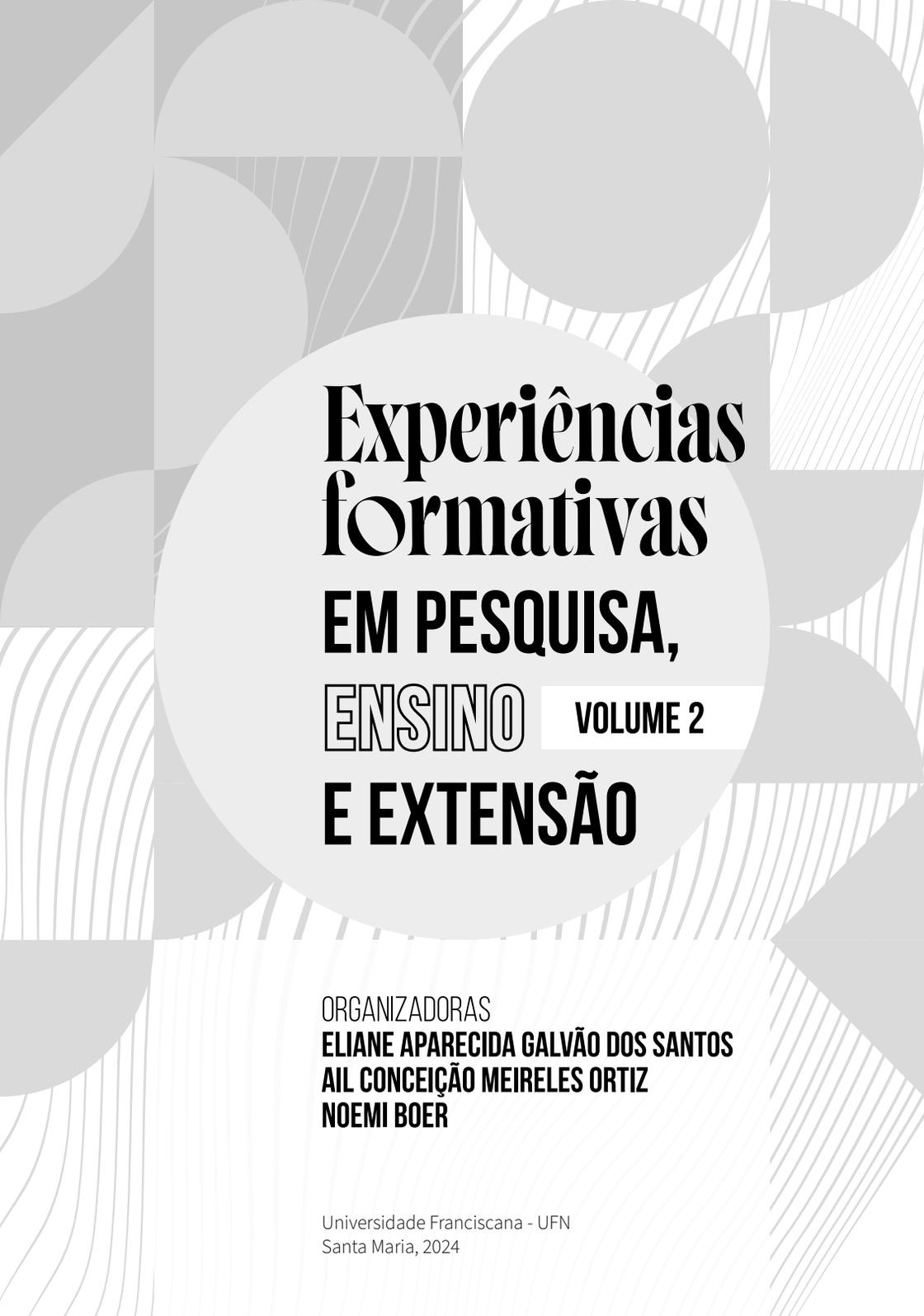


Experiências formativas EM PESQUISA, ENSINO **VOLUME 2** E EXTENSÃO

ORGANIZADORAS

**ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS
AIL CONCEIÇÃO MEIRELES ORTIZ
NOEMI BOER**



Experiências formativas EM PESQUISA, ENSINO **VOLUME 2** E EXTENSÃO

ORGANIZADORAS

ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS
AIL CONCEIÇÃO MEIRELES ORTIZ
NOEMI BOER

Universidade Franciscana - UFN
Santa Maria, 2024

Organizadoras

Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Ail Conceição Meireles Ortiz
Noemi Boer

Comissão Editorial

Elisiane Machado Lunardi

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Cleci Werner da Rosa

Universidade de Passo Fundo - UPF

Luciana Dalla Nora dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha - IFF - Câmpus de Júlio
de Castilhos, RS

Marcio Paulo Cenci

Universidade Franciscana - UFN

Marília Costa Morosini

Pontifícia Universidade Católica - PUCRS

Monique da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia Farroupilha - IFF - Câmpus
Frederico Westphalen

Neusa Maria John Scheid

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões - URI - Câmpus Santo Ângelo



editora.ufn.edu.br

Editora UFN

Rua Silva Jardim, 1535 | Prédio 7, Sala 305
Centro | Santa Maria, RS
97010-491 | (55) 3220.1203

Coordenação Editorial

Fagner Millani
Lucio Pozzobon de Moraes

Capa

Fagner Millani

Projeto Gráfico e Diagramação

Lucio Pozzobon de Moraes

Revisão Ortográfica

Janette Mariano Godois

E96 Experiências formativas em pesquisa, ensino e extensão :
volume 2 / Organizadoras Eliane Aparecida Galvão dos
Santos, Ail Conceição Meireles Ortiz, Noemi Boer - Santa
Maria, RS : Universidade Franciscana - UFN, 2024.
329 p. : il.

ISBN: 978-65-5852-325-3 (impresso)

ISBN: 978-65-5852-326-0 (online)

1. Educação superior 2. Formação do pedagogo - pesquisa
3. Formação do pedagogo - ensino 4. Pedagogo - extensão
universitária I. Santos, Eliane Aparecida Galvão dos
II. Ortiz, Ail Conceição Meireles III. Boer, Noemi

CDU 378

Elaborada pela Bibliotecária Eunice de Olivera CRB/10 - 1491

Nota: Muito zelo e técnica foram empregados na edição desta obra. No entanto, podem ocorrer erros de digitação, impressão ou dúvida conceitual. Em qualquer das hipóteses, solicitamos a comunicação pelo e-mail editora@ufn.edu.br.

Nem a editora nem o autor assumem qualquer responsabilidade por eventuais danos ou perdas a pessoas ou bens, originados do uso desta publicação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Ail Conceição Meireles Ortiz e Noemi Boer	
PREFÁCIO	9
Prof. Iraní Rupolo	
PARTE I - PESQUISA	11
A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM RELATO DA TRAJETÓRIA FORMATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA	13
Alana Rodrigues Rigão Achterberg, Rosemar de Fátima Vestena e Greice Scremin	
MEMÓRIA E TRAJETÓRIA FORMATIVA: A (RE)SIGNIFICAÇÃO E O CAMINHO PARA TORNAR-SE PEDAGOGA	31
Fátima Rodrigues e Noemi Boer	
LITERATURA DE CORDEL NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA E NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES	51
Deividi Fernando Borges da Cunha, Jocelaine Nunes da Silva, Brenda Costa Andrade Linda e Adriana Claudia Martins	
ALFABETIZAR NO PROJETO REDE DE APOIO E SUSTENTAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO E PROFICIÊNCIA EM LEITURA E ESCRITA EM SANTA MARIA	67
Loriane Tavares Menegas Bandeira e Juliane Marshall Morgenstern	

TRABALHO COM A “TERRA”: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA SCHOENSTATTIANA 87

Jéssica Dombrovski e Fernanda Figueira Marquezan

A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM LÚDICA E DA NATUREZA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO 109

Thaís Linhatti de Oliveira e Arlei Peripolli

A REVOLUÇÃO 4.0 E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO 133

Laura Salbego Vidikim e Juliane Marschall Morgenstern

PARTE II - ENSINO 147

SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD/UFN 149

Ail Conceição Meireles Ortiz e Patrícia Braga

CONHECIMENTO MATEMÁTICO ESPECÍFICO E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO 175

Karla Jaqueline Souza Tatsch, Deividi Fernando Borges da Cunha e Letícia Oberoffer Stefenon

SAÍDA TÉCNICA ORIENTADA NO GEOPARQUE CAMINHOS DOS CÂNIONS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS 189

Nícolas de Souza Brandão de Figueiredo, Eliane Aparecida Galvão dos Santos e Rosemar de Fátima Vestena

ATIVIDADE LÚDICA COMO (AUTO)FORMAÇÃO	207
Larissa Santos Marques, Janilse Fernandes Nunes e Denize da Silveira Foletto	
GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM SANTA MARIA, RS: ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE INDICADORES PARA A GESTÃO	223
Vagner da Silva de Carvalho e Fernanda Figueira Marquezan	
CONTRIBUIÇÕES DA ESPIRITUALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	239
Isabel Sousa Araújo e Arlei Peripoli	
PARTE III - EXTENSÃO	267
ROSÁRIO NEGRO: EXTENSÃO-PESQUISA-EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CIDADE QUE EDUCA	269
Marcio Tascheto da Silva, João Heitor Silva Macedo, Luana Franco Aurélio e Deividi Fernando Borges da Cunha	
PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: DIMENSÃO EXTENSIONISTA EM DISCIPLINA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFN, SANTA MARIA, RS	285
Ail Conceição Meireles Ortiz e Rodrigo Machado dos Reis	
MODELAGEM PARA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS	301
Eliane Aparecida Galvão dos Santos e Greice Scremin	

APRESENTAÇÃO

A educação superior congrega importantes funções formativas à constituição dos perfis profissionais a serem integrados sobre o mundo do trabalho, representado por uma realidade sócio-histórica e cultural diante de um contexto amplo, desenhado por lógicas sociais, econômicas, políticas e técnico-científicas em ritmo acelerado de transformação.

Nesse contexto, o ensino, a pesquisa e a extensão representam papéis inerentes ao Ensino Superior, em que a geração de saberes como compromisso social constitui o objetivo principal da atividade universitária. Desse modo, o curso de Pedagogia da Universidade Franciscana, nas modalidades presencial e a distância, desenvolve suas práticas pedagógicas sobre esse alinhamento institucional. Nesse sentido, esta obra está organizada em três partes, que discorrem sobre a diversidade de vivências, experiências e perspectivas, constituindo saberes construídos pelos(as) autores(as), que dizem respeito às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tais autores(as) são discentes e docentes do curso de Pedagogia da Universidade Franciscana, situada na cidade de Santa Maria, RS. Também conta com a participação de integrantes dos Programas de Pós-graduação, mestrado e doutorado em ensino da Instituição.

Assim, os artigos apresentados têm como pontos de atenção os fundamentos epistemológicos e metodológicos, as reflexões e os saberes teórico-práticos abordados no processo formativo. Nessa perspectiva, a **primeira parte** da obra apresenta discussões relacionadas ao campo da pesquisa, destacando a importância dela na formação do pedagogo como dispositivo para o protagonismo discente e para formação reflexiva da identidade profissional. Nessa dimensão, apresenta temáticas como: narrativas de trajetórias formativas na docência, literatura e formação docente, alfabetização, práticas de educação ambiental, revoluções industriais e implicações na educação.

A **segunda parte** ressalta produções sobre o ensino. Os artigos integrantes apresentam relevantes achados em torno de temáticas relacionadas a: relação entre prática pedagógicas; saberes da matemática

na formação inicial de um pedagogo; saídas técnicas na construção da educação ambiental como recurso metodológico; importância da ludicidade como contribuição aos processos de auto formação docente; gestão educacional e contribuições da espiritualidade sobre a gestão escolar; o ensino em espaços formais e não formais.

Já a **terceira parte** do livro traz produções relativas à extensão universitária. A extensão universitária suscita a compreensão da atividade acadêmica também como consequência natural da instauração de uma ambiência dialógica e de participação entre uma agência geradora de saberes científicos e instituições comunitárias, produtoras de saberes socioculturais. Essa dialogicidade vai além de um repasse de produções intelectuais, sobre uma dimensão assistencialista e deliberativa, pois deve ser compreendida diante de uma eficiência social compartilhada. Essa compreensão de extensão universitária constitui a base teórico-prática dos artigos que apresentam práticas curriculares em forte compartilhamento entre universidade e comunidade e ênfase em questões sociais sobre os territórios educativos.

A obra que apresentamos destaca reflexões e discussões sobre as atividades de pesquisa, ensino e extensão produzidas no curso de Pedagogia da Universidade Franciscana. Assim, o intuito é colocar em evidência tais atividades a fim de contribuir para a qualificação das trajetórias formativas de docentes. A ação docente constrói-se como uma composição de saberes e fazeres por uma fundamentação teórico-metodológica, em tempo de graduação universitária, aliada a um conjunto de formulações elaboradas em serviço profissional e qualifica-se na medida em que o conhecimento produzido se conecta com as práticas sociais recorrentes na contemporaneidade. Acreditamos que esta obra servirá para instigar inovações significativas na formação de professores. Nesse sentido, convidamos você para uma leitura reflexiva dessas produções que evidenciam recortes pedagógicos do universo desta unidade universitária, configurando, assim, demarcações de um território de formação para a docência.

Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Ail Conceição Meireles Ortiz
Noemi Boer

PREFÁCIO

Uma universidade tem sentido se, em seus cursos de graduação e de pós-graduação, estiverem presentes as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Esses pilares são meios indispensáveis à consecução dos fins vitais da universidade em sua essência, ao desenvolvimento humano e social. Desse modo, a universidade, pela responsabilidade social, abrange o ensino, a descoberta científica e filosófica conectados à realidade. É um lugar de formação para a vida em sociedade e o trabalho, um lugar para o ensino universal. No entanto, a responsabilidade central da universidade é sua missão educadora.

Se, desde as primeiras universidades como centros de aprendizagem formadores de profissões essenciais para a época, a incumbência principal da universidade era o ensino, deve-se ter em conta que transferir conhecimento científico e tecnológico nada tem de simplista. Considerando que, da universidade, se requer a organização do legado intelectual, sua preservação e perpetuação para as futuras gerações, a incumbência de ensinar tem se tornado intensamente complexa já nos cursos de graduação e ampliado o grau de complexidade no ensino de pós-graduação.

No decorrer dos tempos, as funções da universidade tomaram novas configurações, pois, como organizações sociais, devem contribuir significativamente para o processo evolutivo do pensamento filosófico, científico, social. Além disso, a ciência produzida na universidade inspira e dá suporte às dinâmicas de movimentação da sociedade no âmbito do pensamento educacional, descobertas em vista a superar situações desfavoráveis à saúde, criação de múltiplas tecnologias e inventos, entre outros.

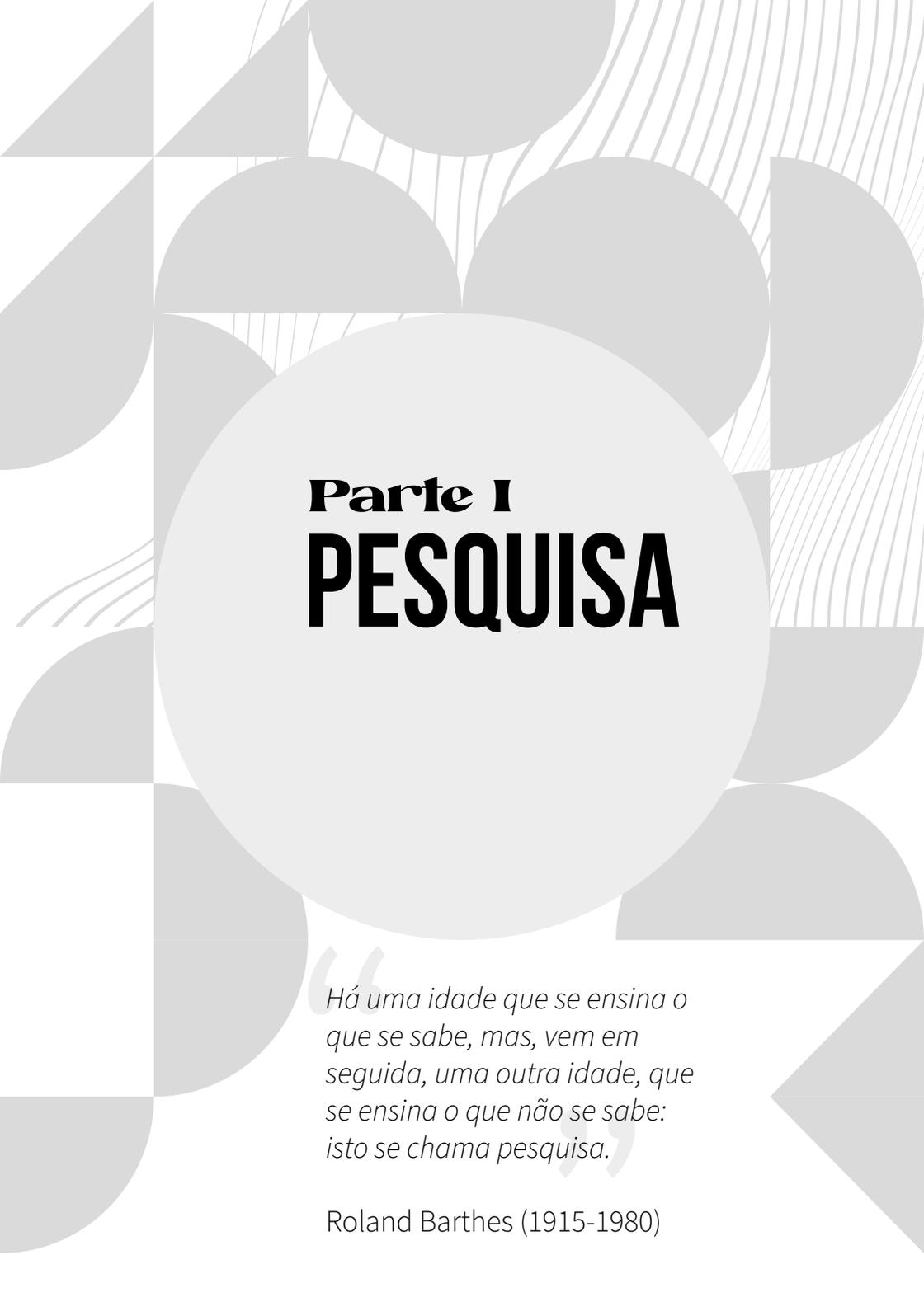
Embora o desenvolvimento alcançado, constata-se descompasso entre o avanço tecnológico impulsionado, prioritariamente, por interesses econômicos que visam ao retorno de lucros a curto prazo. O avanço do conhecimento para a formação de pessoas eticamente conscientes e de cidadãos engajados capazes de contribuir para a aproximação entre desenvolvimento humano e evolução tecnológica alargaram amplamente novos compromissos e responsabilidades à universidade. A profunda

cisão que se instaurou entre a produção de bens de consumo e a reflexão em favor da sustentabilidade da vida provoca as universidades a lidarem no cotidiano com esse tema em estudos sistemáticos, pesquisa e reflexão crítica a fim de facilitar caminhos de diálogo entre os setores da política, economia, sociologia, artes e tecnologia, enfim, a interagir com a cultura humana.

As muitas transformações que ocorrem de modo acelerado na vida da humanidade e da natureza geram desafios nunca anteriormente vistos e vividos no contexto de uma instituição de Ensino Superior. A vida acadêmica necessitou recriar-se. A ampliação das informações atingiu tal amplitude, que dificulta a selecionar, organizar e dar novo significado ao conhecimento ligado à função social. Lidar com essa realidade exige de professores e estudantes tempo e condições para desenvolverem a vida intelectual, exercitar-se na escuta de diferentes ideias, analisar situações da realidade, sejam elas favoráveis, sejam adversas, desenvolver a argumentação, praticar o debate, experimentar o trabalho em equipe e realizar ações colaborativas.

