolar e boas notas, incentivando-os a se dedicarem mais aos estudos.

RELATOS DE JOVENS ENTREVISTADOS

Na escola EEB Almirante Barroso, entrevistamos três alunos acompanhados pela orientadora escolar. Como a gravação não foi permitida, anotamos as respostas manualmente.

- Vitória, 18 anos, reside na localidade de Arroios. Sua família é de agricultores e seu pai cultiva soja, milho e trigo. Ela pretende cursar Veterinária ou Agronomia, sair do campo para estudar e depois retornar.
- Lucas Alves de Barros, 19 anos, também de Arroios, vem de uma família de agricultores. Ele acorda às 6h15min, pega uma van até o ponto de ônibus e chega à escola às 7h30min. Seu sonho é ser agrônomo, e ele considera que a maior desvantagem de morar no campo é a carga horária excessiva de trabalho.
- Luiz Fernando Bobko, 17 anos, é da localidade de Laranjeiras. Trabalha na roça e seus pais cultivam milho, soja, feijão e trigo. Para ele, a falta de internet de qualidade é um dos principais desafios de viver no campo. Ele deseja cursar Agronomia e pretende continuar no campo, estudando em um modelo que lhe permita ir e voltar. Além disso, Luiz faz cursos de inglês e informática e auxilia a família com a emissão de notas fiscais eletrônicas. Seu deslocamento diário inclui uma caminhada de 2 km até o ponto de ônibus.

Na escola EEB Estanislau Schumann, entrevistamos alunos do 1º e 3º ano do Ensino Médio. Entre os relatos, uma jovem chamou a atenção: sua aparência sugeria uma idade mais avançada, e suas mãos e pele apresentavam sinais de desgaste. Ela explicou que trabalha com o cultivo do fumo, atividade que pode render até R\$200,00 por dia durante a safra, tornando-se uma opção econômica viável para muitas famílias rurais. No entanto, poucos jovens têm consciência dos impactos dos agrotóxicos na saúde ou das dificuldades futuras dessa atividade.

REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA DOS JOVENS DO CAMPO

Um padrão preocupante foi identificado: muitos jovens não possuem perspectivas de futuro no campo. A maioria dos entrevistados considera o meio rural um espaço de atraso e deseja migrar para a cidade, acreditando que terão uma qualidade de vida melhor. No entanto, percebemos que essa visão muitas vezes é idealizada. Com o tempo, alguns jovens se deparam com as dificuldades do contexto urbano, como os altos custos de vida (aluguel, alimentação, transporte) e a dificuldade de conciliar estudo e trabalho. Muitos acabam abandonando os

estudos e ingressando diretamente no mercado de trabalho em condições precárias. Alguns, frustrados com a experiência urbana, optam por retornar ao campo.

Outro ponto relevante foi a ausência de políticas públicas voltadas para a juventude rural. Nenhum dos jovens ou gestores escolares entrevistados soube mencionar ações ou programas institucionais que incentivem a permanência dos jovens no campo. A Epagri, por exemplo, deveria oferecer cursos e incentivos, mas os estudantes desconhecem tais iniciativas.

Quanto ao lazer, as opções são limitadas. Fora o acesso à internet (quando disponível), a principal atividade de entretenimento mencionada foi o futebol aos finais de semana.

QUE APRENDIZADOS TIRAMOS DO TEMPO NA COMUNIDADE

Com base nos relatos, percebe-se a necessidade de fortalecer políticas de incentivo à permanência dos jovens no campo, bem como uma maior aproximação entre escola e comunidade rural. Esta pesquisa nos permitiu perceber que ainda ouvimos uma amostra pequena de jovens e professores, mas algumas tendências ficaram evidentes. Identificamos dois caminhos principais para os jovens do campo: ficar ou partir. A maior inclinação parece ser sair do campo, motivada pela busca por melhores condições de trabalho e remuneração. De acordo com Pizzinato *et al.* (2016), essa migração muitas vezes resulta em frustrações, pois os jovens deparam-se com uma realidade urbana distante das expectativas idealizadas, sendo forçados a assumir empregos precarizados e têm dificuldades de adaptação ao novo contexto.

O trabalho agrícola foi descrito como pesado e exaustivo, com longas jornadas diárias. A busca por um salário é um fator determinante, mas muitos jovens não têm plena consciência das dificuldades da vida urbana. O custo de vida elevado na cidade pode anular os benefícios da migração, tornando a adaptação desafiadora.

Outra preocupação é a ausência de iniciativas eficazes por parte de instituições públicas, como a Epagri e a Secretaria de Agricultura, que poderiam atuar na criação de incentivos e capacitações para os jovens do campo. Se existem ações nesse sentido, elas não estão sendo divulgadas ou não estão alcançando os jovens. Conforme Pizzinato *et al.* (2016), a construção de projetos de vida no

meio rural deve considerar as especificidades desse contexto, rompendo com a visão tradicional de que o desenvolvimento só ocorre na cidade.

A realização deste Trabalho de Campo reforçou a importância da educação contextualizada para os jovens rurais. Profissionais da educação devem estar preparados para compreender a realidade dos alunos e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o campo, incentivando sua permanência e demonstrando que é possível ter uma vida digna e sustentável no meio rural.

Essa é uma das principais propostas da Educação do Campo, que busca formar profissionais engajados na valorização das comunidades rurais e na criação de alternativas viáveis para que os jovens vejam futuro e dignidade no campo.

Acreditamos que a educação, quando integrada à realidade do campo, pode ser um motor de transformação social. É fundamental que as instituições de ensino e os gestores públicos promovam ações efetivas para garantir um futuro digno aos jovens rurais, oferecendo-lhes condições para permanecerem no campo com qualidade de vida e perspectivas de crescimento. Dessa forma, será possível reverter a lógica do êxodo rural e construir um novo paradigma para a juventude do campo, baseado na valorização do território e na construção de um futuro sustentável.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R.; SILVESTRO, M.; CORTINA, N. Juventude e agricultura familiar: desafio dos novos padrões sucessórios. UNESCO, 1998.

BRUMER, A. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. *Estudos Feministas*, v. 1, pág. 205-227, 2004.

CALDART, RS Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, RS Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. (Conteúdo da Declaração do Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, Brasília, nov. 2002).

COSTA, MRC O futuro profissional entre o rural e o urbano. 2011. Tese (Doutorado em Agricultura Familiar) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

DA, L.; GONCHOROSKI, S. A pedagogia da alternância e a sucessão na agricultura familiar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte, Departamento Interdisciplinar, Curso de Licenciatura em Geografia - EAD, Tramandaí, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/259474/001172013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DOTTO, F. Fatores que influenciam a permanência dos jovens na agricultura familiar, no estado de Mato Grosso do Sul. 2011. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

GERVÁCIO, W.; BATISTA, E.; CAVALCANTE, LS. O êxodo da juventude camponesa: campo ou cidade? *Cadernos de Agroecologia*, 2014.

GONCHOROSKI, L. Pedagogia da alternância e da sucessão na agricultura familiar. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

MIECOANSKI, FR; MORAES, ML A permanência do jovem no campo: uma análise para a mesorregião sudoeste do Paraná. *Revista de Extensão da UNIVASF*, v. 2, pág. 154-176, 2019.

MOLINA, MC; FREITAS, HC Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, v. 85, pág. 165-177, 2011.

PIZZINATO, A. *et al.* Juventude rural, gênero e mobilidade: desafios para a permanência no campo. Florianópolis: UDESC, 2016.

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. [sl: sn, sd]. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/>

[livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-pu-blicas.pdf](#).

SCHNEIDER, S. et al. Sucessão familiar e agricultura familiar no Brasil. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, v. 2, 2020.

SILVA, CBC; SCHNEIDER, S. Gênero, trabalho rural e pluriatividade. Florianópolis, 2010.