Nessa complexidade de transformações, a universidade tem o permanente desafio de estimular a capacidade humana a superar, absorver, examinar e refletir de forma crítica sobre o legado intelectual da humanidade, os acontecimentos recentes e sua incidência em diferentes realidades. A missão da universidade instiga a novas dinâmicas de responsabilidade social traduzidas em experiências formativas que integram investigação, ensino e extensão. Nessa compreensão, a universidade tem sentido, pois a educação é o caminho do desenvolvimento humano e, ao realizá-la, torna as pessoas e o mundo melhores.

Prof. Iraní Rupolo
Reitora da Universidade Franciscana - UFN



Parte I PESQUISA

Há uma idade que se ensina o que se sabe, mas, vem em seguida, uma outra idade, que se ensina o que não se sabe: isto se chama pesquisa.

Roland Barthes (1915-1980)

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM RELATO DA TRAJETÓRIA FORMATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA¹

Alana Rodrigues Rigão Achterberg

Rosemar de Fátima Vestena

Greice Scremin

INTRODUÇÃO

A pesquisa desempenha um papel relevante na construção de uma base sólida para o desenvolvimento profissional do pedagogo, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para compreender e atuar de maneira eficaz no contexto educacional complexo e dinâmico do país. No âmbito da formação desse profissional, tem diversas funções importantes, pois permite adquirir uma compreensão aprofundada das teorias e práticas educacionais, capacitando-o a tomar decisões fundamentadas e implementar estratégias pedagógicas inovadoras em sala de aula. Além disso, a pesquisa ajuda a promover a reflexão crítica e a autonomia do pedagogo, uma vez que ele é estimulado a questionar, analisar e propor soluções para os desafios que enfrentará em sua prática profissional.

No cenário educacional em constante evolução, novas abordagens, tecnologias e teorias emergem regularmente. Por meio da pesquisa, o pedagogo é capaz de se manter informado sobre as tendências e desenvolvimentos na área, garantindo que sua prática pedagógica seja relevante e eficaz para as demandas contemporâneas.

A formação inicial de professores embasa escolhas do futuro docente e irá traçar o perfil profissional. É uma formação por si só propedêutica e, dessa forma, é importante que seja bem consolidada para nortear escolhas futuras. Em vista disso, a formação inicial precisa

1 Artigo produzido a partir do memorial descritivo da trajetória acadêmica/profissional da autora Alana Rodrigues Rigão Achterberg (egressa do curso de Pedagogia UFN), no contexto do curso de Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática/UFN.

garantir competências gerais que sejam desenvolvidas ao longo da vida dos profissionais.

Em relação a essas competências, Ponte *et al.* (2000) destaca algumas áreas que precisam estar atreladas ao desenvolvimento: *a formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes; a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade; a formação no domínio educacional; o desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica; o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.*

Nesse sentido, confere-se destaque para a pesquisa no âmbito da academia, uma vez que se configura como uma das competências necessárias de um professor-pesquisador, pré-requisito essencial para uma formação sólida e amparada por uma base teórica. Dessa forma, neste artigo, propõe-se apresentar a trajetória formativa da primeira autora, evidenciando o papel da pesquisa no curso de Pedagogia como pilar essencial na formação inicial e continuada.

No decorrer desta escrita, apresenta-se a metodologia da pesquisa, que foi embasada nos princípios da autobiografia, dentro de uma perspectiva qualitativa. A seguir, consta a trajetória de formação inicial em Pedagogia da primeira autora, que dará subsídios para as reflexões posteriores, sobre a importância conferida à pesquisa no curso de Pedagogia, no âmbito da formação inicial. Nesse constructo, ressalta-se também a contribuição da pesquisa na constituição do perfil acadêmico-profissional da pesquisadora, destacando o contexto da atual pesquisa, desenvolvida em âmbito de doutorado.

METODOLOGIA

Por se constituir um relato de experiências pessoais e profissionais, este artigo segue os pressupostos da pesquisa autobiográfica. Realiza-se um resgate da história de vida, no período de formação inicial, em que teve início a trajetória formativa profissional. É um processo que ressalta a

construção de uma identidade que vem sendo desenvolvida no decorrer dos anos. Um ser-sujeito está sendo formado. Conforme destaca Josso (2007, p. 423),

o processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (“peça única” nas artes visuais).

A autora destaca a importância de olhar para si mesmo no percurso formativo. Especialmente no campo da educação e da formação, propõe a construção de um olhar renovado para si mesmo a fim de “evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro” (Josso, 2020, p. 45).

A proposta segue uma abordagem qualitativa, por trabalhar com reflexões sobre a trajetória profissional, do ponto de vista subjetivo e objetivo, formando assim uma unidade. Concorda-se com Pádua (2018, p. 32) quando afirma que a pesquisa qualitativa tem por objetivo “observar e interpretar a realidade estudada, por meio de procedimentos metodológicos diversificados, buscando explicações alternativas, que possam gerar comparabilidade ou exemplaridade [...]”. Integra-se a esse conceito o processo reflexivo do pesquisador diante do fenômeno a ser estudado, que contribui para o (auto)desenvolvimento enquanto sujeito crítico da realidade.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

A pesquisa tem um papel relevante nos cursos e formação inicial em pedagogia, uma vez que possibilita a reflexão teórica, epistemológica e metodológica sobre a prática pedagógica. Pereira e Fátima (2017) realizaram

um estudo resgatando aspectos históricos que constituem a consolidação da pesquisa nos cursos de formação em pedagogia.

Diante do descontentamento dos educadores frente a um currículo tecnicista e fragmentado, educadores organizam o Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação (CONARFE), que, mais tarde, tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE). A ANFOPE criou “princípios gerais do movimento pró-formação do educador e suas questões específicas, com vistas a consolidar um referencial que aprofundasse o sentido histórico da formação dos profissionais da educação em todo o Brasil” (Pereira; Fátima, 2017, p. 152).

As autoras supracitadas destacam que, após a promulgação da LDB n. 4.024/1961, e a partir do Parecer n. 251/1962, a pesquisa entrou como componente curricular optativo nos currículos dos cursos de Pedagogia, no entanto, foi extinta logo depois pelo governo militar. Contudo, esse silêncio, conforme pontuam Pereira e Fátima (2017), foi quebrado com as proposições da ANFOPE associadas a outros movimentos de instituições, professores e demais instâncias educacionais com interesses comuns. As reivindicações foram traduzidas em Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCN-CP), Parecer CNE/CP n. 05, aprovado em dezembro de 2005, e incorporadas à Resolução n. 01, de maio de 2006. Atualmente, conforme expresso no Parecer CNE/CES nº 273/2022, aprovado em 17 de março de 2022, que versa sobre formação de professores, está expressa a inclusão da pesquisa como parte indissociável entre ensino, pesquisa e extensão:

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 contempla categoricamente a preparação teórica e prática para a docência voltada à Educação Básica. De todo modo, esta mesma norma destaca, dentre os princípios norteadores da política de formação de professores para a Educação Básica, esculpidos no artigo 6º, que a ênfase para o magistério deve estar em consonância com a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2022, artigo 6º, inciso V) (Brasil, 2022).

Dessa forma, “a pesquisa, como integrante da docência, no âmbito da formação e silenciada desde 1939, finalmente se torna prática requerida legalmente aos cursos e aos profissionais da educação, por força da Resolução n. 01/2006” (Pereira; Fátima, 2017, p. 156). A fim de exemplificar e sintetizar essa trajetória, a partir dos estudos de Fátima e Pereira, representa-se, por meio da Figura 1, o percurso das fases que a pesquisa no curso de Pedagogia percorreu.

Figura 1 - Trajetória da pesquisa nos cursos de pedagogia.



Fonte: elaborada pelas autoras, de acordo com Pereira e Fátima (2017).

A pesquisa veio para agregar no sentido de superar uma visão tecnicista, fragmentada, cujos estudantes são acríticos, receptores de um conhecimento único, verdadeiro e acabado. Vivencia-se um momento de transição paradigmática em que o mundo evoluiu, conseqüentemente, as pessoas, a ciência, o conhecimento, as organizações sociais também evoluem. Nesse sentido, certas posturas e concepções não sustentam mais o contexto que se vivencia. Sobre isso, Bachelard (2006) argumenta que professores têm de se formar deformando-se, pois é quando se desprende

de conhecimentos concebidos como verdades que se consegue obter o avanço do conhecimento na vida e no contexto ao qual se pertence.

Com a integração da pesquisa nos currículos do curso de Pedagogia, vem se incorporando a premissa da educação pela pesquisa, e o professor torna-se um professor-pesquisador (Demo, 2021). A máxima “teoria e prática” se faz presente no cotidiano dos professores e, nesse sentido, é na formação inicial que se devem instituir práticas que viabilizem a reflexão teórico-metodológica sobre a sua própria formação.

De acordo com Demo (2021), a pesquisa na universidade é intrínseca ao processo de profissionalização, não sendo considerada apenas uma vocação ou opção, mas sim algo importante na formação da competência, cujo aspecto formativo precisa imperar sobre o transmissivo. Para Lüdke (2001), a relação teoria e prática é inquestionável dentro do âmbito formativo, uma vez que ela possibilita a formação teórica para o pesquisador, que estará munido de conhecimento para aplicar nos problemas do cotidiano.

A pedagogia, antes de ser um curso, é um campo científico que se constituiu a partir da teoria e prática da educação ou da formação humana. Nesse sentido, trata-se de uma “ciência da e para a educação, é, portanto, a teoria e a prática da educação” (Franco; Libâneo; Pimenta, 2007, p. 74).

No atual contexto, reivindica-se a formação de profissionais preparados para ensinar a “aprender a aprender” e ousa-se dizer que emergimos a um novo paradigma de “aprender a desaprender”, uma vez que é preciso desprender-se de conceitos obsoletos para dar abertura ao novo espírito científico (Bachelard, 2006). Dessa forma, professores e formadores de professores se lançam na busca de uma formação pautada na transformação. Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 68) afirmam que “no entanto, a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente”. Por isso, faz-se premente a realização de pesquisas nos cursos de pedagogia, para que insiram o estudante em uma condição de agente transformador da realidade, mediado pelas interlocuções provenientes das reflexões teórico-metodológicas.

A pesquisa na formação inicial em pedagogia tem fundamental importância para constituição de um professor - pesquisador - reflexivo. Diante do cotidiano complexo da docência e demais atividades exercidas pelos pedagogos, a prática autorreflexiva às vezes é deixada de lado, em detrimento de posições baseadas em meras opiniões desprovidas de um respaldo teórico.

Os professores recém-formados na licenciatura provêm de uma formação propedêutica, que os habilita para os primeiros passos na docência. No entanto, somos cientes de que a formação inicial por si só, não dá conta das demandas educacionais que vão surgindo ao longo da jornada docente. É necessário ir se autoformando no decorrer do exercício da profissão, uma vez que o conhecimento evolui, e as teorias, preceitos e metodologias que se aplicam na prática docente vão ficando defasadas frente aos conteúdos e ao público-alvo que vai surgindo. Nesse sentido, destaca-se a formação continuada, momento em que o professor tem a possibilidade de continuar formando-se permanentemente, uma vez que tem o compromisso de promover um ensino de qualidade, a fim de formar estudantes críticos, participativos e criativos, que sejam capazes de articular os fenômenos científicos com as ações do cotidiano.

O professor que busca complementar sua formação está atrás de subsídios que permitam dar respaldo à sua prática pedagógica, ampliar sua gama de conhecimento para refletir nas ações do cotidiano escolar e impactar no processo de ensino e aprendizagem. É um movimento de constante construção e reconstrução do saber, em que se pretende aperfeiçoar ou enriquecer competências profissionais.

A articulação entre teoria e prática é um desafio para os professores diante da atual configuração das condições de trabalho docente (carga horária excessiva, desvalorização profissional). É comum se deparar com o discurso de que a prática é diferente da teoria; o chão da sala de aula reflete outros pressupostos. Para superar essa visão dicotômica, é necessário buscar uma unidade entre teoria e prática, o que se dá por meio de uma práxis.

A profissão docente está intrinsecamente atrelada à necessidade de mudança e formação ao longo da vida. Hoje, as demandas educacionais

primam pelo desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do protagonismo discente. Nesse caso, as propostas de formações e teorias não vêm com uma receita pronta de como fazer isso acontecer, pois cada professor necessita ser autor da sua própria história, construindo e reconstruindo teorias para associá-las à sua proposta pedagógica (Demo, 2019).

TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Minha² área de formação acadêmico-profissional concentra-se na graduação em Pedagogia, cursado na Universidade Franciscana (UFN), no período de 2016 a 2019. Durante a trajetória acadêmica, algumas oportunidades surgiram e contribuíram para minha formação inicial enquanto professora-pesquisadora. A primeira delas foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que ocorre a inserção do aluno de graduação em escolas públicas de educação básica para potencializar o processo de alfabetização com ações geradas na interlocução entre coordenadores-alunos-professores e regentes-gestão. A partir dessa experiência, o contato com a pesquisa científica ocorreu com a elaboração de artigos, construídos com o intuito de explanar o conhecimento produzido nessa relação dialética da educação básica.

Dessa forma, surgiu a oportunidade de desenvolver meus estudos na área do ensino de ciências e matemática, pois pude ingressar no Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS), na mesma universidade. O projeto de pesquisa desenvolvido durou dois anos e teve como tema central a relação entre metodologias de ensino e pesquisa desenvolvidas em teses na área do ensino de ciências e matemática, no período de 2013 a 2017. A coleta de dados ocorreu por meio de um mapeamento das teses na área básica pesquisada, nos Programas de Pós-graduação de todo o país, conforme filtros determinados, cujo quantitativo chegou a 560 teses. Esse longo processo resultou na escrita e publicação

2 Nesta seção, o texto está em primeira pessoa por se tratar de um relato da experiência profissional da primeira autora.

de seis trabalhos em anais de eventos e dois trabalhos em revistas avaliadas em Qualis A3.

A oportunidade de participar de um Programa de Iniciação Científica proporciona muitas realizações para os estudantes de graduação. De acordo com Netto e Rocha (2003, p. 25), “a experiência da iniciação científica produz efeitos marcantes na formação dos estudantes envolvidos. Aqueles que despertam para a vocação científica encontram abertas as portas da pós-graduação e trilham esta caminhada com competência”. À medida que os estudos vão avançando, portas vão se abrindo e oportunidades surgindo, fazendo com que o acadêmico evolua dentro desse mundo científico e aprofunde as suas reflexões teórico-práticas. Tanto o PIBID como a Iniciação Científica se constituíram como molas propulsoras para a continuidade dos estudos e aprofundamento na temática investigada.

A experiência com a pesquisa como bolsista de iniciação científica permitiu que eu aprofundasse tais estudos no meu trabalho final de graduação (TFG). A realização do TFG focalizou as relações entre o perfil teórico-metodológico de teses na área do ensino de ciências e matemática e a qualidade na educação básica. Para este recorte de pesquisa, realizou-se uma análise qualitativa das 88 teses que possuíam aplicação com alunos da educação básica. Os dados evidenciaram a predominância de elementos metodológicos característicos de pesquisas qualitativas que denotam uma preocupação em validar ou em verificar determinada metodologia de ensino no cotidiano de sala de aula. É com base nesse entendimento que o leitor precisa ser instigado a refletir acerca da pesquisa na área do ensino de ciências e de matemática e, desse modo, provocar a continuidade dos estudos nessas áreas, com o propósito de que se produzam resultados mais consistentes e impactantes sobre o ensino e a aprendizagem, bem como para que seja fomentada a interlocução entre educação superior e ensino básico.

Após o término da graduação, ingressei, no ano de 2020, no Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática, na UFN. Desenvolvi uma pesquisa acerca das *contribuições da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de ciências e matemática nos Anos Iniciais do*

Ensino Fundamental. No estudo, abordei narrativas de pedagogas quanto ao ensino de ciências e matemática a partir da abordagem teórico-metodológica da aprendizagem baseada em projetos. Foi possível verificar que a proposta contribui para o ensino dos referidos componentes curriculares nos Anos Iniciais, assim como concentra desafios que permeiam a prática docente, como a falta de formação suficiente para atender às demandas educacionais, refletindo no uso generalizado do termo “projetos” na prática pedagógica dos professores.

Ao verificar que a escolha metodológica, sobretudo a ação pedagógica do professor, faz toda a diferença no processo de ensino, entende-se que é necessário estudar a influência das epistemologias que cercam o pensamento docente.

A formação de professores, sobretudo na área do ensino, ofício que cabe a esses profissionais executar, trata-se de uma questão complexa que envolve múltiplos fatores importantes de se levar em conta, como a didática, o planejamento, as metodologias, a avaliação.

Complexidade é uma palavra muito utilizada para representar aquilo que se constitui tarefa complicada, difícil, mas nem tudo aquilo que é difícil é complexo. Conjugado com a evolução social, o paradigma da complexidade é uma teoria estudada por Edgar Morin que se contrapõe ao paradigma cartesiano, tradicional, pois considera o mundo e a sucessão dos fatos presentes na realidade como um todo integrado. Está ligada a uma mistura de ordem e desordem, relacionada ao acaso (Morin, 2015). As partes e o todo dos acontecimentos no mundo fenomênico estão interligados, conjugados. Pensar na complexidade requer a superação de práticas autoritárias, fragmentadas, acrílicas, considerando o diálogo entre o todo e as partes.

Graças à evolução do conhecimento, marcada pelos adventos da física quântica e do relativismo, tem-se a consciência de que “o todo está no interior da parte que está no interior da parte que está no interior do todo [...]” (Morin, 2015, p. 88), ou seja, a parte está no todo e o todo está na parte. Essa compreensão faz parte de um mundo complexo, em que não se pode desconsiderar o uno e o múltiplo, pois ambos estão em sinergia e complementam-se.

É nesse sentido que hoje se delinea meu projeto de Doutorado na área do Ensino de Ciências e Matemática, no qual pretendo trabalhar sob a ótica fenomenológica, buscando articular o todo com as partes, visando à compreensão do fenômeno que se mostra. O estudo da teoria da complexidade justifica-se por ser uma teoria que aborda um pensamento globalizado e supera a visão reducionista do pensamento sistêmico. Essa visão articula-se com as demandas apresentadas no atual momento histórico, em que as transformações sociais são permeadas pela inserção da tecnologia, principalmente na educação e no ensino. Isso demanda um repensar dos padrões de compreensão.

A partir dessa perspectiva, idealiza-se utilizar a teoria da complexidade como princípio epistemológico para embasar uma formação de professores construída com base na abordagem teórico-metodológica da Aprendizagem Baseada em Projetos. Assim, busca-se articular complexidade e ensino. A proposta insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Assim, desenvolveu-se um trabalho relacionado à formação continuada de professores de modo contextualizado, valorizando os aspectos culturais e sociais do contexto do professor. Nessa perspectiva, destaca-se o Geoparque Quarta Colônia, o pano de fundo para se pensar uma formação contextualizada, pois é um local com potencial a ser explorado na educação e trabalhado de modo sistemático e aprofundado no âmbito da formação de professores.

Inseridos em um paradigma emergente e complexo, os professores têm o desafio de lidar com o volume de informações e dados de senso comum e transformá-los para que possam ser trabalhados de modo científico, contextualizado e integrado. Nada acontece em fundo vazio e, dessa forma, “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (Morin, 2011, p. 34). Um mesmo fenômeno tem sentidos diferentes em contextos distintos.

Diante dessas considerações, é inegável que a necessidade de articular o contexto em qualquer situação de ensino é primordial para

uma formação significativa, tanto para o aluno como para o professor. Pensando na formação de professores, reitera-se que esse profissional se desenvolve dentro de uma região determinada por um espaço/tempo a ser levado em conta.

Associam-se essas questões ao Geoparque Quarta Colônia, que possui um compromisso com a comunidade da região voltado para contribuir com uma educação que valorize o patrimônio cultural e preserve os bens naturais para um desenvolvimento sustentável no futuro. Nesse sentido, os professores precisam ser capacitados para que possam contemplar essa premissa que necessita ser compreendida quanto à sua importância social. Entende-se que é necessário pensar no desenvolvimento profissional a partir da compreensão do contexto.

Por que o Geoparque Quarta Colônia? Essa região, localizada no centro do Rio Grande do Sul, foi berço da imigração, em grande parte, italiana e alemã. A Quarta Colônia integra nove municípios: Restinga Seca, Agudo, São João do Polêsine, Silveira Martins, Faxinal do Soturno, Ivorá, Nova Palma, Pinhal Grande e Dona Francisca. Esses municípios têm características singulares, como belezas naturais, abundância em água e fósseis de animais extintos, que concederam ao local o título de Geoparque Mundial da Unesco. Desse modo, compreende-se que é um contexto com potencial a ser explorado na educação e trabalhado de modo sistemático e aprofundado no âmbito da formação de professores.

Formação é espaço de escuta. Dessa forma, a partilha de experiências entre professores em atuação é essencial nessa dinâmica. Para isso, é importante superar a heteroformação para se chegar a uma interformação associada ao processo autoformativo consciente, isto é, quando existe a dialógica entre professores conscientes das suas necessidades formativas em contato com diversos patamares de formação (Debesse, 1982 *apud* Marcelo García, 1999).

Nesse contexto, a autoformação, como o próprio nome sugere, é o processo pelo qual os professores assumem a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional. Eles buscam ativamente

oportunidades de aprendizado, exploram recursos pedagógicos, participam de cursos *on-line*, *workshops* e grupos de estudo. A autoformação reflete a autodisciplina e a motivação intrínseca do educador em se manter atualizado, aprimorando suas habilidades e refletindo sobre sua prática. Ela não apenas aprofunda o conhecimento, mas também estimula a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, permitindo que os professores se tornem agentes ativos na melhoria constante de suas próprias práticas (Isaia, 2006).

A heteroformação é a formação oferecida a partir de fontes externas ao professor. Ela engloba as iniciativas das instituições de ensino, como universidades e escolas de formação de professores, bem como programas de desenvolvimento profissional desenvolvidos por especialistas educacionais. A heteroformação fornece uma base teórica sólida, apresentando aos educadores novas metodologias, teorias educacionais e pesquisas recentes. A simbiose entre autoformação e heteroformação permite uma abordagem holística ao desenvolvimento profissional, na qual os professores complementam sua autodireção com *insights* e orientações fornecidas por especialistas (Isaia, 2006).

A interformação, elemento essencial na formação dos professores, refere-se à colaboração e ao compartilhamento de conhecimentos entre os educadores, seja em ambientes informais, como discussões formais e informais, grupos de estudo ou redes sociais, seja de maneira mais formal, por meio de projetos colaborativos ou comunidades de prática. A interformação promove a aprendizagem coletiva, permitindo que os professores compartilhem experiências, desafios e soluções, enriquecendo assim sua compreensão da prática pedagógica e promovendo uma abordagem mais integrada ao ensino (Isaia, 2006).

Em um panorama educacional em constante evolução, a combinação eficaz dessas três abordagens - autoformação, heteroformação e interformação - é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores. A autoformação estimula a autonomia e a autodisciplina, a heteroformação oferece embasamento teórico e a interformação promove a colaboração e a aprendizagem coletiva. Em última análise, esses

processos surgiram para contribuir na construção de professores mais capacitados, reflexivos e adaptáveis, capazes de enfrentar os desafios da educação contemporânea e de inspirar as gerações futuras. Portanto, investir nessas abordagens é essencial para aprimorar a qualidade da educação e promover um futuro mais promissor para a sociedade como um todo.

Para se chegar a esse contexto de pesquisa, a trajetória delineada desde a graduação em Pedagogia imprimiu muitas idas e vindas, reflexões, discussões que constituíram a formação de uma identidade profissional que está em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este texto, pretendeu-se trazer reflexões sobre a importância da pesquisa durante a trajetória de formação inicial na vida dos estudantes de pedagogia. As proposições teóricas fornecem subsídios para organizar a prática docente de pedagogos. Posições não podem ser tomadas no “vazio”. Ao contrário, devem ser munidas de conhecimento e respaldo científico.

Nesse sentido, a pedagogia, como uma ciência da educação, precisa dar respaldo teórico-metodológico-epistemológico-prático para que os estudantes construam as bases de sua formação profissional. Entretanto, a inserção efetiva da pesquisa na formação do pedagogo no Brasil enfrenta desafios que persistem no decorrer do tempo.

Um dos principais obstáculos é a falta de recursos e incentivos para a pesquisa nas instituições de formação de professores. Muitas vezes, os pedagogos em formação não têm acesso a infraestrutura adequada, orientação especializada e financiamento para realizar pesquisas significativas. Além disso, a cultura de valorização da pesquisa na educação ainda é incipiente em muitas instituições, o que pode levar a uma subutilização do potencial da pesquisa na formação pedagógica. Outro desafio é a necessidade de abordar a pesquisa acadêmica de acordo com a realidade prática das escolas. É essencial que os pedagogos em formação tenham a oportunidade de aplicar conhecimentos e habilidades de pesquisa em

contextos reais, trabalhando em colaboração com professores, com vista à resolução de problemas reais existentes na realidade educacional. Isso requer uma abordagem mais integrada entre as instituições de formação de professores e as escolas, visando à construção de uma ponte sólida entre teoria e prática.

Para superar esses desafios e fortalecer a pesquisa na formação do pedagogo no Brasil, é necessário um esforço conjunto de diferentes partes interessadas. As Instituições de Ensino Superior precisam investir em infraestrutura de pesquisa, promover a valorização da pesquisa na cultura acadêmica e incentivar a colaboração entre professores e alunos na realização de estudos relevantes para a educação. A gestão pública deve estabelecer políticas e programas de financiamento que apoiem a pesquisa na formação de pedagogos e promovam a interação entre academia e escolas.

Diante do exposto, destaca-se que a posição de um estudante de graduação inserido em um ambiente de pesquisa promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão. O professor em formação começa a compreender, por meio da inserção na pesquisa, o impacto desses estudos na sociedade.

Em vista disso, ressalta-se o quanto foi importante a inserção da pesquisadora na Iniciação Científica durante a graduação em Pedagogia, em que pôde constatar um problema educacional, estudá-lo de forma aprofundada por meio de diferentes vertentes de estudo, a fim de buscar uma maior compreensão sobre o fenômeno. E, em consequência deste estudo, almeja-se um impacto na realidade sobre a qual irá se atuar, no caso, o contexto do Geoparque Quarta Colônia.

Por fim, conclui-se que a pesquisa exerce papel fundamental na formação do pedagogo, permitindo-lhe compreender, analisar e agir de maneira eficaz no contexto educacional. Embora vivencie desafios, a integração bem-sucedida da pesquisa na formação do pedagogo pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação no país. É necessário que sejam tomadas medidas para fortalecer a pesquisa como parte integrante da formação do pedagogo, favorecendo, assim, uma base sólida para o avanço da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Tradução Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Portugal: Edições 70, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 273/2022**. Consulta para esclarecimentos quanto à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que trata de Formação de Professores. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238051-pces27322&category_slug=marco-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2023.

DEMO, P. Discutindo a preparação de professores. *In*: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qv-QYMYfy9WPdHMPP3D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

ISAIA, S. Verbetes. *In*: MOROSINI, M. C. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário: vol. 2. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. I. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, C. A.; ROCHA, M. A. (org.). **A iniciação científica na UFRGS**: um projeto institucional. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PÁDUA, E. M. M de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico prática. Campinas: Papirus, 2018.

PEREIRA, A. A. M.; FÁTIMA, G. M. de. A história da pesquisa no curso de Pedagogia: indícios, proposições e exigências legais. **Interritórios**, Caruaru, v. 3, n. 5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/234442/27610>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PONTE, J. P. da *et al.* **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores. 2000. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentesjponte>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MEMÓRIA E TRAJETÓRIA FORMATIVA: A (RE)SIGNIFICAÇÃO E O CAMINHO PARA TORNAR-SE PEDAGOGA

Fátima Rodrigues
Noemi Boer

INTRODUÇÃO

Escrever sobre si é uma tarefa singular e, ao mesmo tempo, desafiadora. Singular, pois, muitas vezes, a escrita mobiliza lembranças e sentimentos que vêm à tona, e isso é próprio de cada um. Desafiadora, porque, neste caso, revivem-se sentimentos que, talvez, não se queira lembrar. Nessa perspectiva, considerando a importância de descrever as vivências, exatamente como aconteceram, entre lágrimas, suspiros e algumas pausas para breve recomposição, traçam-se, enfim, estas linhas.

A escrita da trajetória formativa se fundamenta na conexão entre cognição e emoção, entre a aspiração de um propósito pessoal e um sonho. Quem nunca desejou ou sonhou realizar-se profissionalmente? Quem nunca viu, na formação universitária, a possibilidade de mudar de vida? Alguém nunca *esperançou*? Alguém nunca sonhou em melhorar de vida? Mesmo em meio a dificuldades e adversidades cotidianas, acreditando não ser capaz, tudo foi possível, com esforço e persistência. Josso (2005) indica que é necessário investir na busca da felicidade, na busca de si mesmo e de um sentido para viver.

Desse modo, a busca constante pelo estudo passou a ser uma rotina diária, pois o conhecimento se dá durante o processo de formação, diante das pessoas com as quais nos relacionamos, que experimentam diferentes histórias de vida. Moita (1999, p. 116) afirma que “só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma”. A autora dá destaque às histórias de vida, porque histórias põem “em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (p. 116).

No processo formativo, estabelece-se, então, uma identidade profissional, a identidade do professor, que diz respeito ao destino da pessoa em formação e, ao mesmo tempo, formador, fazendo de suas experiências o seu arcabouço existencial. Segundo Nóvoa (1999a, p. 15), “o cerne do processo identitário do docente [...] é produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor”. Em vista disso, foi possível desenvolver uma pesquisa autobiográfica para contribuir com a compreensão desse processo formativo. Sabe-se que as pesquisas de natureza narrativa, biográfica e autobiográfica, não são totalmente novas na área da educação, mais especificamente relacionadas à formação em Pedagogia. No campo pedagógico, entre os estudos encontrados, dois merecem destaque pela aproximação com esta pesquisa: a publicação de Rodrigues e Boer (2017) e o Trabalho Final de Graduação, de Graciano (2020).

No primeiro trabalho, as autoras tecem uma análise sobre o processo formativo e suas contribuições em sala de aula, trazendo os subsídios da pesquisa autobiográfica acerca da trajetória formativa docente da primeira autora. Destacam que “ao investigar no espaço da própria prática, o professor pode apresentar a possibilidade de vivenciar o exercício reflexivo do seu passado, presente e futuro docente” (Rodrigues; Boer, 2017, p. 118). Em outra passagem, as autoras ressaltam a importância de saber diferenciar conhecimento de saber: “Tudo o que se abstraiu durante a faculdade, por exemplo, é uma bagagem de conhecimento, já o saber é o que fazer com todo esse conhecimento adquirido, ou seja, não basta ter conhecimento, se não se sabe como utilizá-lo” (p. 122).

No segundo trabalho, a autora-pesquisadora conduz sua autobiografia, trazendo as impressões e significados da infância e a trajetória pessoal, até a opção pelo curso de Pedagogia como escolha profissional. Conforme Graciano (2020, p. 15), “a escrita de narrativas da história de vida de professores e de alunos apresentam potencialidades de conhecimento, relativas à formação e à autoformação”. A autora reafirma que as narrativas de vida são também potencialidades de aprendizagem docente, de identidade profissional, necessárias à compreensão de como os contextos sociopolíticos e culturais influenciam os processos formativos. Ambas

as pesquisas compõem estudos de natureza narrativa, em que o objeto de pesquisa tem, como cerne, o processo formativo pessoal em Pedagogia, permitindo que cada um identifique, na sua história de vida e nas histórias de outras pessoas, aquilo que foi importante como suporte formador.

A partir dessa contextualização inicial, evidenciou-se o seguinte problema de pesquisa: Que relações podem ser estabelecidas entre a história de vida da autora deste estudo e sua formação no curso de Pedagogia? Para atender ao problema formulado, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: Compreender de que maneira as relações estabelecidas no contexto do curso de Pedagogia podem ter se constituído em barreira ou alavanca para a realização pessoal e profissional da autora deste estudo. Especificamente, procurou-se realizar um estudo a respeito de como se tornar professor e a respectiva conexão entre a profissão docente e a respectiva história de vida; identificar as relações e as dimensões e suas influências nas trajetórias de vida e a formação acadêmica; analisar as dimensões, influências e implicações durante a formação no curso de Pedagogia.

No presente trabalho, portanto, apresenta-se a análise de narrativas relacionadas a experiências da trajetória acadêmica da autora. A intenção é realizar uma reflexão sobre a vida pessoal, escolar e profissional e os vínculos entre essas questões no contexto formativo do curso de Pedagogia. Percorrendo as memórias, as histórias de vida, as culturas dos lugares, concomitantes à formação acadêmica, é possível estabelecer relações entre essas diferentes instâncias. Nesses termos, sendo este um texto autobiográfico, ao mesmo tempo em que a autora se coloca numa posição crítica e reflexiva, procura-se oportunizar ao leitor uma visita às memórias. Com isso, acredita-se que as dimensões escolar e acadêmica, narradas em uma história pessoal, possam ser uma maneira de pensar, agir e reagir diante da própria vida e da vida do outro.

METODOLOGIA

A abordagem autobiográfica, opção metodológica escolhida para a realização deste estudo, pauta-se em Josso (2005), que reconhece as

potencialidades de análise das narrativas autobiográficas, assim como as relações existentes entre o saber, as experiências e suas passagens na multiplicidade de ideias e das histórias de vida que perpassam o indivíduo. Em vista disso, na presente pesquisa, de abordagem qualitativa, visa-se proporcionar ao pesquisador um maior conhecimento das dinâmicas entre o sujeito e o objeto de estudo, entre o mundo subjetivo e a subjetividade do pesquisador (Baptista, 1999). De acordo com o autor, as representações subjetivas (percepções e emoções) do autor-pesquisador, da sua história de vida, da casualidade, da realidade no processo do conhecimento, deverão possibilitar a compreensão da realidade como uma construção social da qual o pesquisador participa, apresentando a sua interpretação diante dos dados.

Para complementar, recorre-se às palavras de Chizzotti (2000, p. 84): “Na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos, a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio”. Na sequência, o autor explica que é necessário “encontrar o significado manifesto e o que permanece oculto” (p. 84) no relato do participante da pesquisa. Por último, reforça que “todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos e todos os seus pontos de vista são relevantes: do culto e do iletrado, do delinquente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais” (Chizzotti, 2000, p. 84).

Nesses termos, a compreensão das ações dos atores sociais e suas relações expressam o desvelamento que os indivíduos vivenciam em suas interações sociais, ocupando o centro das análises dos significados. De acordo com essas questões, a pesquisa se caracteriza também como uma escrita narrativa, em que se evidenciam acontecimentos e situações valorosos em termos da formação profissional da autora-pesquisadora, visto que a pesquisa narrativa é uma forma de entender a experiência pessoal e social do autor que narra. Para Clandinin e Connelly (2011), a construção da pesquisa narrativa deve contemplar a temporalidade, as pessoas, a ação, o contexto e a incerteza, a seguir especificados:

a) A **temporalidade**: consiste na localização das coisas no tempo, pensar sobre elas, pois qualquer evento ou coisa tem um passado, um presente, da forma como são identificados, e também um futuro implícito.

b) As **pessoas**: implica narrar uma pessoa em termos de processo, conhecer histórias sobre a educação de uma criança, por exemplo, as lições ensinadas, as maiores histórias narrativas de cada pessoa, que envolvem mudanças ao longo do tempo, isto é, a formulação de objetos, a medição do sucesso da aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa se constituem em suporte à história narrativa que se pretende analisar (Clandinin; Connelly, 2011).

c) A **ação**: centra-se na forma como uma ação foi compreendida, é necessário fazer uma interpretação narrativa daquele sinal antes que o sentido possa ser relacionado a ela. No pensamento narrativo, no entanto, há um caminho interpretativo entre a ação e o significado mapeado em termos de histórias narrativas.

d) O **contexto**: orienta-se quanto à ideia de que ele está sempre presente no pensamento narrativo, fazendo toda a diferença, porque inclui noções do contexto temporal, espacial e de outras pessoas. É necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa que se pretenda narrar e analisar. No pensamento narrativo, a pessoa, em contexto, é o que, na verdade, importa para o estudo (Clandinin; Connelly, 2011).

e) A **incerteza**: no pensamento narrativo, as interpretações dos eventos podem ter sempre um outro sentido, um senso provisório, geralmente expresso com um tipo de incerteza sobre o significado de um evento. Com isso, cada interpretação precisa ser considerada como uma possibilidade provisória, porque é possível lançar diferentes olhares para uma mesma situação ou coisa. Assim, a atitude, em uma perspectiva narrativa, é a de fazer o melhor, considerando as circunstâncias e a consciência de que há outras possibilidades de interpretação e outros modos de explicar as mesmas coisas.

Portanto, por se tratar de uma escrita autobiográfica, os dez episódios selecionados são redigidos em primeira pessoa e apresentados de forma cronológica. Cabe esclarecer que as narrativas da autora-

-pesquisadora foram retiradas de um memorial, produzido na disciplina de Didática, como atividade avaliativa. Na elaboração do texto, foi solicitada a apresentação de memórias que antecederam a entrada no Ensino Superior, bem como os motivos para a escolha do curso de Pedagogia. Os episódios são analisados à luz das teorias que fundamentam a formação de professores, suas experiências, motivações e transformações mediante a análise do memorial.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DA AUTORA-PESQUISADORA

Nesta seção, são descritos os episódios que integram as narrativas acompanhadas de suas análises. Entende-se que o ato de narrar experiências e aprendizagens resulta não somente da organização, articulação e apresentação de um memorial em si, mas, sobretudo, da dimensão social e temporal em que os fatos ocorreram. Os registros do memorial, dessa forma, auxiliaram no resgate das experiências e das memórias que levaram ao ingresso no curso superior e à consequente permanência. Para tanto, apresentam-se, no decorrer do texto, as narrativas da jornada acadêmica, as dificuldades, os desafios e a superação ao longo da graduação em Pedagogia.

Como tudo começou

Sou Fatima Rodrigues, nasci na cidade de Restinga Seca, no ano de 1981, casada, mãe de dois meninos e uma menina. Nasci em uma família com pais de baixa escolaridade, sou mais uma entre tantas pessoas que tiveram uma infância com diversas restrições e a trajetória escolar marcada por bullying.

Nessa primeira narrativa, é possível perceber que a trajetória de vida sempre tem um começo marcante, e não é diferente no caso da autora-pesquisadora. Aqui, pode-se perceber uma realidade que deixou marcas logo na primeira infância: pelas baixas condições econômicas da família,

bullying na trajetória escolar causado por diversos fatores, principalmente pela situação econômica precária da família. A autora-pesquisadora ia para a escola usando roupas e calçados doados, muitas vezes, maiores que o tamanho usado e, em outras vezes, menores que o necessário, o que era motivo de gozação e riso dos colegas.

A consciência de que essas situações constrangedoras, vivenciadas na infância, era *bullying* só foi tomada mais tarde, com os avanços da escolaridade. Como se observa, violência física ou psicológica que causa dor, angústia e humilhação à criança, sempre existiu nos contextos escolares. Mais recentemente, o *bullying* passou a ser tratado em termos de lei, como ocorre no município de Santa Maria, RS³.