TEIXEIRA DA SILVA, P.; FEITOSA, D. Juventude rural e os povos do campo no contexto da educação escolar. [sl: sn, sd]. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d22-juventude-rural-e-os-povos-do-campo-no.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VERETA, CL; MACHADO POLON, SA Educação do Campo: alguns apontamentos sobre a prática pedagógica e formação continuada no município de Rebouças-PR. *Periferia*, v. 13, n. 2, pág. 224–249, 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/72aa/1bfa12979e8b8004d83f10e4a1f844cf771c.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.023

TRABALHO DOCENTE EM DANÇA – REFLEXÕES A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO “NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA”

Marieli Campos Lopes¹

Luiza Rangel Moresco²

Jaciara Jorge³

Marco Aurelio da Cruz Souza⁴

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre a atuação de docentes em dança dentro de escolas de Educação Básica, a partir do documentário “Nós, professoras de dança”. Essas reflexões foram desenvolvidas no Núcleo de Dança do PIBID na UFPEL, programa subsidiado pela CAPES. O documentário nos fez pensar sobre a importância do trabalho docente em dança para o desenvolvimento pleno dos estudantes e as possibilidades de desenvolver atividades diversificadas no ambiente escolar. Na escola, todos os tipos de dança podem estar presentes, dependendo dos objetivos e interesses dos envolvidos. Ressaltamos, também, a importância de este trabalho ser realizado de forma responsável, por um profissional licenciado em Dança, do qual se esperam características como a sensibilidade, conhecimento técnico sobre a dança, postura crítica e reflexiva sobre o processo educativo. Acreditamos, em consonância

1 Graduanda no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: marieliclopes@gmail.com;

2 Graduanda no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: luizarangelmoresco2@gmail.com;

3 Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas. Supervisora PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: jaciarajorge@gmail.com;

4 Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa, Portugal. Orientador PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

com o que foi apresentado no documentário, que o ideal para o trabalho do docente de Dança seria trazer a atenção para o corpo do aluno, apresentar diferentes formas de se colocar em qualquer espaço, aumentar a consciência sobre si mesmo e sobre as pessoas ao seu redor, pois dança também é coletividade, criatividade, saúde, pesquisa e reflexão. Trabalhar com diversos materiais, fazer com que sintam o mundo da sua maneira e testar alternativas para novas formas de expressão auxiliam no processo de autonomia dos estudantes. O ambiente escolar é um espaço que acolhe contextos socioculturais diversos, proporcionando um local ideal para o desenvolvimento de formas de expressão e aprendizado. Nesse cenário, a dança surge como uma poderosa ferramenta de integração, permitindo que os alunos compartilhem experiências corporais que vão além das palavras ou das limitações físicas. Por meio do corpo, todos têm a oportunidade de se envolver de maneira única, sem a pressão de alcançar um padrão técnico ou estético, com o objetivo de explorar o movimento como uma forma de expressão.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Dança, Corpo, Expressão.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação e visa incentivar estudantes de cursos de licenciaturas a ingressarem no ensino básico escolar, proporcionando um contato mais próximo com a prática profissional do docente. O programa tem como objetivos principais: - aprimorar a formação inicial de professores; - fortalecer a relação entre a universidade e as escolas públicas de Educação Básica; - valorizar esses espaços como ambientes de pesquisa, extensão e produção acadêmica.

Para viabilizar o programa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) concede bolsas às Instituições de Ensino Superior (IES) para que implementam os projetos aprovados, permitindo que acadêmicos tenham a oportunidade de vivenciar experiências que contribuam significativamente para sua trajetória profissional. Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no núcleo de Dança⁵, o processo seletivo para seleção de bolsistas e supervisores para participarem do PIBID foi realizado por meio de cartas de intenção, currículo e de entrevistas, nas quais os candidatos tiveram que apresentar suas motivações, relatar experiências prévias (caso tivessem), refletir sobre suas expectativas em relação ao programa e explicar como poderiam contribuir para o desenvolvimento do grupo até o término das atividades.

O Núcleo Dança do PIBID-UFPel é composto exclusivamente por acadêmicos do curso de Dança - Licenciatura, abrangendo estudantes de diferentes semestres, do início ao fim da graduação, o que permite uma troca significativa de experiências. Entre as principais razões que motivam os participantes a ingressarem no programa, destacam-se a necessidade de se prepararem melhor para o contato com as escolas, o interesse em compreender as relações entre dança e educação, o desenvolvimento do senso crítico e a busca por uma postura profissional mais sólida e estruturada. Nesse aspecto, Souza (2021) diz que a formação do professor de dança deve ser estruturada a partir de princípios artísticos, culturais, anatomofisiológicos, técnicos, sociais, pedagógicos, éticos, estéticos, históricos, antropológicos, entre outros, preparando o futuro professor para lidar com a diversidade, aberto ao diálogo e responsável por suas ações políticas. Além disso, a convivência com os professores supervisores e o orientador do núcleo

⁵ Utilizamos neste texto a palavra Dança com letra maiúscula para marcar como sendo uma área de conhecimento própria do campo das artes.

permite que os bolsistas adquiram um olhar mais realista sobre o ensino e os diferentes métodos pedagógicos, contribuindo para sua futura atuação docente.

Nas experiências vivenciadas neste início das atividades do programa, percebemos alguns desafios que enfrentaremos nas escolas de Educação Básica no que tange ao espaço físico e entendimento da equipe gestora e colegas docentes sobre a função da dança na educação. Mas passamos também a ter descobertas e aprendizados que vêm sendo construídos desde o primeiro contato nas reuniões do núcleo de Dança do PIBID, com ambiente escolar e conversas com a supervisora e o orientador que tem mais de 13 anos de experiência com ensino da dança na escola. O grupo de bolsistas do PIBID núcleo Dança foi alocado em três escolas diferentes, cada um com uma supervisora licenciada em Dança, egressas da UFPel, que irá nos acompanhar ao longo de todo o período de funcionamento do PIBID, fazendo a nossa relação com o ambiente e com a comunidade escolar. A figura 1 é simbólica e marca o primeiro encontro de nosso grupo na escola Municipal de Ensino Fundamental Balbino Mascarenhas, na qual o grupo onde estamos inseridas irá atuar durante o programa.

Figura 1 - Visitação na E.M.E.F. Balbino Mascarenhas



Fonte: Acervo pessoal dos autores. Na foto da esquerda para direita estão sentados, Taiany Glória da Rosa, Luíza Rangel Moresco, Bianca Bessa Correa, Marieli Campos Lopes, Eduarda Castanheira Madeira, João Marcelo de Ávila Varaschin, Jean Dornelles Chagas e em pé a supervisora Jaciara Jorge.

METODOLOGIA

Desde o início das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) núcleo Dança, juntamente com coordenador, professoras supervisoras e os alunos bolsistas, houve um acordo entre todos de como seria o procedimento dos encontros realizados dentro do núcleo. Na UFPel, o programa iniciou em novembro de 2024, realizando-se os primeiros encontros de forma presencial como forma de conhecimento e aproximação dos participantes, conhecimento do projeto do núcleo, organização dos subgrupos, indicação das ações a serem realizadas e possibilitando também uma breve visita à escola. Alguns acordos de como seria o procedimento a partir do período de recesso acadêmico universitário e escolar entre os meses de dezembro e janeiro foram estabelecidos: os encontros durante esse período seriam online e haveria tarefas a serem executadas a distância na plataforma institucional e-projeto. Com isso, algumas ações foram realizadas, como atividades reflexivas sobre formação de professores e métodos que seriam úteis para o trabalho da dança na escola, já pensando em ter um pequeno repertório antes dos primeiros contatos com os alunos dentro do espaço escolar. Esta estratégia vai ao encontro do que Susan Stinson (1995) nos ensina ao dizer que, mesmo que nossa pedagogia não nos leve a mudar o mundo, refletir sobre ele muda as coisas para aqueles que refletem.

Ainda a distância, o grupo demonstrou engajamento na exposição de suas ideias, relacionando-as com conhecimentos adquiridos em suas vivências acadêmicas e estabelecendo diálogos uns com os outros, trazendo um fluxo de crescimento satisfatório em relação aos objetivos e propostas do programa de iniciação à docência.

A primeira atividade proposta durante esse período foi a análise da produção artística da professora, pesquisadora e artista Uxa Xavier (2010), diretora artística do grupo “Lagartixa na janela”, que consiste em performances e oficinas para revisitar a infância e trabalhar a dança com crianças fora ou dentro da escola e suas diferentes perspectivas, trazendo o uso de objetos do cotidiano e interações entre alunos com a sala, rua ou qualquer ambiente proposto. Após a análise dos textos escritos pelos membros do nosso núcleo, identificamos que as respostas e reflexões se baseiam em três fatores: a construção de relações éticas com a infância - utilizando a referência de “criança performer” criada pela

pesquisadora Prof^a Dra. Marina Machado; políticas ao se colocarem no espaço público; e o corpo como potência de criação e transformação.

As performances/oficinas são variadas, apresentadas em contextos múltiplos e com diferentes métodos para o envolvimento das crianças ou adultos que estejam realizando junto das artistas, como a utilização de panos, roupas, papéis, sombras, galhos, espaço urbano, entre outros. Além disso, cada proposta procurava trabalhar um lado diferente dos indivíduos que geralmente não são tão estimulados, trazendo memórias, olhares poéticos e imaginários, também ressignificando alguns processos.

Durante a atividade online, foram escolhidas duas performances por cada participante do programa, e foi preciso escrever o que era considerado importante para cada um, destaques e curiosidades, além de pensar em levar esses conteúdos da melhor maneira possível para o ambiente escolar no qual iremos entrar. De maneira geral, percebeu-se nas reflexões feitas pelos pibidianos a admiração pelo modo como as oficinas tocaram as crianças e fizeram com que explorassem seu corpo e o lado pessoal, mas também perceber o corpo dos outros no ambiente e ampliar a relação com o espaço, tornando tudo mais dinâmico e simples para o mundo das crianças pequenas, o que futuramente poderá resultar num indivíduo muito mais aberto às possibilidades que o mundo tem para oferecer, estabelecendo conexões entre eles, os outros e seu entorno.