Essas experiências fazem parte da história de vida da pessoa e, no entender de Josso (2005), são marcas de uma trajetória individual, feita de si mesmo e daquilo que trazemos do coletivo. São marcas que muitas vezes geram insegurança na criança e que, possivelmente, permanecerão com ela na fase adulta.

A infância, a escola e o trabalho

Nessa época, morava com minha avó. Quando nossas roupas ficavam velhas e rasgadas, minha avó costurava-as colocando remendos, mas costurava retalhos diferentes da peça de roupa, ou seja, parecíamos uns “espantalhos”, com as roupas todas costuradas com remendos diferentes. Da mesma forma, minha avó nos mandava vender na rua e nas casas milho verde e mandioca, que eram cultivados na roça, para ajudar nas despesas de casa, isso também fazia com que sofrêssemos bullying na escola.

3 O Art.2º da lei nº 5427 de 14 de janeiro de 2011, § 1º Constituem práticas de “bullying”, sempre que repetidas: I. ameaças e agressões verbais e/ou físicas como bater, socar, chutar, agarrar, empurrar; II. submissão do outro, pela força, à condição humilhante e/ou constrangedora na presença de outros sujeitos (Santa Maria, 2011).

“Espantalhos” foi o termo utilizado pela autora na narrativa. Aqui, ela descreve a época em que morava com a avó, que, por conta da precária condição financeira, costurava suas roupas com os tecidos que estivessem disponíveis. Fica evidente que a preocupação da avó não era com a “padronagem”, tampouco com a “combinação” das estampas, seu cuidado e amor ficam evidenciados pelo fato de não deixar a neta andar com roupas rasgadas. Infelizmente, a sociedade segue não acolhendo pessoas nessas condições. Sendo assim, as experiências participam dos processos de formação da pessoa.

Quanto a isso, Josso (2005, p. 49) apresenta três gêneros de aprendizagem e conhecimento:

- a) as aprendizagens e conhecimentos existenciais (como é que eu me conheço como ser psicossomático?);
- b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?);
- c) as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (como é que eu me conheço como ser capaz de representações?).

Se isso for levado em conta, então, para a experiência coletiva acontecer, deve haver vivências individuais em processo de reflexão e aprendizagem. Destaca-se o item “a” pelas aprendizagens e conhecimentos existenciais que trazem à tona questões que acompanharam a criança na fase adulta, especialmente, quanto ao seu nível de encorajamento, autoestima e segurança. Por conta disso, vale destacar o papel fundamental dessas estruturas na psique de uma criança e, mais tarde, quando adulto.

Anos finais do Ensino Fundamental

Aos 15 anos, estava estudando na escola. Me adaptei facilmente, pois sempre tive facilidade durante a minha juventude. Minha relação com colegas e professores sempre foi

positiva, nunca tive do que reclamar de nenhum deles, sempre buscavam me ajudar em tudo, pois sabiam da minha triste história rodeada de bullying durante o Ensino Fundamental. Aos 18 anos, fiquei grávida do meu primeiro filho, motivo pelo qual tomei a decisão de parar com os estudos. Estava no 8º ano do Ensino Fundamental.

É possível observar, nessa narrativa, a influência que a escola exerce nos aspectos emocional e afetivo de uma criança ou adolescente. A autora descreve o quanto se sentia aceita e protegida no ambiente escolar, onde encontrou apoio, ajuda e compreensão. Observa-se que, mesmo com o ambiente acolhedor e com o auxílio dos professores, ao descobrir a gravidez, a autora decide parar os estudos. Josso (2005, p. 48) chama a isso de “trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado e sentido”. Ou seja, para se tornar uma experiência, essa vivência deve ser sentida num aspecto individual, dentro das subjetividades de cada pessoa.

Ensino Médio na modalidade EJA

Minha participação no Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorreu em dois momentos. O primeiro foi na EJA Dom Antônio Reis, no Ensino Fundamental em Faxinal do Soturno, com 18 anos de idade. O segundo momento foi no ano de 2016, no NEJACP Mario Quintana, no município de Santa Maria, quando estava com 27 anos, nessa época eu estava na minha terceira gestação. A escolha por retornar aos estudos através do NEJA, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, foi por ter pausado minha vida escolar por conta das minhas duas primeiras gestações e por ser uma maneira mais rápida e de certa forma eficaz para que eu me introduzisse no mercado de trabalho. Pensava que, por falta de tempo e condições econômicas para completar a Educação Básica, a EJA seria a melhor forma de conciliar os estudos com as atividades domésticas e de criação dos filhos. Já no NEEJACP Mario Quintana, para o qual retornei aos 27

anos, também me adaptei facilmente e fui muito bem recebida por todos na escola, minha relação era totalmente harmoniosa com todos.

Como se sabe, esta é a realidade de grande parte de jovens e adultos, que, por alguma razão, precisaram abandonar os estudos durante a educação básica. Nessa narrativa, a autora-pesquisadora aponta cinco pontos relevantes a serem observados. O primeiro trata do seu ingresso na EJA, Ensino Fundamental, em uma determinada instituição, aos 18 anos, época em que também precisou abandonar os estudos por causa da primeira gestação.

Por conseguinte, dez anos mais tarde, ingressou em outra instituição, já mãe do terceiro filho (nesse caso filha). Aqui, ela buscou acelerar o processo de conclusão do Ensino Médio, visando ao mercado de trabalho, com a possibilidade de conciliar as atividades familiares. Nessa narrativa, observa-se, mais uma vez, o quanto a autora-pesquisadora foi acolhida pela escola e ressalta o conhecimento adquirido por meio da experiência individual, que molda a experiência coletiva. Isso dá subsídios à formação, levando à conclusão de que individualidade e coletividade andam juntas nesse processo (Josso, 2005).

Expectativas de continuidade dos estudos

No ano de 2017, após ser aprovada em uma universidade, via EAD, realizei o vestibular de inverno para o curso de Pedagogia na Universidade Franciscana. Naquele ano, me senti extremamente feliz e não sabia o que fazer depois do resultado que obtive, não fazia ideia da importância de pôr a faixa de “bixo” com o meu nome e o estímulo que isso me traria mais adiante. Não sei detalhar o tamanho da minha emoção quando vi ali a minha capacidade externada, me senti importante e capaz. De fato, aquele dia foi de extrema importância para mim, me senti a mulher mais forte do mundo. Minha família foi a minha maior rede de apoio, nossa

felicidade foi conjunta, vibraram junto comigo, me ajudaram mais do que qualquer pessoa e, por fim, meus filhos mais velhos me auxiliaram com a irmã mais nova.

Nessa narrativa, identifica-se a continuidade dos estudos, mesmo passando por algumas dificuldades em sua trajetória escolar e pessoal. Chama a atenção o ponto em que diz: “me senti a mulher mais forte do mundo”. Percebe-se a importância da realização pessoal na vida de um ser humano, o quanto ainda é importante colocar-se no lugar do próximo e, principalmente, querer conhecer cada pessoa, seus processos formativos, o que passou para chegar aonde chegou. Em relação aos processos formativos, as vivências e experiências são distintas, mas, segundo Josso (2005), uma vivência pode ou não se tornar significativa na formação.

Com base nessa perspectiva, as narrativas presentes carregam as experiências passadas, junto aos anseios de um futuro incerto, visto que não vivenciado. Na vida escolar, em que passou por situações difíceis, e com dificuldades de aprendizado, a autora sempre quis dar continuidade aos estudos para buscar uma colocação no mercado de trabalho e para servir de exemplo aos três filhos.

Curso de Pedagogia: realidade e barreiras

O primeiro e segundo semestres do curso de Pedagogia foram totalmente desafiadores. Como não tive uma base educacional forte, enfrentei inúmeras dificuldades com a rotina acadêmica. Todo o entusiasmo, alegria e sentimento de empoderamento experimentado com o ingresso no Ensino Superior se transformou em incapacidade, inadequação, insegurança, medo, ao mesmo tempo que não soube conciliar as atividades da família com as exigências da Universidade. Além das dificuldades citadas, para minha surpresa, passo novamente por uma experiência de bullying manifestado em atitudes de desprezo por parte de colegas. Em diferentes circunstâncias, principalmente nos trabalhos em grupo,

fui excluída por não saber me expressar, por ter dificuldade de aprendizado e pouco conhecimento. Determinadas colegas nunca manifestaram interesse em convidar-me para trabalhar juntas. Sempre ficava por último, e o ingresso a um grupo de trabalho só ocorria com a mediação do(a) professor(a). Essas situações me assolaram por alguns meses, até que consegui constituir minhas amizades. Enquanto passava por situações boas e ruins, acabava me cobrando para dar o melhor de mim, para conseguir a aceitação do grupo.

Essa análise refere-se à história de vida da autora-pesquisadora, as dificuldades financeiras enfrentadas pela família, o fato de precisar morar com a avó, o reflexo do *bullying* na infância, o sentimento de vergonha, a inadequação, o medo e a insegurança retornam e se inserem, agora, na vida acadêmica. É incrível como há enganos em relação a pessoas e contextos, porque sempre se tem em mente que o processo de rejeição, o *bullying*, e a exclusão somente acontecem com crianças e jovens, visto a tenra idade e imaturidade do ser. Agora, presenciar esse tipo de atitude entre pessoas adultas, convivendo em um mesmo ambiente acadêmico, frequentando uma universidade conceituada, isso ninguém espera.

Com exceção das colegas consideradas amigas, a percepção sobre a turma de entrada, em geral, é bastante negativa. Durante todos os semestres, os demais colegas demonstravam total desinteresse no que tinha a dizer e se mostraram extremamente desunidos. Já em relação aos professores, nunca houve motivos para queixas, porque foram parte desse apoio tão necessário. Acredita-se que é relevante trazer à tona essas questões, porque sabe-se lá quantos estudantes universitários passaram ou passam também por *bullying*? Na época, os momentos “ruins” estavam relacionados ao ato de falar em público, como na apresentação de trabalhos em aula. A sensação de ser constantemente vigiada e avaliada por olhares de deboche assustava. Mas os momentos bons de convivência com as colegas compensavam os momentos ruins.

Os momentos bons giraram em torno da convivência com as colegas. As trocas afetivas durante os estudos começam a dar energia para continuar.

É uma caminhada, ou conforme Josso (2005, p. 58), é um “caminhar para si”. Ou seja, esse percurso nos faz sermos o que somos, nos ajudando a resolver situações presentes e futuras. Durante as coisas boas, pensava que estava vivendo a melhor fase da vida. Já nas situações ruins, tinha um desânimo tão grande que o desejo era desistir de absolutamente tudo.

Curso de Pedagogia: alavancas e amizades

Foi a partir do terceiro semestre do curso que começaram os momentos bons, pois já fazia parte de um grupo de colegas, que me acolheram, e me aceitaram como eu sou. Estas foram e são mais que colegas, são amigas que se tornaram um lugar seguro e de ajuda mútua. Com isso, pude contar com o apoio incondicional, o que foi extremamente importante para que eu desse continuidade à minha formação. Com o tempo e com a ajuda das minhas parceiras de jornada acadêmica, aos poucos, consegui superar algumas dificuldades, entrar na rotina, conciliar as coisas que pensei que não conseguiria. Recebi muito apoio de vários educadores, que percebiam a minha exclusão em sala de aula e permitiam sempre que eu e minhas amigas fizéssemos os trabalhos juntas. Me sentia cada vez mais segura, forte e, de certa forma, acolhida no âmbito acadêmico.

A aprendizagem é constante e, no processo de formação, está atrelada à capacidade de reflexão e solução de problemas, como expressa a narrativa supracitada. Citam-se, mais uma vez, as contribuições de Josso (2005, p. 58) sobre o conhecimento de si, que “permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos”. Vale ressaltar que os investimentos são permanentes. Por mais que existam “recortes” dessas experiências, especialmente quando são colocadas em pontos específicos, a exemplo da educação, as histórias de vida não têm encerramento. O processo é contínuo e, ao se elaborar uma narrativa própria, a reflexão daquilo que forma o ser se

agiganta. Assim, tem-se uma história em que o sujeito está no lugar do autor de si mesmo.

A análise que se faz aqui é sobre a importância da rede de apoio para a continuidade e conclusão da graduação em Pedagogia. O apoio foi decisivo para a superação de dificuldades, bem como para a sequência de atividades no primeiro e segundo semestres do Curso.

Estágios e residência pedagógica

Devido à situação pandêmica, vivenciada nos anos de 2020 e 2021, grande parte dos meus estágios foram realizados pelo sistema remoto. Vivi isso de forma sucinta, foi tudo extremamente leve. Minha orientadora sempre me apoiou em tudo. No início, me sentia um pouco insegura, mas gradativamente fui me sentindo mais tranquila, até porque sempre tive minha rede de apoio que sempre esteve presente em todos os momentos. Na Residência Pedagógica, não foi diferente, sempre tendo o auxílio das minhas amigas e companheiras de todos os momentos. Nessa experiência, descobri a plenitude e os horizontes da minha formação, a experiência em sala de aula me trouxe uma segurança que estava faltando dentro de mim, o contexto e o conjunto de sala de aula, “aluno e professora”, foi quando compreendi exatamente o que é ser professora “pedagoga”.

Nessa narrativa, observa-se que, para a autora-pesquisadora, a experiência docente fez toda a diferença, pois, nesse momento, o futuro professor se depara com a realidade e pode decidir se é esse o caminho que pretende seguir. É a prática pedagógica que oportuniza unir o conhecimento teórico à realidade da sala de aula e, com isso, refletir acerca da futura profissão, bem como definir a identidade profissional de ser professora.

Por meio de um estudo feito com professores, Cavaco (1999) promove um percurso em relação à trajetória profissional. Destaca que, nos primeiros anos da profissão, existe um período de insegurança e,

por conta dos primeiros contatos com a realidade escolar, por mais que seja de seu conhecimento, sempre representa algo meio inédito. A autora aponta que os profissionais levam um tempo para se encontrarem na sua afirmação profissional. Nem sempre encontram ambientes amistosos e/ou convidativos. Isso leva a uma sequência de mal-estar profissional/frustração/desânimo/descrença/cepticismo/fechamento à mudança e possibilidades de inovação” (Cavaco, 1999, p. 168). Com isso, há um desestímulo profissional. A autora adverte que as escolas façam o acolhimento dos novos professores de maneira a estimular a reflexão e a valorização docente. O ambiente escolar deve ser diverso, isto é, deve-se aproximar ao máximo de uma relação coletiva. Nesse sentido, é necessário que o professor em formação seja amparado e preparado para as possíveis adversidades no início da formação continuada, como no período pós-formatura.

Monitora de disciplina e a arte de ser professora

No último semestre do curso, tive a oportunidade de adquirir mais uma experiência acadêmica como monitora na disciplina de Seminário Integrador V: Modalidades de Ensino e Diversidades. Foi uma experiência gratificante, e satisfatória. Tive a liberdade para pensar e agir da forma que julgo correta dentro desse espaço, entregando o melhor de mim para a turma e auxiliando as colegas para que elas não vivam a exclusão que eu vivi.

Nessa última narrativa, a autora-pesquisadora mostra que, aos poucos, as coisas foram se alinhando dentro do curso de Pedagogia. Diante das exigências institucionais para a conclusão do curso, sentiu que a responsabilidade profissional “bateu à porta” e exigiu dedicação aos estudos e busca por novos conhecimentos. A constituição de uma rede de apoio com colegas-amigas foi fundamental para manter a boa relação com professores e para chegar à conclusão do curso. Em termos práticos, a autora aprendeu a separar a vida pessoal do universo acadêmico e, com as coisas em ordem, a felicidade começou a fazer parte do dia a dia.

Assim, no decorrer do processo formativo, bem como de sua trajetória de vida, com apoio para chegar aonde chegou, a autora-pesquisadora expressa satisfação em estar vivendo uma nova experiência e reafirma o seu cuidado com as novas colegas, para que não vivam a provação a que foi submetida no início do curso superior.

Nóvoa (1999a) ilustra a importância de um associativismo entre docentes, o que torna mais palpável a profissionalização do professor. O autor propõe um paralelo com as atuais demandas, em que o exercício em tempo integral ou como principal atividade propicia um choque entre fatores internos e externos que podem tornar, ou não, essa etapa possível. Além disso, essa “questão ainda está na ordem do dia, na medida em que os professores buscam, no *exterior*, os estímulos (econômicos, culturais, intelectuais, profissionais, etc.) que, muitas vezes, não conseguem encontrar no *interior* do ensino” (Nóvoa, 1999a, p. 24).

Na sequência, o autor considera necessário o estabelecimento de um suporte legal na atividade docente. O Estado se torna importante nesse processo a partir da garantia de equidade social, bem como de estruturas adequadas para tal. Mas é preciso que se afaste da regulamentação e prescrição, direcionando-se ao encontro do acompanhamento e da avaliação, com maior autonomia aos professores. Em terceiro lugar, o autor aponta que a formação de professores deve passar pela autonomia das instituições que formam esses profissionais. Essa formação deve ultrapassar a teoria e a prática. Na última etapa desse modelo, de acordo com a visão do autor, em sua atuação como docente, em Portugal, a forma associativa dos professores foi importante para a formação da profissão docente. Porém ela não deve se ater apenas a isso. Para o autor, ela não pode se resumir em associações de disciplinas (como História, Geografia, Matemática, etc.). A formação deve se articular com os debates entre as tendências pedagógicas, bem como do pertencimento à profissão, associado a um poder profissional. Com isso, uma “reconfiguração da profissão docente e o desenvolvimento de comunidades escolares autônomas constituem condições necessárias ao aparecimento de um novo associativismo docente, agente coletivo de um poder profissional

cuja legitimidade não reside apenas numa delegação de competências do Estado” (Nóvoa, 1999b, p. 27).

Cavaco (1999) aponta para a diversidade de cada escola. Como as manifestações de cada escola são específicas, a forma como elas se relacionam diferencia as escolas entre si. Com isso, pode-se encontrar mais rigidez ou mais flexibilidade, a depender de como esses elementos internos interagem. Portanto, com as constantes mudanças advindas das demandas contemporâneas, Cavaco (1999) aponta expectativas associadas ao coletivismo. Para a autora, “se abrem estimulantes vias de descobertas e de desenvolvimento, enquanto o real parece confuso e movediço para muitos e, por isso, se escolhe o refúgio e a defensiva receosa ou arrogante” (Cavaco, 1999, p. 157). Há essa dispersão entre a mudança e o comodismo, o estático, ou seja, as expectativas da sociedade, que são difusas, refletem-se no que se quer para a escola, explica a autora.

Assim, as contradições existentes na escola “atravessam todos os níveis nas relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfiças e autolimitações, mas que se mantêm ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio” (Cavaco, 1999, p. 158). A autora reforça que, no contexto escolar, oscila-se entre mediar novas formas de ensino e desfazer preceitos de educação que não mais se encaixam atualmente.

Fatima: quem foi e quem se tornou

A Fatima do primeiro semestre era pequena, invisível, uma mulher que não reconhecia a força que tinha, totalmente desestimulada para fazer o que sempre sonhou. A Fatima do passado, era uma menina mulher, frágil, insegura que observava tudo, sofria calada, não se posicionava.

Na atual conjuntura da vida, acredita-se que o apoio das pessoas é mais do que importante para a realização de sonhos. Palavras e atitudes podem desestabilizar ou incentivar uma pessoa e, hoje, com a maturidade

que a vida trouxe, observa-se o quanto a mudança de realidade é possível. A autora-pesquisadora, chamada Fatima, hoje, é outra pessoa, mais segura e feliz. Alguém que se conectou verdadeiramente ao curso de Pedagogia, reconheceu a força interna que sempre teve e abriu os horizontes para o novo. A Fatima do presente é mulher, professora e mãe; vivenciou um longo processo de aprendizagem, é realizada, observadora, atuante quanto a injustiças e consciente de que os medos infantis estão no passado.