Todo esse processo foi de suma importância para compreendermos que o ensino e aprendizado de dança podem não ser voltados somente para produtos finais coreográficos e apresentações em palcos convencionais, o que leva a questionar qual a função da dança e do trabalho do professor no ambiente escolar, bem como o que diferencia a dança dos demais conteúdos/componentes escolares.

A partir da experiência dessa primeira atividade, em que surgiram reflexões e questionamentos sobre o trabalho com dança na escola, o grupo chegou à segunda atividade proposta, a qual é voltada diretamente para a realidade de um professor de dança na escola e sua atuação profissional. Tomando como ponto de partida a assistência do documentário *“Nós, professoras de dança”*, que foi analisado individualmente baseado em algumas questões propostas pelo orientador do núcleo Dança e discutido coletivamente no núcleo, o grupo teve o primeiro contato com a obra que se tornou objeto de estudo apresentado no presente artigo.

Figura 2 - Documentário: “Nós, professoras de Dança”



Fonte: capturas de tela do documentário.

REFERENCIAL TEÓRICO

O documentário “*Nós, professoras de dança*”, dirigido por Josiane Franken Corrêa, realizado durante seu doutoramento em Artes Cênicas, é baseado na entrevista de cinco professoras licenciadas em dança atuantes na Educação Básica. Ela deixou livre para que as próprias professoras levantassem questões sobre como é estar efetivamente na sala de aula com o ensino da dança. Ao iniciar a entrevista, cada uma contou um pouco de sua trajetória durante a graduação, os processos de formação e como foi o primeiro contato com a escola.

Foram apresentadas algumas imagens das entrevistadas ou de seus trabalhos artístico-pedagógicos, imagens estas que colaboraram para a criação de uma visão mais emotiva. Auxiliando esse material, também foram realizadas pequenas criações em dança vindas das professoras, nas quais exploravam um local ou cenário de sua escolha. Este tornou-se um material excelente para

análise e discussão sobre a atuação do docente em dança, levantando questões sobre metodologia, adaptação, gestão escolar, planejamentos que, ressaltados por elas, são o essencial para um bom desempenho e para manter uma linha até a concretização de seus objetivos.

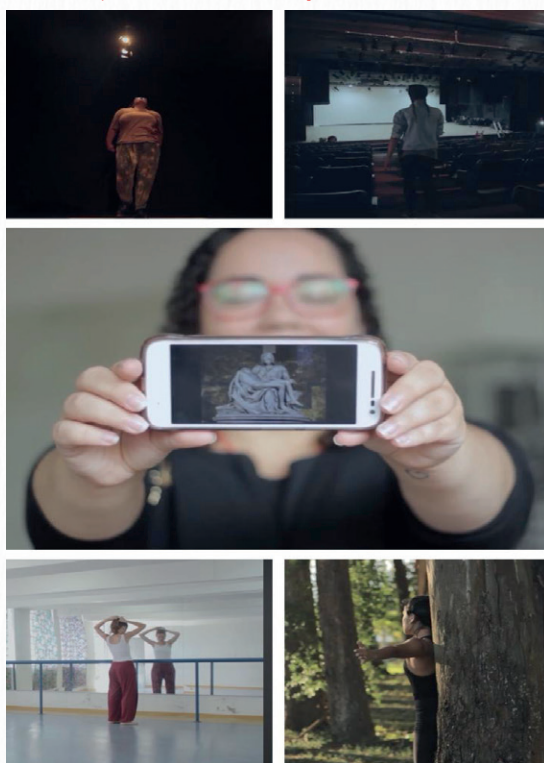
De acordo com as entrevistadas, a inserção delas na escola não foi fácil por, inicialmente, não terem noção de como agir diante da falta de estrutura, tanto física quanto curricular, e o que poderiam fazer para mudar aquele espaço que não estava preparado para recebê-las. O caminho que encontraram para iniciar algumas mudanças foi dialogar com a gestão das escolas, apresentar novas visões e ideias que poderiam ser trabalhadas ao longo dos anos. Segundo elas, nem sempre é fácil estabelecer esses diálogos, pois, para que isso acontecesse, as professoras precisavam se adaptar a certas partes do sistema da escola, antes de fazerem suas reivindicações. Hoje em dia, em função da troca de informações e experiências que acontecem entre professores atuantes na Educação Básica e professores em formação, estágios curriculares obrigatórios, possibilitados também em programas como o PIBID, já é possível ter uma compreensão melhor de que mudar um ambiente escolar ao começar a atuação profissional não é tão simples. Muitas vezes, as portas para o diálogo não estão todas abertas e é necessário adaptar-se ao contexto antes de propor mudanças que as professoras considerem fundamentais. Além disso, para pensarmos em mudanças estruturais, seja no espaço físico das escolas ou na estruturação curricular, não se pode deixar de lado a ciência sobre toda uma estrutura que se estabelece em instâncias superiores, como coordenadorias e secretarias de educação, por exemplo. Ou seja, já detectamos que não podemos romantizar o ensino da dança na escola, pois há ainda muitas batalhas a serem enfrentadas pelos egressos, como a própria ausência de concursos próprios para a área.

Quanto às motivações para a realização deste trabalho produzido por Josiane, o principal objetivo foi mapear a docência em Dança nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul (RS), evidenciando possibilidades, limites e estratégias para o ensino de Dança na Educação Básica, também focando em relatar situações vivenciadas na pesquisa de campo as quais, de alguma forma, possam denunciar o contexto estudado e refletir sobre a relação entre docentes e as comunidades escolares (Corrêa, 2018).

Percebe-se que ela busca trazer um lado mais humano e realista da profissão, desmistificando a visão do professor naquela posição de poder sobre a sala

de aula e, ao mesmo tempo, mostrando a luta real pela valorização da área da Dança na Educação Básica. O título justamente remete a isso, *“Nós, professoras de Dança”*, dando a ideia de que todas estão com o mesmo objetivo e em caminhos parecidos. São peculiaridades e métodos em comum que elas possuem, mesmo estando atuando em diferentes contextos. Também demonstra a importância de esses aprendizados serem repassados e o cuidado que todas têm para que seja possível isso acontecer.

Figura 3 - Documentário: *“Nós, professoras de Dança”*



Fonte: capturas de tela do documentário.

Pensando sobre a atuação profissional de um professor, é importante enfatizar que o seu papel é contribuir para o crescimento e aprimoramento de habilidades intelectuais, motoras, afetivas e criativas, instigando os alunos a buscarem pela criação do próprio saber, saber este que se constitui no próprio fazer corporal. Quando se fala em construção de conhecimento, é possível refletir sobre o pensamento de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.

21), em que ressalta “a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Ao entrar numa sala de aula, os professores precisam estar abertos a diálogos e indagações vindas dos alunos, pois assim estarão criando um ser com senso crítico e inquiridor. Nesse sentido, a sala de aula é, conforme Souza (2021), “um lócus de aprendizagem, de possibilidades de aprendizados diversos numa relação com os alunos. Freire (2011, p. 23) já dizia que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Contudo, na educação a construção do conhecimento não se estrutura apenas com característica tecnicista. Há uma consciência de que incluir diversão, leveza e variação de abordagens pode ser um caminho para uma boa prática sem pensar apenas no objetivo ou produto final, mas aproveitando o percurso durante essa construção de saberes. O dançar/brincar também estimula a autonomia do sujeito que constrói o próprio conhecimento.

De acordo com Oliveira e Araújo (2024), a ludicidade está associada a algo alegre e prazeroso com características que levam o aprendiz à plenitude da experiência e valorização interpessoal, acionando capacidades que oportunizem ao educando utilizar suas experiências e interagir com novos conhecimentos, ampliando a compreensão e sua prática no mundo que o cerca. Ao fazermos essa reflexão sobre a ludicidade, estabelecemos relações com a atuação do professor de dança na escola. Espera-se que esse profissional seja licenciado em Dança, pois dele se espera características como a sensibilidade, conhecimento técnico sobre dança e corpo, postura crítica e reflexiva sobre o processo educativo e diversidade na utilização de diferentes abordagens para auxiliar os alunos na construção de seu conhecimento em dança. Ainda fazendo relações com o documentário assistido, acredita-se que o ideal para o trabalho do docente seja trazer a atenção para o corpo do aluno, aumentando a consciência sobre si mesmo e sobre as pessoas ao seu redor, pois dança também é coletividade, criatividade, saúde, pesquisa e reflexão.

Outro ponto a ser considerado para uma boa prática é o espaço físico no qual esse profissional estará inserido para fazer uso durante as aulas. A preferência torna-se sempre o local que é idealizado pelos professores da dança, com uma sala ampla, bem iluminada, com recursos de espelhos, colchonetes, quadro e caixa de som.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas no PIBID núcleo Dança, aliadas à análise do documentário “*Nós, professoras de dança*”, permitiram reflexões profundas sobre o papel do docente de dança na escola. Compreendemos que sua atuação vai muito além do ensino de movimentos e técnicas; trata-se de um trabalho que envolve sensibilidade, criticidade e um olhar atento às necessidades dos alunos. A escola é um espaço plural, onde diferentes expressões podem coexistir, e a dança apresenta-se como uma ferramenta fundamental para ampliar as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Nesse cenário, a dança surge como uma poderosa ferramenta de integração, permitindo que os alunos compartilhem experiências corporais que vão além das palavras ou das limitações físicas. Por meio do corpo, todos têm a oportunidade de se envolver de maneira única, sem a pressão de alcançar um padrão técnico ou estético, mas com o objetivo de explorar o movimento como uma forma de expressão.

Ao contrário da ideia de formar bailarinos, a proposta da dança na escola vai além da técnica e do espetáculo. Como bem afirma Ferrari, “A Dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação através da arte” (2003, p. 1). Nesse contexto, a dança torna-se uma experiência educativa e inclusiva, proporcionando aos alunos a oportunidade de se conectar com seu corpo e com os outros, enquanto desenvolvem sua criatividade e expressão corporal e emocional.

O documentário reforçou a importância de um professor licenciado na área, que compreenda a dança como um processo de pesquisa, experimentação e troca. A formação qualificada tem papel fundamental na atuação do docente em dança, que deve considerar não apenas o conhecimento técnico, mas também aspectos pedagógicos e metodológicos que permitam aos alunos explorarem sua expressividade e consciência corporal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 02/03/ 2025.

CORRÊA, J. F. **Nós, professoras de dança**. Alvaroba, 15/03/2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53MkPISj4v0>. Acesso em: 06/03/2025.

CORRÊA, J. G. F. **Nós, professoras de dança.** Ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2018.

FERRARI, G.B. **Por que dança na Escola?** Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://fefd.ufg.br/n/7944-por-que-danca-na-escola>. Acesso em: 07/03/2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários a Prática Educativa. 43a Ed. São Paulo: Editora Paz e terra; 2011.

OLIVEIRA, K. da S.; ARAÚJO, M. F. dos S. O lúdico na promoção da aprendizagem significativa do ensino infantil. **Redes-Revista Educacional da Sucesso**, São Bento-RN, vol. 4, n. 1, p.1 – 19p, 03, 2024. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/rec/article/view/230/343>. Acesso em: 07/03/2025.

SOUZA, M. A. da C. O tornar-se professor de dança: experiências nas práticas de estágio. In: SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; XAVIER, Jussara. **Tudo isto é Dança.** Salvador, editora ANDA, 2021, p. 181-205.

STINSON, S. Uma pedagogia feminista para o ensino da dança para criança. **Revista Pro-posições.** V. 6, n. 3, p. 77-89, 1995.

UXA XAVIER. **Sobre Uxa Xavier e o grupo Lagartixa na Janela.** Disponível em: <https://www.lagartixanajanela.com.br>. Acesso em: 07 mar. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.024

AÇÕES DO PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO UFSC NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO PORTINHO BITTENCOURT, IMARUÍ – SANTA CATARINA

Ana Cristina da Rocha Lima¹
Josiani Correia Venancio²
Carolina Orquiza Cherfem³
Roberto Antônio Finatto⁴

RESUMO

Este relato de experiência objetiva compartilhar as ações que serão realizadas, no âmbito do PIBID, na Escola Municipal Prefeito Portinho Bittencourt, no município de Imaruí (SC). A escola busca oferecer um ensino de qualidade na luta pela educação pública, com ênfase na contextualização dos conteúdos com a realidade local. Grande parte dos sujeitos atendidos pela escola possui o campo como modo de produção de vida e trabalho. É nesse contexto que estamos desenvolvendo o PIBID, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), permitindo uma troca enriquecedora de experiências em que os estudantes podem aplicar teorias pedagógicas em contextos reais de ensino, por meio de metodologias que alinham a educação com os princípios da Educação do Campo. O PIBID

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, anacristoyoga@gmail.com;

2 Supervisora do PIBID pela escola Escola Municipal Prefeito Portinho Bittencourt, josiani-ve@hotmail.com;

3 Professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Curso de Licenciatura em Educação do Campo carolina.cherfem@ufsc.com;

4 Professor da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Curso de Licenciatura em Educação do Campo - roberto.finatto@ufsc.br.

tem um papel fundamental no fortalecimento das práticas pedagógicas na escola e contribui diretamente para o aprimoramento da proposta educativa com projetos que integram o campo e a cidade, desenvolvendo atividades pedagógicas de hortas escolares, projetos de leituras e reforço escolar, envolvendo também a comunidade. A Educação do Campo na escola é essencial para ampliar a compreensão sobre a relação entre o meio rural e a cidade, promovendo a valorização da cultura e dos saberes tradicionais das populações rurais ao abordar temas como, preservação ambiental, produção de alimentos e agroecologia, promover a consciência crítica e incentivar as práticas sustentáveis.

Palavras-chave: PIBID, Educação do Campo, UFSC, Escola pública, Formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por objetivo compartilhar as ações realizadas, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal Prefeito Portinho Bittencourt, no município de Imaruí (SC), o qual possui uma população de 9.948 habitantes, com predomínio de atividades pesqueiras, rural e comercial.

A Escola Portinho, localizada na região central do município, foi criada no ano de 1967. Em julho de 2010, foi realizado em todo o município um processo de nucleação das escolas rurais. Nesse contexto, todas as unidades escolares rurais de ensino fundamental dos anos iniciais passaram a ser atendidas por essa escola, o que significa dizer que grande parte dos sujeitos atendidos possui o campo como modo de produção de vida e trabalho.

A escola busca oferecer um ensino de qualidade na luta pela educação pública, com ênfase na contextualização dos conteúdos com a realidade local. É nesse contexto que estamos desenvolvendo o PIBID, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), permitindo uma troca enriquecedora de experiências em que os estudantes podem aplicar teorias pedagógicas em contextos reais de ensino, por meio de metodologias que alinham a educação com os princípios da Educação do Campo.

O PIBID tem um papel fundamental no fortalecimento das práticas pedagógicas na escola e contribui diretamente para o aprimoramento da sua proposta educativa. É a primeira vez que a escola Portinho recebe o PIBID, o qual ainda está em sua fase inicial. Pretende-se desenvolver projetos que integram o campo e a cidade, desenvolvendo atividades pedagógicas de hortas escolares e projetos de leituras e reforço escolar, envolvendo a comunidade.

Ao longo deste relato será apresentada a metodologia a ser utilizada durante o desenvolvimento do PIBID, o referencial teórico que envolve a Educação do Campo, os principais resultados esperados para o projeto e as considerações iniciais.

METODOLOGIA

O processo metodológico para o desenvolvimento do PIBID na Escola Portinho envolverá duas frentes pautadas no processo coletivo e dialógico: a)

O processo de organização e planejamento do projeto por parte do coletivo de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, orientados pela supervisora do PIBID, em diálogo com a escola; b) O processo de desenvolvimento do PIBID na escola com a realização de dois projetos: horta na escola e atividades de reforço escolar de leitura e escrita.

Sobre o primeiro aspecto metodológico, o PIBID contará com reuniões periódicas de planejamento das ações entre os bolsistas, estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, com a orientação da coordenadora de área e com atendimentos regulares da supervisora atuante na escola. Os bolsistas também devem participar de atividades mensais formativas que envolvem todos os estudantes do PIBID Educação do Campo UFSC.

Nesses encontros haverá uma troca de informes e experiências sobre todos os PIBIDs realizados pelo projeto maior da Educação do Campo, bem como, em cada mês, haverá um tema para a formação de professores, a depender das demandas trazidas pelos bolsistas. São exemplos de temas: formação de professores, agroecologia, realidade de cada escola atendida, educação escolar indígena, educação e escola do campo, escolas multisseriadas, etc.

A formação de professores para atuar em escolas do campo e em contextos específicos, como a educação escolar em que se utilizam os saberes locais, exige uma abordagem diferenciada, considerando as realidades socioculturais e econômicas de cada comunidade atendida.

No que diz respeito às escolas públicas do campo, sabe-se que elas enfrentam desafios como infraestrutura precária, distâncias geográficas e a necessidade de metodologias inovadoras que valorizem a vivência e a realidade dos estudantes. O PIBID, como apoio para a formação docente, deve, portanto, contemplar estratégias para lidar com essas especificidades, promovendo uma educação crítica e transformadora.

Em relação ao segundo aspecto, há um planejamento inicial para o desenvolvimento de uma horta na escola e para a realização de atividades de reforço de leitura e escrita com os estudantes no Ensino Fundamental conforme a demanda apresentada e a logística da escola para a organização e realização das aulas de reforço escolar.

No caso da horta, haverá parceria com a EPAGRI e a comunidade. Pretende-se construir a horta de modo coletivo para que ela tenha fins

pedagógicos para a escola, que poderá discutir sobre agroecologia, alimentação saudável, luta pela terra, entre outros temas.

A agroecologia assume um papel relevante na formação das crianças como cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente, pois promove práticas sustentáveis que respeitam os ecossistemas e as comunidades do campo. Através da agroecologia, segundo Caporal & Costabeber (2004), as crianças aprendem sobre a importância da biodiversidade, do manejo responsável dos recursos naturais e do respeito à natureza. Isso não somente enriquece seu conhecimento, mas também estimula a reflexão crítica sobre questões ambientais e sociais.