A essas aprendizagens, enfim, pertencem as experiências individuais e coletivas. Individual, na medida em que se tem singularidade e interpretação daquilo que se sente. Coletivas, no contexto em que há hábitos, costumes e trocas - orgânicas ou não. “As experiências que descrevem concretamente um processo de formação podem assim ser perspectivadas pela maneira como o autor da narrativa compreende a sua humanidade [...]” (Josso, 2005, p. 42). Assim sendo, a aprendizagem, no processo de formação, está atrelada à capacidade de reflexão e solução, isto é, análises baseadas em experiências que, *a posteriori*, são geradoras de conhecimento e sabedoria sobre a vida como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: Que relações podem ser estabelecidas entre a história de vida da autora e sua formação no curso de Pedagogia? Para atender ao problema formulado, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: Compreender de que maneira as relações estabelecidas, no contexto do curso de Pedagogia, podem ter se constituído em barreira ou alavanca para a realização pessoal e profissional.

Para tanto, a análise de 10 narrativas pessoais possibilitou confirmar que foi no curso de Pedagogia que a autora teve a oportunidade de vivenciar inúmeros aspectos formativos, de cunho pessoal e profissional. Com a experiência de cada um desses aspectos, foi possível compartilhar um exemplo empírico, baseado em interlocuções entre teoria, prática e realidade pedagógica, ou seja, um processo no qual é possível confrontar diferentes dimensões das dinâmicas na formação inicial.

Considera-se, nesses termos, que todas as experiências relatadas neste estudo foram fundamentais para a formação acadêmica, sobretudo para a vida pessoal da autora. Por mais que se fizessem “recortes” dessas experiências, especialmente quando foram colocados pontos específicos, a exemplo do *bullying*, especialmente na infância e no curso de Pedagogia, as histórias de vida não têm encerramento. Portanto, a conclusão a que se chega é que o processo formativo é contínuo e, ao se elaborar uma narrativa própria, traz-se à reflexão aquilo que é formador ou fundamental na formação, notificando a existência de uma história em que o sujeito, literalmente, está no lugar do autor de si mesmo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. *In*: MARTINELLI, M. L. (org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-187.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GRACIANO, D. **Infância, trajetória escolar e identidade profissional**: um estudo de natureza narrativa. 17 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Franciscana. Santa Maria, RS, 2020.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2005.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 111-140.

NÓVOA, A. Professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1999a, p.11-30.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999b, p. 13-34.

RODRIGUES, J. S. M.; BOER, N. Ensino e formação docente: caminhos percorridos até chegar à docência. **Disciplinarum Scientia, Ciências Humanas**, v. 18, n. 1, 2017, p. 117-135. Disponível em: [https://www.periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarum CH/article/view/2180/1966](https://www.periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarum%20CH/article/view/2180/1966). Acesso em: 6 jun. 2022.

SANTA MARIA. **Lei municipal nº 5427, de 14 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre o desenvolvimento da prática de “antibullying” por instituições de ensino e de Educação Infantil, públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos no âmbito do município de Santa Maria. 2011. Disponível em: [https://www.cosmosbr.org.br/PDF/LM_5427___ ANTIBULLYI.pdf](https://www.cosmosbr.org.br/PDF/LM_5427___ANTIBULLYI.pdf). Acesso em: 12 nov. 2022.

LITERATURA DE CORDEL NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA E NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Deividi Fernando Borges da Cunha
Jocelaine Nunes da Silva
Brenda Costa Andrade Linda
Adriana Claudia Martins

APROXIMAÇÃO INICIAL

A educação estética é inquestionável e relevante no atual cenário brasileiro, pois é possível observarmos a ausência de ética e o culto aos preconceitos e violências. Neste texto, a fim de que se possa abraçar distintas culturas e valorizar o protagonismo na educação brasileira, interessa trazer a literatura de cordel como espaço-tempo de aprender a ser professor alfabetizador. E, nesse ínterim, busca-se também explicitar acerca da importância do cordel na elaboração de atividades de aprendizagem significativa na educação básica.

Na escritura que segue, destacam-se as vivências compartilhadas em sala de aula, na disciplina *Alfabetização: leitura e escrita II*, do curso de Pedagogia, na Universidade Franciscana (UFN), e as problematizações e reflexões decorrentes das leituras e das produções de cordéis literários durante as aulas. A partir dessa experiência docente e discente, destacam-se os reflexos das atividades realizadas nas aulas por meio da leitura literária e da interlocução com a prática cotidiana dos participantes.

Nesse entorno, a abordagem de pesquisa é qualitativa (Flick, 2009; Minayo, 2008) tem característica descritiva na escrita deste texto. Toma-se como base a interação e as vivências com textos literários em aulas, os quais valorizam os saberes e promovem reflexão imbricada à prática da realidade dos processos de ensino e aprendizagem.

O caminho metodológico das aulas consideradas neste estudo esteve pautado em encontros de formação crítica-reflexiva que tinham como eixo a leitura e discussão de diferentes folhetos de cordel, já publicados, ou confeccionados na sequência das atividades. As aprendizagens

estiveram imbricadas às questões estéticas dos folhetos, aos sentidos e significados que as leituras e atividades de criação-reflexão reverberaram na formação dos participantes. Em Maurice Tardif (2014), busca-se respaldo para a compreensão do processo de formação, a partir dos saberes dos participantes e no sentido de potencializar esse processo.

Como objeto de estudo para esta pesquisa, elegeu-se considerar a formação do professor alfabetizador, sua função enquanto mediador em leitura literária e em produção de textos literários em formato de cordel. Nesse contexto, as questões que nortearam o trabalho foram as seguintes: Como a literatura de cordel contribui na formação do professor alfabetizador na disciplina *Alfabetização: leitura e escrita II*? O que é e o que compreendemos por literatura de cordel? A leitura de folhetos de cordel pode contribuir na formação de professores-leitores? A elaboração de cordéis colabora na formação de professores alfabetizadores? Sendo o cordel um gênero literário popular, como essa condição pode levar o professor a compreender seus estudantes? Há contribuição da literatura de cordel para formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no trabalho pedagógico desses educadores?

Organiza-se este texto a partir dessa aproximação inicial, a qual considera as questões motivadoras para a escrita deste relato de experiência na disciplina *Alfabetização: leitura e escrita II*. Em seguida, apresentam-se os depoimentos de acadêmicos da disciplina e as escritas cordelistas. Então, essa escrita imbrica a história do cordel com uma revisão teórica-crítica e reflexiva acerca dos folhetos de cordel na sala de aula (Viana, 2010). Relacionam-se, por fim, aos processos formativos de educadores (Tardif, 2014; Freire, 1996) e às atividades educativas com folhetos de cordel (Marinho; Pinheiro, 2012).

O CORDEL LITERÁRIO: DEPOIMENTOS E CONTRIBUIÇÕES NA DISCIPLINA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA II

Estudos que consideram os folhetos de cordel também explicitam sobre a arte, a cultura popular, a linguagem simples e não preconceituosa,

rica em história, em conhecimento, em sabedoria. Por literatura de cordel, entende que seja a

[...] poesia de bancada [...] é parte de uma vasta e diversificada tradição de literatura oral que inclui contos, canções, cantorias, narrativas de causos, improvisos, entrecos dramáticos de folguedos etc. No Ceará, esta tradição mobilizou [...] contadores de histórias, cantadores [...], poetas [...], emboladores de coco, repentistas, brincantes (Barroso, 2019, p. 514).

No contexto brasileiro atual, a literatura de cordel se faz presente também em vídeo-poemas, a exemplo das publicações realizadas por Bráulio Bessa e de filmes elaborados a partir de obras de Ariano Suassuna. De acordo com Barroso (2019), com a modernização, “esta tradição oral passou a ser registrada de diversos modos [...]. Neste contexto, aparece o cordel, como uma das primeiras formas de registro e difusão da tradição oral no Brasil” (Barroso, 2019, p. 514).

O que se pode afirmar com a experiência na disciplina *Alfabetização: leitura e escrita II* é que, da xilogravura (utilizada na capa) para a métrica e para as rimas, a dança literária mobilizou os participantes, que já haviam estudado sobre os mitos linguísticos a partir da obra *Preconceito linguístico*, de Marcos Bagno (2002), e percebido questões sobre os contextos de ensino da língua portuguesa brasileira. Nessa perspectiva, os participantes puderam apreender que o cordel literário é constitutivo da oralidade e da linguagem popular, uma língua que comunica com arte.

Assim, com folhas A4 coloridas, a criação do cordel tomou o espaço das aulas e das atividades de pesquisa realizadas também em casa, contemplando as histórias locais e de vida, as variações e os dialetos locais da língua portuguesa, do Nordeste para a região Sul do país. Foi vontade dos participantes realizar o registro do momento da apresentação do cordel, da leitura em voz alta e em frente aos demais presentes e da publicação em um barbante cordelista durante os encontros das aulas no decorrer do semestre.

A fim de explicitar como a literatura de cordel contribui na formação do professor alfabetizador na disciplina *Alfabetização: leitura e escrita II*, seguem três excertos de depoimentos de participantes das aulas, os quais também são autores neste texto.

Depoimento 1: Escrita criativa e protagonismo

O cordel foi apresentado a nós, graduandos em Pedagogia, pela professora Adriana Martins, na disciplina de Alfabetização: leitura e escrita II. Apesar de já ter ouvido falar sobre o cordel, nunca tinha dado atenção devida a esse gênero literário. Durante as aulas, a professora foi nos falando sobre sua origem e sobre os pré-conceitos linguísticos referentes a esse modo de ler e de escrever e sobre o que cerca os autores dessa modalidade de escrita. Nesse sentido, conhecer, naquele primeiro momento, serviu como preparação para as produções que viriam a ser produzidas futuramente, que ocorreram de maneira inesperada e desafiadora, pois a professora incentivou-nos a escrevermos alguns parágrafos, contando sobre algo do nosso dia a dia ou sobre algo fictício. Pensando nisso, enquanto fazia meu caminho para casa, fui pensando em que escrever, sobre o que falar e, nesse diálogo comigo mesmo, surgiu a ideia de falar sobre as estrelas, pois era algo muito especial para mim e para meus filhos, pois sempre quando faltava energia elétrica no nosso bairro, nós saímos para o pátio para olhar as estrelas. E, assim, nasceu meu primeiro cordel, que intitulei Reencontro. Nesse processo de escrita criativa e protagonista, me vi envolvido de tal forma que passei a escrever em todos os momentos vagos de meu dia a dia, seja nas filas de espera de consulta médica, de mercado, nos intervalos de aula, ou nos fins de semana. Após conhecer, compreender e sentir o que é o cordel, percebo o grande potencial que há nesse gênero popular, e como podemos utilizá-lo em sala de aula com os alunos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental,

pois o cordel tem uma característica muito peculiar, que é de registrar o nosso ambiente, nosso meio, nossos costumes de forma familiar e origina (Deividi).

Depoimento 2: Aprendizado, versos e prosa

Conhecer e trabalhar com o cordel, fez-me lembrar os tempos de infância. A Professora Adriana me instigou a conhecer essa literatura, que é pouco conhecida na nossa região e que é tão rica nos saberes de cada um. A literatura de cordel nos enriqueceu com ideias para trabalharmos e tem nos proporcionado momentos lúdicos, ideias para criarmos jogos, para trabalhar com as crianças pequenas, de Educação Infantil, assim como Ensino Fundamental e Médio e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A forma atrativa de trabalharmos o cordel é ampla, pode-se até fazer Jogo da Memória com rimas. É uma literatura lúdica e devemos mostrar para as crianças e os jovens que termos conhecimento dessa literatura é enriquecer nosso vocabulário linguístico e nossa cultura. A literatura de cordel nos transmite não só o aprendizado, mas, por meio dela, é possível ensinar o que é verso, ensinar o que é prosa, que podemos, como educadores que somos, mostrar para nossos alunos o quanto é divertido aprender o cordel, e cada aluno terá sua peculiaridade na maneira de absorver essa literatura. Trata-se de falar com o coração, falar poético, desafiar os alunos a escreverem seus cordéis, despertando em cada um seu imaginário, a sua arte. Assim, por meio do cordel, temos uma bela forma de fazer com que o aluno se expresse sobre sua vida cotidiana, até mesmo conte a sua própria história. Na disciplina de Alfabetização Leitura e Escrita II, pude ver que, com essa literatura, é possível alfabetizar crianças e adultos não alfabetizados. Dar continuidade a essa literatura é meu propósito (Jocelaine).

Depoimento 3: Vivências e sonhos

O cordel é muito importante, pois, com ele, podemos compartilhar nossas vivências, sonhos, abrir as portas da imaginação. Também proporciona recursos diferentes para a tarefa de ensinar, tornando-a mais acessível. Para aqueles que, muitas vezes, ficam um pouco perdidos no conteúdo, o cordel é uma forma muito rica de aprender e ensinar com ludicidade. Eu não conhecia esse tipo de literatura e a técnica do cordel, até que a Professora Adriana apresentou. Achei uma forma muito boa de compreender e até mesmo compartilhar vivências, pois pude relatar sobre a minha infância, da qual pude relembrar. Também despertou em mim o desejo de trabalhar com esse tipo de escrita nas minhas aulas futuras, pois são muitas possibilidades de se trabalhar com o cordel, principalmente na alfabetização. Trabalhar com o cordel, uma literatura popular, é uma possibilidade que precisa ser mais explorada pelos professores, diante da riqueza que ele pode proporcionar às aulas (Brenda).

Os relatos a respeito das atividades que envolveram a literatura de cordel na formação de professores alfabetizadores revelam que o saber estético, crítico, criativo e reflexivo em relação a esse gênero literário foi motivador e significativo para os participantes, pois estes realçam a importância de terem conhecido o cordel e a cultura popular brasileira.

A criação literária com foco na mensagem ocorreu durante as aulas, enquanto os cordelistas declamavam seus versos e publicavam no barbaque cordelista a cada nova aula. Algumas dessas criações dos acadêmicos autores deste capítulo são apresentadas a seguir.

REENCONTRO

Onde foram parar as estrelas
quando olho para céu?
Não as vejo como antes,
seja no início da noite
ou no final com o canto do galo
sem querer fazer escarcéu,
assim começo esse cordel

Estou aqui queimando a cuca
tentando achar solução
foi proibido por acaso, observar constelação
Onde estão as três marias?
Para onde foi o cruzeiro do sul?
Cadê os sete cabritos,
que não vejo mais a olho nu?

Minha visão não é a mesma,
será que preciso usar óculos?
Quem sabe usando binóculo.
Não importa quanto tente
Nem quanto me esforço
Se olho para céu
Só as vejo fora de foco

Já diziam os antigos
Sobre esses pontos luminosos
Não eram simplesmente
Fogos sem mentes
Que estrelas eram sim! Nossos parentes
Nos cuidando lá do céu
Enquanto esperam pela gente (Deividi)

PRESTÍGIO

Todos a prestigiar noite fria
Sorrisos, falas, ideias para viajar
Plano para executar e desenvolver
Passeio para nunca esquecer
Tudo se inicia: flores e campo

Nostalgia que nos tempos de guria
Primavera floria, o tempo passou
O que ficou foi bom na vida
Bora cuidar para relaxar no que mudou
Escrever uma grandeza que passou

Comemorar a independência será
Ato de bravura de lá e de cá
Terra fértil aqui tem
Não é só gravura

Criatura sem um vintém
Mas aquilo que tem
Na vida vive bem
Sorrir é um ato nobre
Sendo alguém rico ou pobre (Jocelaine)

CACILDA

Cacilda a boneca que me representa
É sempre negrinha para cá, negrinha para lá
Tu és adotada para cá, adotada para lá
Nunca me importei com tanta opinião
Mas no fundo queria ter uma boneca da minha cor,
sentia falta disso
Uma negrinha para lá, uma negrinha para cá
A vida dos negros é assim,
uma frase racista para lá, uma frase racista para cá
Então, entrei na faculdade e fiz uma boneca negra
A minha boneca, boneca da minha cor
A boneca que vou levar para meus alunos lá, lá, lá
Agora eu tenho uma boneca da minha cor
A boneca que vou levar para meus alunos lá, lá, lá
Agora eu tenho uma da minha cor: há! Há!
Ela se chama Cacilda (Brenda)

LITERATURA DE CORDEL: BREVE HISTÓRICO E CONSIDERAÇÕES ACERCA DESSE GÊNERO LITERÁRIO

A literatura de cordel, gênero poético ibérico que se popularizou no nordeste brasileiro, resiste e é celebrada em todo o país. Mas a história da literatura de cordel teve sua origem ainda no período medieval, quando trovadores iniciaram a tradição da literatura cordelista, no século XII e XIII. A literatura de cordel ou poesia tradicional, de importância indiscutível, impulsionou a alfabetização do sertanejo, que aprendeu a ler e a escrever para saber a respeito dos acontecimentos do mundo.

Essa literatura recebeu grande influência estrangeira, principalmente do elemento colonizador de Portugal para o Brasil, que trouxe consigo, para poesia popular, temas de sua e de outras terras.

Essas poesias foram cantadas e levadas, durante muitos anos, pelo país afora, mais acentuadamente no Nordeste.

O romanceiro nordestino originou-se provavelmente do cancionero ibérico e, com o tempo, foi se libertando das influências estrangeiras, adquirindo características peculiares. O termo literatura de cordel foi utilizado porque os folhetos eram expostos para venda pendurados em um barbante. Muitas das obras cordelistas tiveram sua origem nas histórias criadas e transmitidas de forma oral por trovadores em sua maioria não alfabetizados, que cantavam os versos cordelistas.

Outra característica da literatura cordelista é a Xilogravura, de origem oriental. A xilogravura passou pelas impressões medievais europeias e mantém imensa influência na arte nordestina brasileira. A técnica consiste em gravar a ilustração na madeira, criando uma matriz para ilustrar a capa do cordel. A partir daí, aplica-se tinta na matriz e carimba-se uma superfície.

Nesse ínterim, entre história e reflexão teórico-crítica acerca da leitura de cordel: formação de professores-leitores, pode-se perceber as possibilidades de trabalhar a literatura de cordel na sala de aula, pois possibilita realizar, não somente a escrita e a leitura, mas também a história, a arte artesanal por meio da xilogravura, que pode ser adaptada a outros materiais, a canção, a trova, as rimas etc.

Já o ritmo do cordel é elaborado por meio da métrica e de regras, que promovem a musicalidade dos versos. Por isso, cada estrofe é composta por frases ou versos em sílabas poéticas, predominantemente, com sete sílabas. As estrofes variam em números de versos, que podem ser quatro, seis, oito ou até dez. O que vale nessa estética cordelista é a mensagem, a interação, a comunicação, o dito, a memória, a cultura popular.

CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA DE CORDEL: SABERES DOCENTES E TRABALHO PEDAGÓGICO

Mas a elaboração de cordéis colabora na formação de professores alfabetizadores? O cordel, como gênero literário popular, pode levar o professor a compreender seus estudantes? Nesse movimento que questiona

e reflete pedagogicamente, apreende-se que as atividades com a literatura de cordel são práticas que envolveram produção cultural, autoria e encontro com a cultura estética. No entendimento de Marinho e Pinheiro (2012, p. 126), a prática docente pedagógica que lança mão do cordel como caminho metodológico “terá que favorecer o diálogo com a cultura da qual ele emana e, ao mesmo tempo, uma experiência entre professores, alunos e demais participantes do processo”.

Assim, no contexto da formação dos profissionais da educação, pode-se sublinhar que os saberes docentes são elaborados pela experiência e são significados no cotidiano e ao longo do processo formativo e profissional, sendo, portanto, elaborados por meio da experiência estética e educacional. Nesse viés, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36).