A discussão da agroecologia também se alinha com a ideia que está contida na filosofia de que “a ciência que se aprende a partir da vida não é esquecida nunca” (ALVES, p. 12). A agroecologia não é apenas uma disciplina setorializada, mas uma forma de conhecimento que surge das experiências cotidianas, das práticas agrícolas sustentáveis e da conexão com o meio ambiente.

Poderão ser realizadas atividades de entrevistas com os estudantes da escola a fim de levantar os saberes populares existentes na comunidade, bem como poderá ser feito um diagnóstico para saber como as pessoas se alimentam, a fim de trabalhar mais especificamente o tema da agroecologia por meio da alimentação saudável.

O programa de reforço será realizado a partir das atividades na horta escolar, promovendo um trabalho interdisciplinar entre os conteúdos aplicados em sala de aula e a parte prática, trabalho realizado a partir da produção da horta escolar envolvendo alunos, professores e comunidade como um todo.

O desenvolvimento do projeto exigirá uma abordagem pedagógica que visa integrar diferentes áreas do conhecimento, incluindo as ciências da natureza, de maneira lúdica e significativa. Através dessa proposta, as crianças são encorajadas a explorar e aprender de forma ativa, envolvendo-se em jogos, brincadeiras e atividades práticas.

Ao longo do processo de desenvolvimento das atividades, o planejamento deverá ser realizado partindo da demanda e das necessidades da escola, em diálogo da universidade com a direção e supervisão da escola, bem como com a comunidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação do Campo surge como demanda dos movimentos sociais em meio a reivindicações por condições dignas e de direito, como à terra, e por educação de qualidade para os povos do campo, com ênfase no direito à escola no local de vida e trabalho dos sujeitos do campo (CALDARTE, 2012).

A Educação do Campo traz em seu âmbito o horizonte de um modo de vida com justiça social, ambiental e econômica, tendo a agroecologia como modelo político de desenvolvimento para o campo brasileiro (DIAS, 2021).

Cabe destacar que o modelo atual de desenvolvimento do campo tem como objetivo a produção de *commodities*, ou seja, alimentos *in natura* transformados em mercadorias, muitas vezes para exportação e que, para a sua produção, necessitam, em sua maioria, de “vastas extensões de terra; no uso de altíssima tecnologia nos processos de produção, com mínima utilização de mão de obra; na monocultura e no uso intensivo de agrotóxico” (MOLINA, 2014b, p. 4). Nesse sentido, cabe-nos pensar a educação como libertadora, humanizadora e capaz de desvelar as muitas contradições que aprendemos na escola e, às vezes, reproduzimos em nosso cotidiano, frequentemente sem as questionarmos.

Por isso, segundo Molina (2014a), o modelo defendido pela Educação do Campo tem como referência um meio rural com pessoas que trabalhem em sua terra e, por meio dela, obtenham seu modo de produção de vida; que tenham como modelo de agricultura os pressupostos da agroecologia; e que se organizem de forma coletiva em associações, cooperativas ou outras que compartilhem de princípios similares.

Quando abordamos na escola projetos como desenvolvimento de uma horta e atividades de reforço, pretendemos mobilizar saberes populares, como o uso das plantas medicinais, e promover uma discussão sobre alimentação saudável e agroecológica, resgatando princípios básicos de autonomia, soberania e segurança alimentar para os povos do campo. Problematicando a questão da produção de alimentos e a própria forma como nos alimentamos, talvez estejamos percebendo e compreendendo também qual a relação disso com a fome de pessoas em todo o mundo.

Para tanto, utilizamos como base os referenciais de Paulo Freire (2015) no sentido de, por meio de uma educação dialógica e com atividades práticas que partem da realidade dos educandos, proporcionar que os estudantes possam

ler o mundo de modo crítico e autônomo para atuar nesse mundo com vistas à construção de uma sociedade mais justa.

Diante desse breve aporte teórico, mobilizamos conhecimentos para promover uma prática educativa que, mesmo pontual, buscará promover reflexões entre os estudantes no sentido de fazê-los pensar criticamente sobre temas como a produção e consumo de alimentos, a consciência ambiental e o modelo de desenvolvimento e lutas no campo brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PIBID tem um papel fundamental no fortalecimento das práticas pedagógicas na escola e contribui diretamente para o aprimoramento da proposta educativa com projetos que integram o campo e a cidade, desenvolvendo atividades pedagógicas de hortas escolares, projetos de leituras e reforço escolar, envolvendo também a comunidade.

A ideia de realizar uma horta na escola utilizando práticas agroecológicas vai contribuir para a educação ambiental, a segurança alimentar e a valorização dos saberes locais. Também será um espaço pedagógico interdisciplinar uma vez que a horta poderá fortalecer a relação dos estudantes com a terra, promovendo práticas sustentáveis e ampliando a compreensão sobre agroecologia e alimentação saudável.

O processo de construção da horta também deve envolver a participação da comunidade escolar como um todo, sempre buscando a integração entre família e escola. Essa etapa também tem sua importância no desenvolvimento, estimulando a cooperação e criatividade dos estudantes. Além disso, acompanhar e fazer parte desse processo faz com que as crianças e adolescentes tenham uma relação mais próxima com a horta, uma vez que ela não surge de repente no ambiente escolar, mas sim de forma gradual e com participação ativa dos próprios estudantes. A construção da horta também tem um potencial pedagógico para o ensino de fundamentos da matemática.

A abordagem agroecológica buscará promover práticas sustentáveis e respeitadas com o meio ambiente, considerando a interação entre os seres vivos, a diversidade biológica e a saúde dos ecossistemas, o que será trabalhado na horta pedagógica a ser construída. Busca-se uma experiência concreta de observação e interação com os elementos naturais, possibilitando uma compreensão mais

profunda dos princípios da agroecologia, como a importância da biodiversidade, o uso de técnicas de manejo sustentáveis e a valorização dos recursos naturais locais.

Além disso, a Educação do Campo na escola é essencial para ampliar a compreensão sobre a relação entre o meio rural e a cidade, promovendo a valorização da cultura e dos saberes tradicionais das populações rurais ao abordar temas como preservação ambiental, produção de alimentos e agroecologia, promover a consciência crítica e incentivar as práticas sustentáveis.

Nessa direção, serão realizadas visitas ao ecossistema natural do município, em contato com a natureza, e os estudantes poderão participar de atividades práticas relacionadas à agroecologia, como a identificação de plantas nativas, a observação de habitats e ecossistemas, o reconhecimento de indicadores de saúde ambiental e a compreensão dos processos naturais. Essas vivências proporcionam uma aprendizagem significativa, permitindo que eles entendam as interações entre os elementos naturais, as práticas agrícolas e a sustentabilidade ambiental na relação campo e cidade na realidade de Imaruí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ressaltar que o PIBID ainda está em sua fase inicial na Escola Municipal Prefeito Portinho Bittencourt. Pretende-se desenvolver um trabalho de diálogo e parceria que possa contribuir com a escola e sua comunidade.

O PIBID Educação do Campo, ao longo de sua trajetória, vem permitindo uma troca enriquecedora de experiências em que os estudantes podem aplicar teorias pedagógicas em contextos reais de ensino, por meio de metodologias que alinham a educação com os princípios da Educação do Campo.

Ressalta-se que a educação do campo tem se destacado como uma área de estudo e prática pedagógica que busca valorizar as particularidades e demandas das comunidades do campo, promovendo uma educação contextualizada, significativa, crítica e emancipadora.

Nessa direção, o PIBID tem potencial para cumprir um papel no fortalecimento das práticas pedagógicas na escola, o que contribui diretamente para o desenvolvimento da sua proposta educativa. Pretende-se desenvolver projetos que integram o campo e a cidade numa relação que envolva a comunidade, o

que é mais um princípio de grande relevância para a proposta emancipadora da educação do campo.

O projeto da horta escolar na Escola Municipal Prefeito Portinho Bittencourt de Imaruí representa uma iniciativa transformadora que vai além do cultivo de alimentos. Iremos promover uma integração com a comunidade, com órgãos da Prefeitura, como a Epagri, e estimular o ambiente para uma conscientização ambiental. Ao envolver alunos, professores, a comunidade e a Epagri, criamos um ambiente dinâmico e interdisciplinar, onde a prática complementa a teoria, fortalecendo o vínculo entre a Educação, Comunidade e Sustentabilidade.

A horta não será apenas um espaço de cultivo, mas um laboratório vivo onde os estudantes poderão aprender na prática conteúdos de diversas disciplinas. No reforço escolar, por exemplo, a matemática poderá ser aplicada no cálculo de espaçamentos entre plantas e na medição de quantidades de insumos; a língua portuguesa pode ser trabalhada por meio de relatórios e registros sobre o desenvolvimento das culturas; as ciências naturais serão exploradas no estudo dos solos, dos ciclos biológicos e da importância da biodiversidade. Além disso, aspectos históricos, culturais e sociais podem ser abordados por meio da valorização dos alimentos locais e do resgate de práticas agrícolas tradicionais.

A participação da Epagri fortalece ainda mais o projeto, proporcionando conhecimentos técnicos, incentivando o senso de pertencimento e garantindo a continuidade da iniciativa. A troca de saberes entre agricultores, técnicos e alunos enriquece o aprendizado e cria laços entre a escola e seu entorno.

Além dos benefícios pedagógicos, a horta contribui para a alimentação saudável dos estudantes, incentivando o consumo de alimentos livres de agrotóxicos.

Dessa forma, este projeto torna-se uma ferramenta essencial para a educação dos alunos, promovendo a integração entre a escola e a comunidade e incentivando valores de cooperação, responsabilidade e respeito à natureza. Com o envolvimento e o comprometimento de todos, a horta escolar se tornará um espaço vivo de aprendizado e transformação social.

AGRADECIMENTOS

À Escola Municipal Prefeito Portinho Bittencourt e sua comunidade!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Papyrus Editora, Campinas, SP, 2001 e Edições Asa, Porto, 2001.

CALDART, Roseli Saleti. Educação do Campo. In CALDART, Roseli Saleti; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, v. 5, n. 2, 2004.

DIAS, A.P.; [et al..] **Dicionário de Agroecologia e Educação.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. 816p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

MOLINA, M. C. **Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores:** reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). O método dialético na pesquisa em Educação. Campinas: Autores Associados. 2014a.

_____. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). Brasília – DF. MDA, NEAD. Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho Interdisciplinar. 2014b.

PRIMAVESI, Ana. **Manual do solo vivo.** 2 ed. rev. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.10.025

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROFRANCA – PROJETO FRANCA AUSTRAL.

Raísa Horza ¹

Sther Gonçalves Pessoa²

Lia Maris Orth Ritter Antikeira ³

RESUMO

Este relato de experiência parte da vivência da primeira autora como estagiária do Programa de Estágio de Inverno do ProFRANCA – Projeto Franca Austral, em que teve a oportunidade de acompanhar a rotina diária de monitoramento terrestre da baleia-franca-austral e do Centro Nacional de Conservação da Baleia Franca, com atividades voltadas à pesquisa e educação ambiental no litoral sul de Santa Catarina. O presente trabalho tem como objetivo relatar a importância do trabalho de conservação da baleia-franca, executado pelo Instituto Australis/ProFRANCA através da impressão pessoal obtida durante a execução do estágio. A pesquisa de monitoramento terrestre é uma das metodologias de estudo realizadas pelo ProFRANCA, executada por estagiários a partir de um ponto fixo pré-determinado, durante a temporada da baleia-franca. Essa atividade é muito importante para a conservação da espécie, pois tem o objetivo ampliar o conhecimento científico a respeito dos padrões de distribuição e comportamento da baleia-franca, no litoral sul de Santa

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, raisa@alunos.utfpr.edu.br;

2 Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas, Instituto Australis de Pesquisa e Monitoramento Ambiental, sther.pessoa98@gmail.com;

3 Professor orientador: Doutora, Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, liaantikeira@utfpr.edu.br;

Catarina. Além disso, o Instituto Australis possui um espaço aberto para visitação do público, o Centro de Visitantes, onde é realizado relevante trabalho de educação e sensibilização em prol da conservação da espécie e dos ecossistemas marinhos. Os resultados abordam as metodologias utilizadas pelo ProFRANCA e as atividades desenvolvidas durante o programa de estágio, com as impressões obtidas após aproximadamente 600 horas de atividades realizadas. A experiência permitiu obter conhecimento e concluir que as atividades de pesquisa realizadas pelo ProFRANCA em conjunto com as práticas de educação ambiental voltadas para o público geral reforçam a importância desse trabalho como ferramenta para conservação da espécie. Por fim, percebeu-se como a participação no programa PIBID CAPES também agregou na formação da autora como licenciada em Ciências Biológicas agregando conhecimento e segurança na realização de atividades de EA envolvendo o público.

Palavras-chave: Baleia-franca, Monitoramento terrestre, Educação ambiental, Conservação.

INTRODUÇÃO

A baleia-franca-austral — *Eubalaena australis* (Desmoulins, 1822) é um cetáceo, pertencente à subordem Mysticeti, caracterizado pela ausência de dentes e presença de barbatana ou cerdas bucais, que atuam como filtro alimentar. Essa espécie pode atingir até dezessete metros de comprimento e apresenta uma camada de gordura subcutânea de até 40cm, essencial para a termorregulação e como reserva energética. Seu corpo é predominantemente preto, com manchas brancas, e apresenta nadadeiras peitorais trapezoidais e ausência de nadadeira dorsal.

Possui calosidades na região da cabeça, próximas à boca e olhos, onde vivem ciamídeos, pequenos crustáceos da família Cyamidae, popularmente conhecidos como piolho-de-baleia, que não afetam a saúde do animal, mas contribuem para a identificação individual, funcionando como impressões digitais. Através dos padrões de calosidades e utilizando a técnica de foto-identificação, por meio de imagens aéreas ou de drones, é possível acompanhar individualmente as baleias-franca ao longo da vida (Renault-Braga, 2020).

A distribuição das calosidades segue um padrão geral, mas o formato, tamanho e número variam entre os indivíduos e em geral são assimétricos (Payne et al., 1983). Esta distribuição se estabelece logo nos primeiros meses de vida dos filhotes, permanecendo constante ao longo do tempo, permitindo a identificação individual (Renault-Braga, 2020, p. 21).

Esses animais atingem a maturidade sexual entre cinco e dez anos e contam com um ciclo reprodutivo trianual. A gestação dura aproximadamente doze meses, seguida de até um ano de amamentação, estimulada pelo filhote. Após esse período, a fêmea entra em um ano de resguardo, necessário para a reposição de energia e gordura, para então acasalar novamente. As áreas de alimentação dos mysticetos estão associadas a áreas de alta produtividade primária, onde há grandes concentrações de zooplâncton (Renault-Braga, 2020).

Trata-se de uma espécie migratória, que realiza grandes viagens. Durante o verão austral, as baleias-francas migram para as áreas de alimentação próximas ao Polo Sul, onde se alimentam de zooplâncton como copépodos e krill, consumindo até duas toneladas diárias para acumular reservas de gordura, enquanto nos meses de inverno e primavera migram para as áreas de reprodução, para

nascimento de filhotes e acasalamento. A costa brasileira é uma dessas regiões, e as baleias-francas são observadas com mais frequência no litoral sul de Santa Catarina, conhecido como berçário de baleias. Nesse período, as baleias permanecem em águas mais quentes e protegidas, cuidando e amamentando seu filhote, para em breve retornarem para as áreas de alimentação.

Por um longo período, as baleias-francas foram intensamente caçadas devido à sua natureza lenta, comportamentos tranquilos e habitat costeiro, características que as tornavam alvos fáceis. A caça visava à exploração de diversos recursos, como o óleo extraído da espessa camada de gordura, que poderia gerar até dezessete barris por animal adulto. Além disso, suas barbatanas eram utilizadas na fabricação de itens como pentes de cabelo e espartilhos femininos.

No Brasil, principalmente em Santa Catarina, a caça predatória resultou em um brusco declínio na população de baleias-francas. Em 1973, a última baleia-franca foi capturada pela caça e, após essa data, as baleias-francas permaneceram ausentes da costa brasileira por cerca de dez anos, retornando apenas em 1983. Atualmente, a região de maior ocorrência de baleias-francas em Santa Catarina pertence à Área de Proteção Ambiental (APA) da Baleia Franca, criada em 2000 com o objetivo de proteger não só a espécie, como toda a região costeira, garantindo um uso sustentável e controlado.

Visando à conservação da espécie, atua em Santa Catarina também o Instituto Australis de Pesquisa e Monitoramento Ambiental, uma entidade civil sem fins lucrativos fundada em 2015, com sede na praia de Itapirubá Norte, que incorporou o banco de dados do antigo Programa de Pesquisa e Conservação da Baleia Franca (PPCBF), com informações sobre a espécie desde 1982. Desde então, o trabalho é dedicado à pesquisa científica, mas também à educação ambiental, com crianças em escolas, com a comunidade local e pescadores da região.

Em 2019, o Instituto Australis deu início a um novo projeto focado na pesquisa e conservação da *Eubalaena australis* (baleia-franca), denominado Projeto Franca Austral, com o apoio financeiro da Petrobras, o programa denominado Petrobras Socioambiental que ajuda de forma financeira esse trabalho de conservação. O ProFRANCA conta com o Centro Nacional de Conservação da Baleia Franca, um espaço aberto ao público onde são realizadas ações de sensibilização e educação ambiental, visando informar a comunidade e os turistas sobre a conservação da espécie e dos ecossistemas marinhos. O projeto também busca

ampliar o conhecimento científico sobre a baleia-franca, por meio de monitoramento terrestre, que inclui o mapeamento de áreas de ocorrência da espécie e a identificação de interações antrópicas. Além disso, promove a conscientização sobre a responsabilidade ambiental em relação à conservação da baleia-franca.