Por ser o cordel elaborado por rimas, que marcam a escritura e a leitura da contação de histórias, escrever, ler, declamar, ouvir e participar do compartilhamento dos cordéis em aula é uma proposta pedagógica que contempla a interlocução entre oralidade e elaboração escrita, no movimento do desenvolvimento da linguagem. Assim, quanto ao trabalho pedagógico, este pode ser organizado a partir da literatura de cordel e relacionado ao trabalho na formação superior e na educação básica, incluindo atividades com crianças.

Nessa perspectiva, o cordel é uma literatura popular que pode trazer distintas temáticas, desde fábulas, contos de fadas, histórias de povos, ídolos, mitos, experiências de vida, informações sobre as próprias crianças, motivando-as na apresentação de suas histórias pessoais. O cordel é um meio de aprendizagem a partir da linguagem popular que teve como primeiro cordelista brasileiro Leandro de Barros. No Brasil, o cordel se transformou em filme, a exemplo da peça “Auto da Compadecida”, escrita por Ariano Suassuna.

Portanto, a literatura de cordel é uma atividade cultural que os estudantes, em diferentes idades e escolaridade, podem compartilhar.

Por se tratar de um gênero literário e linguístico, em que o saber popular está no centro, em que o emissor conversa com o receptor, estão unidos pelo ato de se reconhecer nas prosas e versos e o poder de imprimir sua ótica no papel, sem medo pode ser corrigido ou julgado pelo seu palavreado simples.

Para o professor em formação, já em atuação ou em formação continuada, fica a possibilidade de conhecer e aproximar-se desse gênero, que pode servir como meio para romper e transpor os muros acadêmicos e possibilitar o diálogo com o ser humano. Segundo Suassuna (2008), no Brasil, só é nacional o que é popular ou aquilo que se liga ao popular. A narrativa de Suassuna, portanto, repercute toda a sua idealização em defesa do nacional, pois nela o personagem mais importante é o povo.

Nesse embalo cordelista, os acadêmicos e a professora foram para a escola pública. Então, a escola é o lugar comum entre docentes em formação, estudantes da educação básica e docentes universitários em busca da experiência formativa e significativa. Conforme Freire (1996, p. 10), educar

demandava do educador um exercício permanente. E a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar de respeito à dignidade e autonomia do educando.

Na escola, novos olhares se encontram na busca compartilhada com os cordéis. São sonhos e versos com rima da vida de pessoas que se descobriram, os acadêmicos em educadores, os estudantes da escola como sujeitos ativos no meio social, com voz e protagonismo. Todos envolvidos no sentimento de pertencimento, todos significaram a educação no intercâmbio cordelista.

É fato que a aula da universidade foi para a escola e que os acadêmicos se tornaram docentes, protagonistas que escrevem durante a própria formação. Então, pode-se fazer uma analogia com o pensamento de Larrosa (2017), quando o autor analisa sobre o estudo e questiona: de

que modo o estudante poderia ter um lugar no espaço da escola quando tudo está previamente escrito? (Larrosa, 2017). O que é importante nessa questão de Larrosa é que estudar implica ter um lugar para atuar, ser, fazer, criar, escrever, contar, ler. Ou seja, não um lugar para reproduzir sobre o que já está determinado e pronto.

Assim, vale destacar que as quatro turmas do noturno da escola tiveram espaço para escreverem, criarem. Esses sujeitos tiveram uma experiência formativa única e que não poderia ser passada, mas precisava ser vivida. Os estudantes da escola, junto com os acadêmicos, realizaram-se na escrita, na leitura e na vivência. E, conseqüentemente, no barbante cordelista, eles penduraram suas publicações em folhetos coloridos, nos jeitos possíveis deles, comunicando e se tornando visíveis de si e para si. Eles foram estudantes e cidadãos em suas distintas culturas e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de cordel é arte e pode ser reconhecida como espaço-tempo de aprender a ser educador. A partir do objetivo de percebermos a importância do cordel no processo formativo de professores alfabetizadores na disciplina *Alfabetização: leitura e escrita II*, do curso de Pedagogia da UFN e com o propósito de mostrar a relevância da literatura popular na elaboração de atividades de aprendizagem significativa na educação básica, pode-se concluir que o compartilhamento das experiências foi significativo e gerou aprendizagens na universidade e na escola.

Então, com base nas experiências compartilhadas e significadas, as quais consideram a arte literária, sua estética e espaço-tempo de estudos e pesquisas, conclui-se que há relevância nas atividades que envolvem o cordel na formação de educadores e nas atividades pedagógicas na educação básica. No percurso reflexivo da escritura deste texto, foi possível ressignificar a cultura, a educação, a arte, a voz de cada participante na vivência com o cordel nas aulas. Além do mais, nas aulas da disciplina, foram realizadas práticas educativas que valorizam os

diferentes contextos educacionais, suas necessidades, contextos emergentes e realidades de estudantes.

Em uma dimensão conclusiva para este capítulo, marcado com as memórias de aula e de aprendizagens, cabe sublinhar que a literatura de cordel amplia as possibilidades de encontro na educação, com a leitura, com a criação, com a escuta, amplia e contempla diálogo entre estudantes e docentes. Na perspectiva de Freire (1996), pode-se afirmar que a educação tem a característica de ser dialógica e digna para cada indivíduo, na sua cultura e na sua comunidade. Nesse entorno, destaca-se o papel do educador, que é o mediador nesse diálogo com a literatura de cordel, é um agente que traz possibilidade de protagonismo, de educação crítica e emancipatória.

Desse modo, é preciso criar condições para que o ensino e a aprendizagem sejam efetivados de modo eficaz. De acordo com Freire (1996, p. 26), “essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”.

No que se refere ao estudante, é importante refletir sobre o modo como cada um vê o mundo, em uma perspectiva própria, por meio de diálogo na diversidade de ser e de viver. Pode-se avistar, mas quando se avista algo ou alguém, muitas coisas podem passar despercebidas. Já quando se enxerga, percebe-se tudo com maior nitidez, com mais profundidade e com mais compreensão. O cordel pode servir como ferramenta nesse diálogo entre professor e estudante, para que, quem sabe, possamos enxergar mais.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BARROSO, O. **Ceará mestiço**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SUASSUNA, A. **Almanaque armorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIANA, A. **Acorda cordel na sala de aula**: a literatura popular como ferramenta auxiliar na educação. 2. ed. Fortaleza: Gráfica Encaixe, 2010.

ALFABETIZAR NO PROJETO REDE DE APOIO E SUSTENTAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO E PROFICIÊNCIA EM LEITURA E ESCRITA EM SANTA MARIA

Loriane Tavares Menegas Bandeira
Juliane Marshall Morgenstern

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um estudo que constituiu o Trabalho Final de Graduação desenvolvido no curso de Pedagogia EaD da Universidade Franciscana (UFN). O estudo foi desenvolvido no decorrer do primeiro semestre do ano de 2023 e teve como temática de pesquisa a alfabetização. No decorrer do período acadêmico, houve a participação da primeira autora em um projeto de alfabetização em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, com o programa de Residência Pedagógica, desenvolvido junto aos cursos de licenciatura da UFN. A participação do projeto impulsionou a escolha do tema de estudo.

O projeto desenvolvido denominou-se *Rede de Apoio e Sustentação para a Alfabetização e Proficiência em Leitura e Escrita* e, por meio dele, propôs-se o desenvolvimento de ações conjuntas entre Escola, Universidade e Secretaria de Educação de Santa Maria no apoio e na sustentação do processo de alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, o projeto promoveu a formação inicial dos acadêmicos de pedagogia e, o mais importante, auxiliou estudantes com dificuldade no processo de alfabetização.

O desenvolvimento do projeto ocorreu em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola Municipal de Santa Maria, na qual grande parte dos alunos não havia atingido os níveis de proficiência na leitura e escrita. Foi a partir das observações e atuação no decorrer da realização do projeto que algumas perguntas surgiram e foram respondidas, mas outras ainda pairam no ar e precisam de

respostas. Algumas das dúvidas que foram surgindo ao longo da caminhada acadêmica são utilizadas como escopo deste artigo.

Assim, como objetivo geral, pretendeu-se analisar as contribuições que o projeto desenvolvido trouxe para a aprendizagem das crianças e das acadêmicas que participaram do projeto. Com o estudo, procurou-se responder à seguinte questão: Quais os impactos do referido projeto para a aprendizagem de leitura e escrita de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Santa Maria e para a formação das acadêmicas?

A metodologia utilizada foi descrever as informações obtidas por meio do relato de experiência da primeira autora com discussões acerca da alfabetização. A partir das reflexões, foi feita uma revisão bibliográfica com a utilização de material já elaborado, constituído de livros, artigos científicos, legislação e outras fontes de pesquisa pela internet. No material consultado, buscaram-se as diversas opiniões de alguns autores nos muitos ramos do saber, enfocando prioritariamente os aspectos da alfabetização e do letramento sobre o assunto abordado.

Segundo Gil (2021, p. 26), a pesquisa exploratória

têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

O trabalho foi elaborado com uma abordagem qualitativa porque o enfoque dado às informações obtidas em um primeiro momento não foi um levantamento de dados, mas sim uma análise sem preocupação com a neutralidade científica, ou seja, houve uma interação com os sujeitos da pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2019, p. 296), o pesquisador

busca apreender o significado social que os pesquisados atribuem aos fatos, aos problemas que vivenciam. Os pesquisados, por sua vez, são vistos como sujeitos capazes

de produzir conhecimentos e de intervir em sua solução. [...] no qualitativo a revisão literária tem papel secundário, embora seja justificativa para a formulação e necessidade do estudo.

Para a fundamentação teórica, foram utilizados textos de Ferreiro e Teberoski (1999), Libâneo (2013), Brasil (2018) e Freire (2019). Além desses autores, as ideias de outros foram consideradas necessárias para auxiliar na produção deste artigo.

Mesmo que a criança na Educação Infantil participe de diferentes práticas letradas, é nos Anos Iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização⁴ deve ser o foco da ação pedagógica (Brasil, 2018, p. 89). Esse processo não é fácil, pois requer dos pequenos estudantes um esforço grande para se apropriar do conhecimento necessário e atingir os objetivos esperados para idade/ano.

As crianças, nessa idade escolar, estão em pleno desenvolvimento tanto mental como físico e estão descobrindo o mundo de uma forma muito rápida. Nesse contexto, entra o importante papel do professor mediador, que irá conduzi-los para que consigam decifrar esse emaranhado de códigos e signos que começarão a fazer sentido.

As competências reforçam a importância do desenvolvimento dos alunos no âmbito cognitivo e intelectual nas suas relações pessoais e de autoconhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador, reforça que o foco da aprendizagem precisa ser significativo para os estudantes. Assim, todos os esforços possíveis entre universidade, escola, sociedade e governo podem e devem ser bem-vindos para que o índice de analfabetismo seja reduzido e chegue aos níveis ideais ou ao mínimo possível.

4 Segundo Ferreiro e Teberoski (1999), a alfabetização não pode ser compreendida como um estado que se alcança ou ao qual se chega, pois se constitui um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e não encerra com o término da escola primária.

CENÁRIO PÓS-PANDEMIA E MOTIVAÇÕES PARA UM PROJETO

A escola pública foi a mais prejudicada no período pós-pandemia, e os resultados disso são evidentes. A maioria dos alunos de escola pública não tinha acesso a computadores para acessar de forma *on-line* o conteúdo disponibilizado pelos professores. Além disso, o retorno à escola depois de um período em casa foi muito difícil para a adaptação das crianças, o que só aumentou a tragédia da educação pública, com altos índices de alunos que não atingiram os níveis esperados para leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa ruptura da relação aluno, professor e escola iniciou com o surgimento do coronavírus (SARS-CoV-2) no Brasil, em março de 2020.

Nesse contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) lançou a seguinte nota informativa:

Dentre as medidas de enfrentamento do novo coronavírus foram suspensos os eventos públicos presenciais com grande circulação de pessoas, parte da atividade econômica, além das aulas presenciais. No entanto, apesar da suspensão das atividades presenciais nas escolas, as diferentes redes de ensino se organizaram para dar continuidade às atividades pedagógicas durante a pandemia. Apesar da diversidade de medidas pedagógicas e sanitárias adotadas, é reconhecido que a pandemia impactou diretamente o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas e da participação e aprendizagem dos alunos. [...]

[...] Como consequência desse cenário, foi observado um aumento considerável nas taxas de aprovação da rede pública para os anos de 2020 e 2021, quando comparadas com as taxas do período pré-pandemia (2019). A taxa de aprovação do Ensino Fundamental da rede pública passou de 91,7% em 2019, para 98,4% no primeiro ano da pandemia, em 2020 (variação de 6,7 p.p.), reduzindo para 96,3% em

2021 (ainda 4,6 p.p. superior a 2019). Na mesma rede, para o Ensino Médio, a taxa de aprovação passou de 84,7% em 2019 para 94,4%, reduzindo para 89,8% em 2021. Conforme indicado anteriormente, o aumento das taxas de aprovação está, provavelmente, relacionado a ajustes nos critérios de aprovação e à adoção do *continuum* curricular, já que essas estratégias foram recomendadas e adotadas por parte das escolas. Embora espere-se que a elevação da componente de rendimento escolar do Ideb promova um incremento no valor do Ideb, a própria formulação do indicador já considera que esse aumento, sem estar associado a uma elevação da proficiência média nas avaliações, pode não assegurar uma efetiva melhora no desempenho do sistema educacional (INEP, 2007b). Os enormes desafios educacionais observados durante a pandemia, mesmo diante da estratégia do *continuum* curricular, impactaram, negativamente, o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o valor final do indicador. [...] (Brasil, 2021).

Os desafios que a escola encontra na sua trajetória existem e, provavelmente, sempre existirão. A pandemia potencializou os problemas que as escolas já estavam enfrentando juntamente com seus alunos.

O projeto *Rede de Apoio e Sustentação para a Alfabetização e Proficiência em Leitura e Escrita* foi uma iniciativa da UFN, instituição de Ensino Superior pesquisa e extensão reconhecida como espaço de produção científica, em parceria com o curso de Pedagogia, coordenadora e professores especializados em letramento e alfabetização. No segundo semestre de 2022, de forma experimental, o projeto foi colocado em prática, juntamente com professores, acadêmicos do curso de Pedagogia e acadêmicos voluntários em uma escola da Rede Municipal na periferia da cidade de Santa Maria. A organização metodológica foi voltada para crianças não alfabetizadas, em turma de 3º ano do Ensino Fundamental, e visou-se à recuperação e ao apoio na aprendizagem da leitura e escrita inicial.

Essa necessidade de recuperação e de apoio na aprendizagem é uma realidade que pode ser verificada na cidade de Santa Maria. Assim, desenvolveu-se este projeto, levando-se em consideração os dados e a preocupação dos professores em melhorar os resultados e atingir os níveis esperados de proficiência em leitura e escrita. Um dos motivos para que o projeto fosse iniciado nessa escola foi a realidade social e econômica em que está inserida.

CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL E ECONÔMICO DA ESCOLA

A escola está situada em uma das regiões de grande vulnerabilidade social, econômica e das mais populosas da cidade de Santa Maria e surgiu para atender às demandas do local, em que uma significativa parcela da população vive em situação de extrema pobreza. São pessoas desempregadas, exercendo, em sua maioria, a função de carroceiros, pedreiros ou atuando como catadores de materiais recicláveis, sobrevivendo das sobras encontradas principalmente no lixão da região denominada Caturrita. Constantemente, a comunidade é sobressaltada com ações de violência, que atingem jovens, adultos e crianças, evidenciando, assim, a necessidade de investir na criação de hábitos adequados, relacionamento, higiene, ética etc. (Projeto Político Pedagógico, 2013).

A história dessa comunidade iniciou em 7 de dezembro de 1991, quando um grupo formado por 54 famílias integrantes do Movimento Nacional de Luta pela Moradia se instalou na antiga fazenda Santa Marta, que já havia sido desapropriada pelo governo do estado com o objetivo de construir um núcleo habitacional financiado pela Companhia Estadual de Habitação (COHAB). Essas famílias eram oriundas de diversas vilas da periferia de Santa Maria e cidades próximas. Receberam a denominação de “sem teto” devido à falta de infraestrutura inicial da ocupação da área. A instalação ocorreu em barracas de lona e plástico e, no local, não havia energia elétrica nem água.

As famílias que passaram a viver nos lotes foram aumentando e hoje o bairro Nova Santa Marta é um núcleo habitacional composto por

seis vilas. Estima-se que residam cerca de 4 mil famílias e aproximadamente 18.000 pessoas (Projeto Político Pedagógico, 2013).

A ocupação desordenada da Nova Santa Marta gerou uma série de problemas, como instalação de residências em área de risco, produção de lixo sem o devido recolhimento, ausência de um sistema de esgoto, proliferação de insetos e parasitas, acesso precário, falta de arborização. Os moradores da comunidade enfrentam frequentes problemas com a discriminação: ao solicitarem emprego no centro da cidade, por exemplo, geralmente são menosprezados por residirem em uma área que surgiu de uma invasão.

FUNCIONAMENTO DO PROJETO REDE DE APOIO E SUSTENTAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO E PROFICIÊNCIA EM LEITURA E ESCRITA

Os encontros aconteceram na escola, no período da tarde, duas vezes na semana. Durante a vigência do projeto, as acadêmicas do curso de Pedagogia Ead e Presencial da UFN foram acompanhadas pelas docentes orientadoras da UFN. A equipe da UFN era composta por cinco professoras, que elaboraram o projeto e as atividades. Destas cinco, duas acompanhavam as acadêmicas na escola. As acadêmicas da UFN, designadas para essa escola, foram seis, juntamente com a preceptora da escola.

As atividades para o projeto foram elaboradas conforme o nível de leitura e escrita⁵ dos alunos. Eles precisavam escrever quatro palavras, uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba, além de uma frase, contendo algumas dessas palavras. Após isso, os estudantes foram separados em dois grupos: os pré-silábicos e os silábicos-alfabéticos. Dos 19 alunos selecionados para o projeto, 9 eram pré-silábicos e 10 silábicos-alfabéticos.

As atividades eram realizadas em momentos chamados de estações, em que cada grupo de 3 a 4 crianças realizava uma atividade, enquanto ou-

5 Ferreiro e Teberosky (1999) definiram em quatro níveis de aprendizagem o processo de apropriação de leitura e escrita. São eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

tro grupo realizava atividade diferente. As atividades eram rotativas dentro dos grupos e, no encontro seguinte, seguia-se o mesmo esquema, porém a última atividade era uma reaplicação de alguma atividade que eles já haviam realizado. As atividades propostas eram dinâmicas e contemplavam o reconhecimento das letras do alfabeto, letra inicial do nome, vogais e consoantes, consciência silábica, jogos manuais e jogos virtuais, realizados na sala de informática da escola, atividades em folha livre e impressas. De acordo com estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), foi destacado o entendimento acerca da evolução dos sistemas de ideias construídas pelas crianças sobre a natureza do objeto social, que é o sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, conforme Scremin e Santos (2022),

as atividades de alfabetização precisavam ser planejadas e desenvolvidas nos contextos escolares para além do desenho das letras (caligrafia e tipo de traçado), da correspondência letra/fonema, da decifração do código escrito, pois nesta busca o sentido fica esvaziado e se perde o principal que é a interpretação da escrita. Assim, os aspectos figurados (traçado, posição das letras, organização espacial, espaços entre palavras etc.) não podem se sobrepor aos aspectos construtivos (o que a escrita representa e como ela é representada). Logo a proposta apresentada teve como foco proporcionar espaços e interações para que eles expressem suas concepções e hipóteses, ultrapassando a ideia de treinar habilidades de cópia e repetição. As experiências de leitura e escrita precisam favorecer o contato com diferentes gêneros textuais e produções escritas, mobilizando as crianças a pensarem e produzirem seus escritos.

No quadro a seguir, consta um resumo que demonstra como podem ser divididos os níveis silábicos de apropriação de leitura e escrita. O quadro foi elaborado pelas professoras que participaram do projeto.

Quadro 1 - Resumo com as hipóteses, características das atividades e o que devem contemplar.

HIPÓTESE	CARACTERÍSTICAS	ATIVIDADES DEVEM CONTEMPLAR
<p>Pré-silábica</p> <p>Nível I</p> <p>Pictórico - nesse nível, ocorrem a escrita e as garatujas ou os rabiscos (desenhos sem figuração);</p> <p>Ideográfico - a criança usa desenhos para representar palavras.</p>	<p>Critérios de diferenciação entre desenho e escrita.</p> <p>Objetivo: diferenciar letras e números e outros sinais gráficos, diferenciar desenho de letras</p>	<p>Cartelas para testagem de escrita espontânea (o mediador solicita a escrita de 4 palavras e uma frase)</p> <p>Atividade de classificação envolvendo letras, números e outros sinais.</p> <p>Apresentação de objetos, fichas com imagens e fichas com nomes dos objetos.</p>
<p>Nível II</p> <p>- A criança escreve diversas letras para representar palavras.;</p> <p>- Ela percebe que, para escrever, precisa de letras;</p> <p>- Sua escrita não tem relação com a sonoridade;</p> <p>- A ordem das letras não tem importância;</p> <p>- Para ela, a escrita não pode conter menos que três ou quatro letras;</p> <p>- Sua leitura é global;</p> <p>- Nessa fase, pode ocorrer o “realismo nominal”, ou seja, associa o tamanho da palavra ao tamanho do objeto.</p>	<p>Linearidade e arbitrariedade</p> <p>Considerar cadeias de letras como objetos substitutos</p>	<p>Solicitar que a criança desenhe objetos e coloque o nome do objeto embaixo como ela acha que deve ser.</p> <p>Apresentar imagens de objetos e frases que contenham o nome do objeto para que a criança identifique o nome do objeto na frase.</p>

HIPÓTESE	CARACTERÍSTICAS	ATIVIDADES DEVEM CONTEMPLAR
<p>Nível II</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança escreve diversas letras para representar palavras; - Ela percebe que, para escrever, precisa de letras; - Sua escrita não tem relação com a sonoridade; - A ordem das letras não tem importância; - Para ela, a escrita não pode conter menos que três ou quatro letras; - Sua leitura é global; - Nessa fase, pode ocorrer o “realismo nominal”, ou seja, associa o tamanho da palavra ao tamanho do objeto. 	<p>Utilização de formas convencionais</p>	<p>Apresentação das letras do alfabeto (maiúscula, minúscula). Exposição da grafia, som e nome das letras.</p>
	<p>Princípio da quantidade mínima</p>	<p>Realizar testagem de leitura dos cartões.</p>
	<p>Princípio da variedade interna de caracteres</p>	<p>Selecionar imagens de objetos com nomes que empreguem variedade quantidade de letras.</p>
	<p>Diferenciação das formas gráficas para escrever coisas diferentes.</p>	<p>Apresentar imagens com os nomes, demarcando letra inicial e letra final. Apresentar a identificação dos fonemas das vogais. Apresentar a identificação dos fonemas das consoantes. Trabalhar com o alfabeto móvel, mostrando que a ordem e o tipo das letras importam para escrever nomes de coisas diferentes (gato, galo).</p>
<p>Silábica</p> <p>Nessa fase a criança percebe que não precisa de um monte de letras para cada palavra escrita. Mas, às vezes, coloca letras entre as sílabas, que são chamadas de “almofadas” (no meio da palavra) ou “sobrantes” (no final da palavra) talvez para ficar “mais bonito”. Exemplo: uax (uva)</p> <p>Às vezes, pode usar uma letra para representar cada palavra na frase, pois, para a criança, a “sílabica” é a menor unidade da escrita, na frase a menor unidade é a “palavra”.</p>	<p>Fonetização da representação escrita - as crianças encontram um controle objetivo das variações na quantidade de letras necessárias para escrever.</p>	<p>Testagem de escrita espontânea</p> <p>Trabalhar com atividades de demarcação sonora das palavras</p> <p>Identificação do número de sílabas de cada palavra</p> <p>Trilha silábica: escrever no quadro o nome de um animal que contenha aquela sílaba</p>

HIPÓTESE	CARACTERÍSTICAS	ATIVIDADES DEVEM CONTEMPLAR
<p>Silábica</p> <p>Nessa fase a criança percebe que não precisa de um monte de letras para cada palavra escrita. Mas, às vezes, coloca letras entre as sílabas, que são chamadas de “almofadas” (no meio da palavra) ou “sobrantes” (no final da palavra) talvez para ficar “mais bonito”. Exemplo: uax (uva)</p> <p>Às vezes, pode usar uma letra para representar cada palavra na frase, pois, para a criança, a “sílabas” é a menor unidade da escrita, na frase a menor unidade é a “palavra”.</p>	<p>Sem valor sonoro convencional.</p> <p>A criança relaciona a escrita e a fala, para cada vez que pronuncia uma sílaba, ela escreve uma letra, porém essa letra (grafema) não tem relação com o som (fonema). Exemplo: xlh (cavalo);</p> <p>Com valor sonoro convencional.</p> <p>Usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, mas desta vez faz relação com o fonema (som). Exemplo: cvl, cvo, aao ou avl (cavalo).</p> <p>Pode surgir a falha na alfabetização, a criança pode ser “vocálica” (iniciou a alfabetização a partir das vogais, exemplo: escreve aao - cavalo) ou “consonantal” (iniciou a alfabetização a partir das consoantes, exemplo: escreve cvl - cavalo).</p>	<p>Apresentar a identificação dos fonemas das vogais.</p> <p>Apresentar a identificação dos fonemas das consoantes</p> <p>Apresentar as famílias silábicas</p> <p>Cartelas com nomes de animais com diferentes números de sílabas e quadro de classificação quanto ao número de sílaba (atenção aos ditongos e hiatos)</p>
<p>Silábico-Alfabética</p> <p>Nessa fase, a criança compreende que a escrita representa sons e fala; percebe a necessidade de mais de uma letra para a maioria das sílabas; atribui o valor do fonema em algumas letras.</p>	<p>A hipótese silábica é constantemente refutada.</p> <p>Algumas letras podem passar por sílabas, enquanto outras representam unidades sonoras menores.</p>	<p>Separar as palavras de um texto memorizado</p> <p>Ditado de palavras conhecidas</p> <p>Percepção de palavras no texto: ler a história, sempre mostrando a orientação espacial da leitura e interpretar junto com elas a história lida;</p> <p>Solicitar que as crianças relembrem palavras do vocabulário do livro lido (mostrar fichas com imagens);</p> <p>Pedir para os alunos escreverem as palavras destacadas como eles souberem.</p>

Fonte: Scremin e Santos (2022).

Foi sistematizado um *framework*⁶, montado para cada nível de escrita, com atividades de diferentes estímulos, podendo ser de âmbito auditivo, visual e oral. As atividades continham, na maioria das vezes, desafios cognitivos para cada nível em que o grupo estava. Também foi determinado um tempo de duração de cada etapa, que teve a duração máxima de um mês (3 a 4 semanas). A cada tempo, fazia-se uma testagem para verificar se o aluno permanecia no grupo ou passava para o próximo, até que chegasse ao nível desejado e esperado de leitura, ou seja, o nível alfabético.

O *framework* foi montado para cada nível de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No caso do projeto, não foi trabalhado o nível alfabético com as crianças, elas ficavam em sala de aula com a professora regente. O *framework* foi dividido em semanas, cada semana com um sequenciamento⁷, que segue com desafio cognitivo⁸ e a atividade proposta por nível.

PRÁTICAS EFETIVADAS NO PROJETO

Convém observar que o professor alfabetizador deve conhecer os níveis de construção de leitura e escrita em que a criança passa até se apropriar do sistema de escrita alfabética. Assim, no decorrer das atividades, foram sendo feitas novas testagens para que os alunos fossem avaliados e se pudesse perceber a evolução de cada um. A seguir, constam alguns exemplos de atividades que foram aplicadas com os alunos.

Ditado das letras - essa atividade consiste em imagens que demonstram palavras. O aluno também faz a leitura da imagem, o reconhecimento da letra entre três opções e registra aquela que ele achar que é correta.

6 É uma estrutura-base organizada em uma planilha do Excel que contém um conjunto de atividades pré-definidas correspondentes aos níveis pré-silábico, silábico e silábico alfabético.

7 Diz respeito ao objeto de conhecimento que a criança precisa se apropriar em cada atividade.

8 Considera os antecessores cognitivos já consolidados pela criança, implica a metacognição, fazendo com que a criança reflita sobre o objeto do conhecimento, a partir da mediação de um sujeito que está em interação com ela.

Figura 1 - Consciência linguística Registro-associação Grafema/fonema.



Fonte: arquivo da primeira autora.

Construção do conceito letra - cartelas com os nomes dos alunos. Com ajuda do alfabeto móvel, eles devem montar seu nome e identificar a letra inicial. São atividades que têm interesse em fazer porque lhes proporciona autonomia e faz com que reconheçam que são capazes de concluir o objetivo que lhes foi dado.

Figura 2 - Alfabeto móvel identificação da letra do seu nome.



Fonte: arquivo da primeira autora.

Alfabeto móvel - memória, imagem e letra inicial. A atividade consiste na associação da letra inicial da palavra em cartelas (jogo do par/ letra-imagem).

Figura 3 - Associação da letra inicial da palavra.



Fonte: arquivo da primeira autora.

O jogo do caracol silábico consistia em colocar no centro da mesa as sílabas espalhadas e distribuir as cartelas com os caracóis para as crianças (primeiro trissílabo, depois dissílabo e por último polissílabo). Essa atividade foi realizada em grupo, com auxílio da professora. Em outra parte da atividade, as crianças deveriam observar os caracóis formados e realizar a leitura com destaque para a pauta sonora das palavras, além de mostrar como é a emissão de cada som e como ele é representado na palavra. Depois, as crianças deveriam registrar as palavras.

Figura 4 - Combinação de letras em sílabas - Discriminação de cartões com elementos visuais e escrita com letras/sílabas.



Fonte: arquivo da primeira autora.

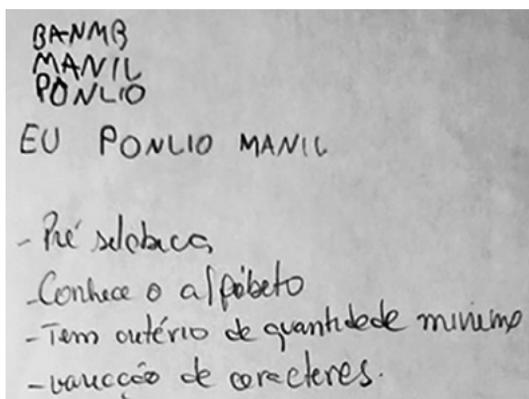
Os alunos foram instigados por meio de desafios cognitivos, que foram mediados pelas professoras e acadêmicas. Esses desafios foram adequados para cada nível e hipóteses em que os alunos se encontram. É preciso sempre dar apoio para que as crianças se sintam à vontade e

sem medo de errar, para que, desse modo, possam adquirir autoconfiança em seus escritos e nas atividades propostas.

Algumas das crianças, inicialmente, estavam com muito receio de falar, de escrever e logo já iam falando que não sabiam escrever, mesmo antes de se perguntar qualquer coisa a eles. Um dos primeiros passos foi fazer com que eles confiassem nas professoras e acadêmicas que estavam realizando as atividades, o que foi adquirido com muitas conversas individuais, explicando que o que estavam fazendo não era para expô-los, mas para que auxiliassem nos estudos das professoras, no caso, acadêmicas, e era muito importante que fizessem as atividades da forma que sabiam e podiam.

Depois desse passo importante, as atividades e o convívio fluíram da melhor maneira possível. Isso foi comprovado por meio dos resultados obtidos com as testagens. A seguir, apresenta-se o desenvolvimento de uma das alunas.

Figura 5 - Testagem inicial de uma aluna.



Fonte: arquivo da primeira autora.

Figura 6 - Última testagem da aluna ao final do projeto.

CAFE
BANANA
MAGARINA
PAO

Alfabético

EU COMO PAO COM MAGARINA

Fonte: arquivo da primeira autora.

No decorrer do projeto, novas testagens foram realizadas. Os alunos passaram a ser divididos em três grupos e, além dos grupos já existentes, alguns progrediram para o grupo dos alfabéticos.

Ao final do projeto, realizaram-se as últimas testagens e obteve-se um aproveitamento de 80%, pois, dos 19 estudantes que começaram no projeto, apenas 4 permaneciam no mesmo nível que iniciaram. Nesse caso, os alunos precisam de auxílio de profissionais de outras áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda se presenciavam práticas pedagógicas que desconsideram que o aluno precisa ser convidado a pensar, a explorar, a exercitar sua criatividade, a participar das práticas docentes e não só fazer as atividades que lhe são propostas. Como um profissional da educação dará conta de uma sala de aula com muitas especificidades e com um crescimento evidente do número de crianças com algum tipo de dificuldade de aprendizagem? São questões como essa que foram surgindo durante o desenvolvimento do projeto do qual participei, e deparei-me com problemas que, muitas vezes, só serão percebidos com a prática.

Portanto, a necessidade de promover estratégias pedagógicas planejadas, pensando nas especificidades dos alunos, é um aspecto que só foi percebido em sala de aula. Além disso, percebeu-se que há necessidade de se construir espaços em que os estudantes possam vivenciar momentos de leitura de forma prazerosa e que os instiguem a querer apropriar-se da leitura e da escrita. É preciso que sejam desenvolvidas

atividades diversificadas e que respeitem os níveis de leitura e escrita de cada um. Segundo Libâneo (2013, p. 149), “o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos”. Assim, o professor é o mediador, que deve agir para que o aluno se sinta motivado, interessado, engajado com sua escolaridade, já que a aprendizagem ocorre pela ação, e o aluno encontra-se no centro desse processo. Na atualidade, é preferível que a aprendizagem seja articulada com situações reais que levem à reflexão crítica. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 157) refere que

a direção pedagógica do professor consiste em planejar, organizar e controlar as atividades de ensino, de modo que sejam criadas condições em que os alunos dominem conscientemente os conhecimentos e métodos da sua aplicação e desenvolvam a iniciativa, a independência de pensamento e a criatividade.

O professor é o mediador e deve estar sempre buscando se posicionar diante dos problemas da rotina escolar, da indisciplina, das dificuldades de aprendizagem, entre outras situações que surgem no decorrer do ano escolar. Ele é quem fará com que o aluno se engaje no processo de ensino e aprendizagem, e a relação entre aluno e professor é importante no contexto escolar em muitos aspectos, pois, segundo Freire (2019), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender é uma via de mão dupla, todos saem ganhando ou perdendo”.

O papel do educador é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Assim, cabe ao professor interagir com seu aluno para conhecê-lo melhor, percebendo suas necessidades e limitações, o que não é uma tarefa fácil, pois são muitos os desafios de uma sala de aula em um país em que a educação não está em primeiro lugar.

Vale aqui referir que o diálogo aberto e franco com os alunos nos primeiros contatos com a turma foi importante para que se percebesse a turma e conhecesse suas realidades e fragilidades. Perguntas simples ajudam a perceber quais alunos são mais extrovertidos, quais são tímidos, quais necessitam de mais atenção, por exemplo.

A execução do projeto contribuiu para que se percebesse a importância da atividade docente e da relação entre aluno e professor. Constatou-se que é “preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem ao educando e à própria prática educativa” (Freire, 2019, p. 138). Os laços que essa relação proporciona é a primícia para que haja harmonia e reciprocidade no convívio durante o ano escolar e, quem sabe, para uma vida toda, pois as marcas que essa relação traz são muito fortes e deixam registros afetivos importantes para o desenvolvimento emocional de todos os envolvidos. Mas isso não pode deixar que a prática educativa perca o sentido.

A experiência também fez perceber que os desafios da educação estão além da sala de aula e que existem outros sujeitos envolvidos que são igualmente importantes no processo de ensino e aprendizagem e mais especificamente na alfabetização do aluno. O esforço não pode ficar só com o educador, é preciso que haja divisão das tarefas, e a família é parte importante no desenvolvimento dos alunos e deve estar mais envolvida nesse processo. E, claro, a gestão precisa estar alinhada com tudo, pois é ela que dará a direção e o apoio aos professores, pais e alunos. É preciso uma cultura mais colaborativa e sem preconceitos, e todas as partes envolvidas devem perceber que, quando o aluno se envolve e está no centro do processo de ensino, ele tem um sentimento de pertencimento com relação à escola. É preciso enfatizar, também, que a parceria entre os professores, a escola e Instituições de Ensino Superior é relevante para a formação dos acadêmicos que participaram do projeto e os alunos que se beneficiaram dele.

No desenvolvimento do projeto, foi preciso identificar as necessidades das crianças, que estavam inseridas em contextos sociais que não lhes são favoráveis, e proporcionar atividades a fim de minimizar as dificuldades de aprendizagem. O que tornou o projeto um sucesso foi o engajamento de todos os participantes, pois perceberam que é possível mudar a realidade de crianças com dificuldade de aprendizagem. No que diz respeito às crianças que participaram do projeto, constatou-se que a boa relação entre professor e aluno é importante para que sejam

motivadas a construir seu conhecimento e sentirem-se pertencentes ao lugar, às situações e atividades que foram propostas.

Sabe-se que a educação ainda precisa de um longo caminho para que seja considerada adequada. Nesse meio, existem muitos problemas que o professor, a escola e a sociedade precisam enfrentar.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Informativa do IDEB 2021**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://abrir.link/8BAHU>. Acesso em: 12 maio 2023.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. PROFESSOR ADELMO SIMAS GENRO. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, 2013.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ADELMO SIMAS GENRO. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Maria, 2013.

SCREMIN, G; SANTOS, E. A. G. Formação Inicial de Pedagogos: um trabalho de Modelagem para a alfabetização. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 30., 2022. Santa Maria, RS. **Anais [...]**. Santa Maria, RS: UFSM, 2022.

TRABALHO COM A “TERRA”: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA SCHOENSTATTIANA

Jéssica Dombrovski
Fernanda Figueira Marquezan

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresenta-se uma proposta de formação continuada de professores para a Escola de Educação Infantil Jardim de Maria. Tal proposta surgiu do estudo realizado pela primeira autora no Trabalho de Conclusão de Curso. A escolha da temática *formação continuada de profissionais da Educação Infantil* emergiu do processo formativo da pesquisadora, que, como membro do Instituto Secular das Irmãs de Maria de Schoenstatt, atuava na coordenação pedagógica da Escola de Educação Infantil Jardim de Maria, pertencente ao Instituto.

A atuação na coordenação pedagógica diz respeito ao acompanhamento dos planejamentos das professoras de Educação Infantil, ao desenvolvimento das crianças, à organização de momentos de formação para as professoras e à preparação de reuniões pedagógicas da escola. Assim, a atuação na coordenação, antes mesmo da conclusão do curso, provocou inquietações, questionamentos, problematizações, especialmente ligados à formação continuada dos profissionais, uma vez que a Instituição é uma escola de Educação Infantil e está apoiada nos princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia Schoenstattiana.

A Instituição, nomeada Escola de Educação Infantil Jardim de Maria, passou por diversas mudanças estruturais desde a sua fundação, que influenciaram nos processos pedagógicos, assim como na formação das professoras de Educação Infantil, tanto no que se refere aos processos individuais como coletivos e da equipe gestora. A Pedagogia Schoenstattiana envolve especificidades pedagógicas e identitárias e exige um determinado

perfil do profissional que atua nessa área e pode assim vivenciar, na prática profissional, a proposta construída por José Kantenich, Fundador da Obra de Schoenstatt.