O presente estudo tem como objetivo analisar a importância do estágio sob o olhar da licenciatura, em relação às atividades voltadas à educação ambiental e à pesquisa científica da baleia-franca-austral desenvolvidas pelo Instituto Australis/ProFRANCA no litoral sul de Santa Catarina. Este relato é baseado na experiência da autora principal como estagiária no Programa de Estágio de Inverno em 2024 do ProFRANCA – Projeto Franca Austral, executado pelo Instituto Australis, durante o período de 600 horas, no qual participou da rotina de monitoramento terrestre da baleia-franca e das atividades de educação ambiental.

Este trabalho descreve a metodologia utilizada pelo Instituto Australis/ProFRANCA no monitoramento terrestre da baleia-franca e nas atividades de educação ambiental, destacando a relevância desse trabalho para a conservação da espécie, através da impressão pessoal obtida durante a execução do estágio.

METODOLOGIA

O Instituto Australis de Pesquisa e Monitoramento Ambiental desenvolve o projeto ProFRANCA, o qual inclui um processo seletivo para estágio curricular, tanto obrigatório quanto não obrigatório. Além disso, o instituto oferece oportunidades de voluntariado para graduados, abrangendo assim uma ampla gama de públicos, desde estudantes até profissionais formados. O programa tem como finalidade apoiar a formação profissional de estudantes de graduação, proporcionando sua participação em atividades de pesquisa e educação ambiental, com o objetivo de promover o aprendizado prático e o desenvolvimento de competências profissionais.

Para viabilizar essa inserção, é realizado um processo seletivo para os candidatos inscritos. Podem participar estudantes e graduados de todo o Brasil. O programa oferece vagas para quinze estagiários, distribuídos entre as modalidades obrigatório e não obrigatório, além de duas vagas destinadas a graduados. Ao todo, dezessete indivíduos têm a oportunidade de estagiar ou atuar como voluntários no ProFRANCA. Dos requisitos propostos pelo programa, os candidatos devem ter no mínimo dezoito anos completos; estar cursando ensino superior de

graduação nas áreas de Ciências Biológicas, Biologia Marinha, Ecologia, Medicina Veterinária, Oceanografia, Oceanologia ou áreas afins.

O estágio é realizado em Imbituba, Santa Catarina, e os estagiários selecionados devem ter disponibilidade para permanecer durante todo o período de treinamento e estágio, compreendido entre quinze de julho e trinta de novembro, correspondente à época reprodutiva da baleia franca, com dedicação exclusiva às atividades do programa. O ProFRANCA oferece alojamento coletivo completo, sem custos para os estagiários e voluntários, além de uma bolsa no valor de R\$600,00, destinada a auxiliar nas principais despesas, visando valorizar a experiência dos participantes.

Os selecionados têm a oportunidade de contribuir com a conservação da baleia-franca por meio de diversas atividades. Entre as principais, destacam-se o monitoramento da ocorrência de baleias-francas a partir de pontos fixos em terra ao longo das praias do litoral centro-sul do estado de Santa Catarina, incluindo a Área de Proteção Ambiental da Baleia Franca (APA-BF). Também participam do atendimento aos visitantes no Centro Nacional de Conservação da Baleia Franca e no Espaço Australis, localizado na Praia de Itapirubá Norte, em Imbituba/SC.

Os estagiários desenvolvem atividades de pesquisa no laboratório, como digitação e análise de dados, manutenção de equipamentos de campo, atualização de bancos de dados online, bem como o planejamento e execução de atividades de campo e elaboração de relatórios técnicos. A organização e manutenção da sede e dos alojamentos também são de suas responsabilidades, garantindo que a infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades de conservação esteja sempre em boas condições.

Outras atividades incluem a participação e execução de programas de educação ambiental em escolas, feiras e eventos na região, com foco na conscientização pública sobre a preservação da baleia-franca. Os selecionados também contribuem para a limpeza, organização e recuperação de esqueletos de animais marinhos, que fazem parte do acervo osteológico utilizado para pesquisas científicas. Além disso, haverá o apoio em diversas outras atividades realizadas pelo Instituto Australis, conforme as necessidades do programa.

Na grade curricular do curso de licenciatura em Biologia, a abordagem prática relacionada aos animais marinhos, especialmente os cetáceos, é limitada, sendo mais enfatizada a parte teórica, com foco em temas como educação ambiental. Ao avaliar de forma objetiva a contribuição do estágio, constatou-se

que a experiência foi de extrema relevância para a formação, proporcionando um aprendizado prático e aprofundado sobre a biologia marinha e a conservação dos cetáceos, complementando a base teórica adquirida ao longo do curso.

A base curricular do curso de Licenciatura em Biologia normalmente oferece uma formação teórica e prática abrangente sobre os diversos grupos de organismos vivos, com ênfase em aspectos ecológicos, evolutivos, anatômicos e fisiológicos. Contudo, a abordagem específica sobre animais marinhos, particularmente cetáceos, pode variar conforme a instituição e a ênfase do curso.

Em muitas instituições, o estudo dos animais marinhos é predominantemente abordado nas disciplinas de Zoologia, Ecologia e Biologia Marinha. Nesses módulos, os alunos são introduzidos aos princípios fundamentais da ecologia marinha, às interações entre as espécies marinhas e seus respectivos habitats, e às características biológicas e comportamentais de diferentes grupos de organismos, como peixes, invertebrados marinhos, mamíferos marinhos e aves marinhas. Entretanto, as oportunidades para a realização de estudos práticos sobre cetáceos e outros mamíferos marinhos são frequentemente limitadas, seja pela escassez de infraestrutura necessária para atividades de campo, seja pela ausência de disciplinas especializadas em área dedicada ao estudo de baleias, golfinhos e outros cetáceos.

A parte prática do curso, especialmente sobre animais marinhos, pode ser abordada em atividades de estágio, projetos de extensão e parcerias com instituições de pesquisa e conservação. Nesses casos, os alunos têm a oportunidade de participar de atividades de campo, como monitoramento de espécies marinhas, estudos de populações de cetáceos e trabalho em centros de pesquisa e conservação. Tais experiências complementam a formação teórica e oferecem um aprendizado mais aplicado e focado em questões ambientais e de conservação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio representa uma etapa fundamental na formação do biólogo, especialmente para o futuro professor de Biologia, pois contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de um profissional mais completo, apto a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades do mercado de trabalho.

Embora não seja uma exigência curricular, o estágio não obrigatório no curso de biologia desempenha um papel central no aprimoramento acadêmico e

profissional dos estudantes. Sua realização oferece uma gama de benefícios que expandem a experiência dos alunos, permitindo que ampliem suas perspectivas profissionais e adquiram competências adicionais.

Este tipo de estágio possibilita que o estudante explore diversas áreas de atuação dentro da Biologia, além das disciplinas e atividades estabelecidas no currículo formal. Esse processo proporciona a descoberta de novos interesses e o aprofundamento de conhecimentos em campos especializados, como a Biologia Marinha. Embora o curso de Licenciatura em Biologia forneça uma formação abrangente em várias subáreas da Biologia, a Biologia Marinha frequentemente não recebe a mesma atenção nas aulas teóricas. O estágio não obrigatório oferece uma oportunidade de aplicar conceitos aprendidos em sala de aula em contextos práticos, como pesquisas de campo, monitoramento de ecossistemas marinhos e outras atividades relacionadas à biodiversidade marinha.

Além disso, o estágio proporciona aos alunos a possibilidade de desenvolver habilidades técnicas essenciais para a atuação em áreas como educação, conservação e pesquisa científica. Para os licenciados em Biologia, a vivência prática adquirida em um estágio focado na Biologia Marinha, especialmente em projetos envolvendo espécies como a baleia franca, é crucial para a formação de um educador mais completo. Ao interagir diretamente com o conteúdo abordado em sala de aula, o futuro professor adquire maior autoridade e profundidade ao ensinar sobre ecossistemas marinhos, biodiversidade aquática e práticas de preservação ambiental. Essa experiência também permite que o educador compartilhe com seus alunos experiências práticas enriquecedoras, tornando as aulas mais dinâmicas e impactantes.

Dessa forma, o estágio não obrigatório em Biologia Marinha não apenas contribui para a formação acadêmica do estudante, mas também proporciona uma base sólida para sua atuação profissional como educador, ampliando sua compreensão sobre os fenômenos naturais e preparando-o para um papel mais efetivo na educação e na promoção da sustentabilidade ambiental.

O ProFRANCA, realizado pelo Instituto Australis, conta com o patrocínio da Petrobras por meio do programa Petrobras Socioambiental. O projeto recebe estagiários do mundo todo em prol da conservação da espécie baleia-franca-austral e em atividades de pesquisa sobre educação ambiental e atendimento da comunidade e turistas no Centro Nacional de Conservação da Baleia Franca, em Imbituba (SC).

Há mais de 10 anos a iniciativa em Santa Catarina contribui para a formação de profissionais com o programa de estágio e voluntariado. “Eles chegam justamente no período da temporada da baleia-franca em nosso litoral, entre julho e novembro”, afirma Karina Groch, diretora e pesquisadora do ProFRANCA (Groch, 2024).

O monitoramento terrestre é uma das metodologias de estudo realizadas pelo Instituto Australis/ProFRANCA, realizado por estagiários a partir de um ponto fixo pré-determinado, e ocorre durante os meses de agosto a novembro, durante toda a temporada da baleia-franca. Essa atividade é muito importante para a conservação da espécie, pois tem o objetivo de aprofundar o conhecimento e os padrões de distribuição da baleia-franca-austral, no litoral sul de Santa Catarina.

O monitoramento terrestre é conduzido por estagiários de terça-feira a sábado, entre os meses de agosto e novembro, com o objetivo de avaliar os comportamentos da baleia-franca-austral dentro da Área de Proteção Ambiental da Baleia Franca (APA-BF). A distribuição dos estagiários é realizada de forma estratégica, abrangendo os quinze pontos fixos estabelecidos, sendo que cada estagiário é responsável pela observação e coleta de dados em um ou dois pontos específicos.

O monitoramento terrestre é conduzido em dois períodos diários: matutino, das 07h30 às 10h30, e vespertino, das 13h30 às 16h30, condicionado à adequação das condições climáticas. Antes de iniciar as atividades de monitoramento, é imprescindível realizar a verificação da integridade e completude do kit de campo, que deve conter os seguintes itens: mochila, binóculo, anemômetro, pilhas, bússola, prancheta de campo, escala de Beaufort (tabela utilizada para classificar a intensidade do vento, levando em consideração tanto sua velocidade quanto os efeitos observados em terra e no mar), lápis, borracha, apontador e fichas de campo (que incluem categorias para comportamentos, observações gerais e mapas). Para garantir a segurança e o conforto durante a atividade, são essenciais itens como garrafinha de água, protetor solar, chapéu ou boné, e roupas e calçados adequados para a realização de trilhas.

O segundo procedimento consiste em avaliar as condições climáticas. Caso haja precipitação, o deslocamento até o ponto fixo será suspenso, e reavaliações serão realizadas a intervalos de 30 minutos. Após duas avaliações consecutivas, se a chuva persistir, o monitoramento será cancelado para aquele dia.

As fichas de campo são subdivididas em três categorias: ficha geral, ficha de comportamento e mapas. Ao chegar ao ponto fixo, a primeira ficha a ser preenchida é a ficha geral, que inclui informações como horário de início, nome dos observadores, data e localização do ponto fixo. Em seguida, realiza-se a coleta de dados ambientais, que ocorre a cada uma hora durante o monitoramento regular. Para a coleta dos dados, utilizam-se diversos instrumentos, incluindo a bússola para determinar a direção do vento, a escala de Beaufort para avaliar o estado do mar, e o anemômetro, que é utilizado para medir a velocidade do vento.

O monitoramento inicia-se com o *scan* inicial, com duração de 30 minutos, seguido por um intervalo de dez minutos para descanso. O objetivo desse *scan* é localizar, identificar e quantificar os grupos de baleias-francas presentes na enseada, registrando-os na coluna de avistagens. O termo *scan* refere-se a uma “varredura”, ou seja, uma observação completa da área de estudo com a finalidade de localizar grupos de baleias.

Durante o *scan* inicial, também é realizada a coleta de dados relativos a atividades antrópicas, que incluem a verificação da presença de redes, navios e embarcações. Quando um grupo de baleias é avistado, sua localização deve ser plotada no mapa, indicando a letra e o quadrante correspondentes. Caso não sejam observadas baleias na enseada, são realizados *scans* subsequentes de dez minutos, com intervalos de cinco minutos entre eles, com a finalidade de identificar o grupo mais apropriado para a observação focal.

A ficha de comportamento é empregada para registrar dados comportamentais de um grupo de baleias, com uma duração mínima de trinta minutos e máxima de cinquenta minutos, seguida de um intervalo de descanso de dez minutos. O objetivo do protocolo de observação focal é avaliar o comportamento de um único grupo de baleias, selecionado com base em critérios que garantem uma boa visibilidade e, preferencialmente, a presença de uma mãe com filhote. O grupo deve estar em um campo de visão adequado, permitindo observações nítidas.

Durante o acompanhamento, são registradas as observações comportamentais do grupo a cada cinco minutos. Os estados comportamentais categorizados incluem: REST (Descanso), TRAV (Deslocamento), PLAY (Brincadeiras), SOC (Atividade social), MAT (Atividade sexual), e M (Mergulho). Cada estado comportamental é correlacionado com eventos comportamentais, como borrifos, saltos e exposições. Caso não haja baleias avistadas, os *scans* subsequentes são realizados até o final do monitoramento.

Por fim, o *scan* final é conduzido com duração de trinta minutos antes de encerrar a amostragem, com o objetivo de verificar a presença contínua dos grupos registrados na enseada e identificar possíveis alterações na área de estudo. O monitoramento terrestre desempenha um papel crucial na pesquisa, sendo fundamental seguir rigorosamente todas as etapas estabelecidas para garantir a obtenção de dados precisos e confiáveis.

O Instituto Australis possui um espaço aberto para visitação do público: o Centro Nacional de Conservação da Baleia Franca, onde é feito o trabalho de educação e sensibilização do público sobre a conservação da espécie e dos ecossistemas marinhos valorizando a baleia como um patrimônio ecológico.

O atendimento no Centro de Visitantes proporciona uma experiência enriquecedora, permitindo a disseminação de conhecimento científico sobre a baleia-franca a um público diversificado. A oportunidade de compartilhar informações sobre a espécie e suas questões de conservação é uma atividade de grande relevância educacional e ambiental. Além disso, o contato com pessoas que compartilham o mesmo compromisso com a causa da preservação marinha possibilita a troca de experiências e o fortalecimento de vínculos. A interação com visitantes, ao mesmo tempo, facilita o desenvolvimento de relações interpessoais e colabora para a formação de uma rede de apoio e conscientização voltada à conservação da fauna marinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar o monitoramento terrestre e aprofundar meus estudos sobre a baleia-franca, pude estabelecer uma conexão significativa com o Centro de Visitantes, com a espécie em questão e com as pessoas que frequentam a sede diariamente, assim como os visitantes encontrados durante as atividades de monitoramento. Essa interação constante é de extrema importância para o desenvolvimento e êxito das ações de conservação.

Dentro do contexto do programa de estágio, uma das áreas que mais me chamou a atenção foi a abordagem comunicativa adotada no Centro de Visitantes. A forma como as informações sobre a baleia são transmitidas — adaptadas a cada visitante, seja uma criança, uma família ou um adulto — constitui uma experiência, despertando o encantamento e a conscientização de todos sobre a importância da preservação da espécie. Essa abordagem personalizada é fundamental

para o fortalecimento da conexão entre o público e a causa da conservação da baleia-franca.

O trabalho social feito na sede para a sociedade é incrível, ainda mais para as crianças. Temos o “Baleia Franca no Esporte”, que é uma escola de futebol para as crianças totalmente gratuito; temos também o “Aprendendo com as Baleias”, que é um dia com muitas atividades sobre a cultura oceânica para as crianças. Fora as outras milhares de atividades produzidas com artesãos da região e também com os pescadores, o trabalho feito durante todo o ano pelo centro de visitantes é lindo.

O programa me fez enxergar o quão lindo é falar sobre a baleia e todo o conhecimento obtido durante o treinamento. Sou extremamente grata pela oportunidade de poder estar levando inspirações, aprendizados, desafios, curiosidades e um pouco do conhecimento científico para cada um que passava pelo centro de visitantes.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram de forma significativa para a realização deste trabalho. Agradeço primeiramente à minha orientadora, Lia Maris Orth Ritter Antiqueira, e à minha coautora Sther Gonçalves Pessoa, pela orientação, paciência e apoio ao longo de todo o desenvolvimento do artigo.

Agradeço ao ProFRANCA, pelo suporte financeiro e infraestrutura necessária para a execução do estudo e do estágio. Agradeço à minha instituição de ensino, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sem a qual esse estágio não teria sido possível.

Por fim, agradeço à minha família e amigos pelo apoio emocional, compreensão e incentivo durante todo o processo.

Sem a ajuda de todos, este trabalho não teria sido possível.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Eduardo Pires Renault. *Estudo populacional da baleia-franca-austral – Eubalaena australis (Desmoulins, 1822) - no litoral sul do Brasil: estimativas*

populacionais e uso de habitat. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Zoologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BALEIA FRANCA. *Profranca: Programa de Monitoramento da Baleia Franca*. Disponível em: <https://baleiafranca.org.br/profranca/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GROCH, Karina Rejane. *Biologia populacional e ecologia comportamental da baleia franca austral, Eubalaena australis (Desmoulins, 1822), Cetacea, Mysticeti, no litoral sul do Brasil*. 2005. Tese (Doutorado em Biologia Animal) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.