Aliada à atividade na coordenação pedagógica, no ano de 2018, devido à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que provocou a reformulação da Proposta Político Pedagógica da E. E. I. Jardim de Maria, a Instituição passou por um processo de [re]construção de sua identidade e missão institucional e de revisão de seus conceitos acerca da infância, de aprendizagem, de metodologias de ensino e de formação (Brasil, 2017).

O Fundador José Kantenich (1966) ensinava um processo de estudo para chegar a decisões: comparar, extrair, sintetizar e aplicar. Apoiada nesses conceitos, a pesquisadora, juntamente com a equipe gestora da Escola Jardim de Maria, entendeu que, no atual momento em que a Instituição se encontra, seria relevante conhecer outra instituição com a mesma proposta pedagógica Schoenstattiana.

No entanto, como na cidade de Santa Maria, RS, a E. E. I. Jardim de Maria é a única instituição de educação cuja proposta se apoia na Pedagogia Schoenstattiana, a pesquisadora realizou seu estudo *in loco* no Colégio Mater Ter Admirabilis, localizado na cidade de Buenos Aires, AR, reconhecendo a excelência dessa escola na vivência da educação Schoenstattiana.

Desse modo, diante do contexto formativo da pesquisadora, surgiu o interesse de apresentar uma proposta de formação contínua dos profissionais para a Escola de Educação Infantil Jardim de Maria, de Santa Maria, RS. Para dar conta do objetivo, a pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa. O tipo de estudo é o estudo de caso no Colégio Mater, Buenos Aires, AR. Os instrumentos de pesquisa são: questionário, entrevistas e diário de campo. A análise dos dados fundamenta-se na Análise Textual Discursiva (ATD).

Por meio das análises e aplicação da proposta de formação continuada, evidenciou-se que a formação em equipe, a articulação entre a equipe gestora e profissionais, formação pessoal e profissional, assim como os aspectos da Pedagogia de Schoenstatt contribuem no processo da formação da identidade do profissional de Educação Infantil.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para encontrar respostas aos questionamentos da investigação, percorreu-se um caminho metodológico a partir da abordagem qualitativa, pois os aspectos analisados são essencialmente humanos e interpessoais, já que se tratam da construção identitária de professores e profissionais.

Desse modo, o pesquisador qualitativo

observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosseiras. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (Demo, 2012, p. 33).

Justifica-se, dessa forma, a opção pela abordagem qualitativa, uma vez que os profissionais são, acima de tudo, pessoas e, portanto, possuem sua subjetividade. A pesquisa está igualmente interligada com a relação da pesquisadora com seu objeto de estudo e sua história profissional, apresentando suas percepções e análises no percurso do texto.

Com o intuito de compreender como as professoras de Educação Infantil do Colégio Mater constituem sua identidade profissional a partir da Proposta Pedagógica Schoenstattiana, elegeu-se como o tipo de estudo, o de caso. Esse tipo de estudo possibilita ao pesquisador entrar em contato com a realidade estudada, ou seja, segundo Martins (2008, p. 11) “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”. Assim sendo, a pesquisadora realizou esse “mergulho exaustivo” citado pelo autor, durante sua estadia no Colégio Mater na cidade de Buenos Aires, AR, o que aconteceu durante um mês.

Para dar início ao processo metodológico, seguiu-se o caminho que indica um estudo de caso, segundo Wesley e Charbel (2011), sendo que o

primeiro momento é o contato formal com a organização a fim de obter a autorização para realização da pesquisa. Desse modo, a pesquisadora entrou em contato com a direção do Colégio Mater, que, prontamente, aceitou a proposta de pesquisa. No segundo momento, deve-se apresentar os objetivos do estudo à Instituição, o que foi realizado via *e-mail*, no período que antecedeu a viagem. O terceiro e último momento é a definição das pessoas a serem entrevistadas, definindo já no local de estudo, em que a própria Direção elegeu os sujeitos da pesquisa ao serem apresentados os critérios de seleção.

Um dos instrumentos empregados no estudo foram entrevistas, as quais seguiram um roteiro base, sem, no entanto, se limitarem a ele, sendo que as narrativas das professoras foram registradas em um gravador e posteriormente traduzidas e transcritas. Os critérios de seleção de sujeitos da pesquisa foram os seguintes: ser um professor do nível inicial e ter experiência de mais de 10 anos no Colégio. As transcrições foram realizadas de maneira a manter de modo mais fidedigno possível as narrativas das professoras, sem preocupação com concordâncias linguísticas ou repetições gramaticais comuns na linguagem oral. A entrevista possibilita ao pesquisador entrar em contato direto com os sujeitos da pesquisa e, de forma ordenada ou não, questionar aspectos relevantes e pertinentes ao problema de pesquisa, assim como conhecer a realidade estudada.

A entrevista visa, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 199),

obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte, que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica. Quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis.

As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual foram informadas do objetivo da pesquisa, ressaltando sua liberdade em participar desse processo, como também da garantia do anonimato na publicação dos resultados.

As entrevistas foram realizadas após o primeiro contato da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Algumas das professoras entrevistadas foram assistidas em observação participada na sala de aula, e outras apenas apresentadas por meio de uma conversa informal. Esses elementos são importantes para a pessoa entrevistada sentir-se à vontade para expor suas ideias, opiniões e trajetórias.

Assim, entende-se que as professoras, ao narrarem suas histórias acerca da prática docente no Colégio Mater, não estão apenas retomando sua trajetória profissional, mas também tentando significá-la e transformá-la, o que as obriga a ultrapassar o estado atual, para considerar como poderia ser concebido o seu fazer docente (Mcewan, 1998).

O tempo relativamente longo disponibilizado para a permanência no universo da pesquisa permitiu realizar algumas observações nas salas de aula, passando por todas as idades da Educação Infantil oferecidas no Colégio. Essas oportunidades e todos os demais eventos de que a pesquisadora pode participar no espaço do Colégio foram registrados por meio de um diário de campo. Esse instrumento de coleta de dados possibilitou uma reflexão acerca de todas as impressões, significados e sentidos, como também serviu como meio para documentar essas experiências.

Nesse ínterim, o diário

tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (Araújo *et al.*, 2013, p. 54).

Dessa maneira, o diário contribuiu para a formulação de muitas hipóteses, assim como novos questionamentos, que foram surgindo ao longo da pesquisa *in loco*, como também posteriormente, durante a análise e interpretação dos dados.

A análise e discussão dos dados seguiu a fundamentação teórica da Análise Textual Discursiva (ATD). Essa metodologia segue um ciclo de análise (Moraes, 2003), que constitui seus elementos principais. Na ATD, a principal intenção é a compreensão, sendo esta, portanto, aliada ao objetivo geral desta pesquisa. Nesse contexto, Moraes (2003, p. 192) refere que

a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Segundo Moraes (2003), o primeiro processo do ciclo de análise é a desmontagem do texto. Nessa parte do ciclo, acontece o processo de fragmentar os materiais, fazendo uma leitura e significação do objeto em questão. A seguir, o autor define seu conceito de *corpus*, que compõe a matéria prima para a análise. O *corpus* representa todo o material e produções textuais que serão utilizadas na pesquisa para a obtenção de resultados. Essas produções podem ser tanto materiais já elaborados previamente por outros autores como os produzidos especialmente para a pesquisa. Nesse sentido, o *corpus* da pesquisa do Trabalho Final de Graduação foi constituído pelas transcrições das narrativas.

A unitarização do *corpus* foi um processo bastante demorado e criterioso, em que a pesquisadora organizou todo o material, aproximando as respostas das cinco professoras em um mesmo quadro, retirando excertos das falas que se apresentavam como mais relevantes para responder ao problema de pesquisa.

A seguir, chegou-se ao segundo processo do ciclo de análise, a categorização, utilizando o método indutivo, ou seja, as categorias foram definidas de acordo com as considerações que as entrevistadas apresentaram.

Nesse aspecto, vale ressaltar o trabalho minucioso de ler e reler as narrativas na tentativa de identificar as semelhanças das respostas até chegar, por fim, a sete unidades de significado, que resultaram em duas categorias de análise: processo formativo das professoras e Pedagogia Schoenstattiana: implicações na construção identitária de professoras de Educação Infantil; e três subcategorias na primeira, coerentes com o tema da pesquisa, que são: atuação docente em equipe, articulação entre a equipe gestora e profissionais, formação da pessoa e profissional da Educação Infantil, e uma subcategoria na segunda categoria: fundamentos da Pedagogia de Schoenstatt.

Figura 1 - Estruturação das Categorias de Análise.



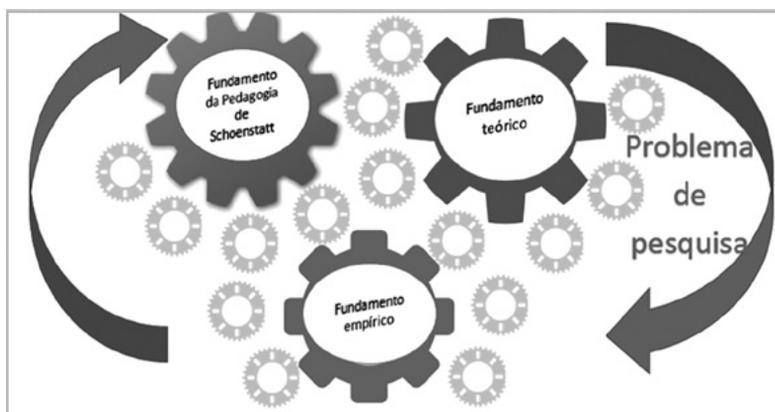
Fonte: elaborada pelas autoras.

O terceiro processo do ciclo de análise é o metatexto, em que o pesquisador estabelece as relações reunindo semelhanças, expressando as compreensões atingidas. O metatexto exige interpretação e construção, e o pesquisador deve ter capacidade de expressar suas considerações de modo a conduzir o leitor a novas interpretações. Ele deve também “inferir”, ou seja, ir além do dito e do percebido, para que sua análise seja aprofundada. Nesse conjunto, o metatexto constitui-se como o “corpo” do Trabalho Final de Graduação.

A construção do metatexto foi norteadada pelo problema de pesquisa e foi a força que impulsionou as “engrenagens”. As “grandes engrenagens” foram constituídas pela inter-relação dos três fundamentos: o teórico - que trata sobre formação e identidade docente, com destaque para Nóvoa (2009, 2011), Marcelo García (1999), Libâneo (2001) e Isaia (2006, 2009); o empírico - que se refere aos dados recolhidos nas entrevistas com as cinco professoras de Educação Infantil do Colégio Mater; o fundamento da Pedagogia de Schoenstatt - que está interligado à proposta metodológica das Instituições relacionadas ao problema de pesquisa. Este baseia-se especialmente nos fundamentos de Kentenich, mas, como ele publicou poucos livros, e estes estão em alemão, com poucas traduções para o português, utiliza-se quase que exclusivamente literatura secundária de pesquisadores do pensamento Schoenstattiano, com ênfase em Schilickmann (2007, 2012).

Por outro lado, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, no percurso do texto, utilizaram-se de “pequenas engrenagens”, que são as percepções, os significados da autora em suas análises, tanto no processo da pesquisa como na escrita propriamente dita. Todo esse processo constitui o trabalho em sua totalidade. A Figura 2, a seguir, ilustra o percurso.

Figura 2 - Construção do metatexto.



Fonte: elaborada pelas autoras.

O quarto processo do ciclo de análise é o processo auto-organizado, que leva em conta o ciclo de análise descrito. Ainda que seja composto de elementos racionalizados e, em certa medida, planejados, em seu todo, ele se constitui em um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. “Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim, é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se” (Moraes, 2003, p. 192). Esse quarto e último elemento do ciclo de análise configura-se um processo auto-organizado que emergirá da desconstrução dos materiais do *corpus* (unitarização) posteriormente ao processo de reconstrução de novas compreensões (categorização) e da explicitação do fenômeno investigado (metatextos).

UNIVERSO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada *in loco* no Colégio Mater, localizado na cidade de Buenos Aires, na Argentina. O Colégio Mater tem 116 anos de existência e, há 46 anos, pertence ao Instituto das Irmãs de Maria de Schoenstatt. É um instituto de educação e orientação católica e gestão privada. A escola abrange o nível inicial (Educação Infantil a partir de um ano de idade), primário (Ensino Fundamental) e secundário (Ensino Médio). Atende cerca de 1.200 alunos matriculados, sendo 226 na Educação Infantil, divididos em 15 salas de período integral e uma de meio turno.

Na cidade em que está localizado, o Colégio é reconhecido pela qualidade acadêmica, tendo como *plus* a característica do enfoque plurilingue (inglês, alemão e espanhol), como também pelo desenvolvimento de atividades espirituais, culturais, desportivas e recreativas, que têm como objetivo a formação harmoniosa da personalidade em uma comunidade de fé e de serviço ao próximo. Uma característica específica desse Colégio é a educação diferenciada. A partir dos cinco anos de idade, os alunos são separados em turmas de meninos e meninas.

Assim, o Colégio Mater busca, por meio de sua proposta pedagógica, promover a originalidade de cada indivíduo dentro de suas

capacidades orgânicas e naturais. Além dessa fundamentação, na proposta do Padre Kentenich, reconhece-se a diferença entre meninos e meninas, que diversas pesquisas apresentam e que influem sobre as metodologias de aprendizagem. Dessa forma, nessa organização, o professor pode construir um planejamento adequado e que atinja seus alunos nas suas individualidades, potencialidades e interesses.

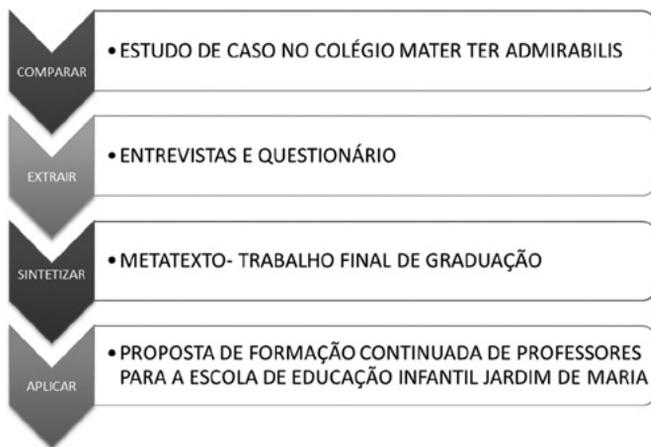
Segundo o Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2017), a Comunidade Educativa está formada por: comunidade das Irmãs de Maria, diretores, assessores, docentes, auxiliares docentes e não docentes, equipe de orientação pedagógica, alunos, pais e ex-alunos. O Colégio possui jornada integral, obrigatória a partir dos quatro anos. Além das atividades pedagógicas dirigidas pela professora titular, as crianças têm tempo para atividades recreativas e oficinas, a cargo de professores especiais, como de educação física, inglês, computação, música, patinação, entre outras.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL JARDIM DE MARIA

Ao longo da trajetória da pesquisa, muitas considerações e análises que foram realizadas contribuíram para a compreensão de como os profissionais do Colégio Mater constituem sua identidade profissional a partir da Proposta Pedagógica Schoenstattiana.

Esta análise teve como pano de fundo um processo de estudo de Kentenich (1966), fundamentado em quatro pilares: comparar, extrair, sintetizar e aplicar. Assim, nesta etapa da investigação, após comparar, extrair e sintetizar, apresentou-se uma proposta de formação continuada dos profissionais para a Escola de Educação Infantil Jardim de Maria. A seguir, a Figura 3 ilustra as etapas do estudo que culmina com a proposta de formação continuada para os profissionais.

Figura 3 - Etapas do estudo.



Fonte: elaborada pelas autoras.

Para isso, foi necessário contextualizar a instituição de ensino, que se trata da Escola de Educação Infantil Jardim de Maria, pertencente a uma entidade filantrópica, localizada na cidade de Santa Maria, RS, no bairro Nossa Senhora das Dores. A entidade mantenedora desse espaço educacional é o Instituto Pedagógico Social Tabor, instituição de educação e assistência social fundada e mantida pelas Irmãs de Maria de Schoenstatt.

Figura 4 - Localização via satélite da E. E. I. Jardim de Maria.



Fonte: Google Maps.

A Escola foi fundada em 1992 como Creche Jardim de Maria e atendia somente crianças de 4 meses a 2 anos e meio de idade. A Instituição está unida à história precedente da Escola Girassol, que foi inaugurada em 1973 e que atendia crianças de 3 a 5 anos e 11 meses de idade. No ano de 2016, devido a questões estruturais e organizacionais, as Irmãs decidiram unificar as duas escolas, que passaram a ter a sua sede no prédio da Escola Jardim de Maria, transplantando o “Girassol” para esse Jardim.

O processo de “união das escolas” foi bastante delicado, pois duas escolas pequenas e familiares uniram-se, transformando-se em uma escola de Educação Infantil de grande porte. A mudança envolveu diversas adaptações e reestruturação tanto estruturais como pedagógicas. A realidade desestabilizou a comunidade escolar, o que acabou por fragilizar alguns aspectos, entre eles a formação continuada dos profissionais que atuam na Escola, no sentido da compreensão e clareza da proposta pedagógica diferenciada que a Instituição propõe.

Atualmente, a Instituição conta com 204 crianças matriculadas, divididas em 17 turmas, desde Berçário I (6 meses) até o Pré B (5 a 6 anos). São 14 turmas no endereço da Rua Pe. Kentenich, 160, e 3 turmas junto ao Projeto Social Cefasol, situado na Rua Angelim Bortoluzzi, 485, no bairro Camobi. A Escola conta com cerca de 50 funcionários, entre os quais 17 são professoras titulares graduadas em Pedagogia e 20 Auxiliares, entre elas, algumas graduadas em Pedagogia, outras cursando licenciatura em Pedagogia e magistério. Além das Pedagogas que atuam diariamente com as crianças, a Escola conta com os seguintes profissionais: Educadora Especial, Educador Físico, Educador Musical, Assistente Social, Nutricionista, Educador Religioso e Administrador.

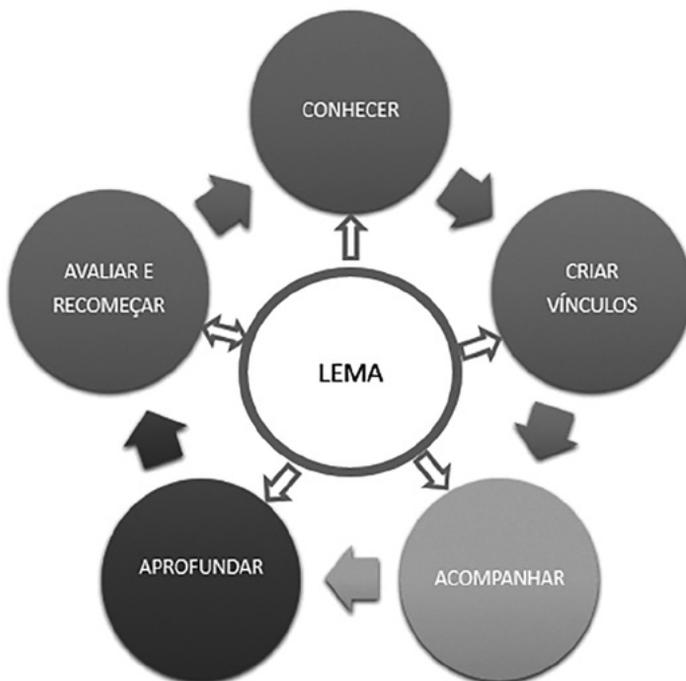
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES: PREPARANDO A TERRA DO JARDIM

A formação de professores é entendida como um processo, ou seja, pode ter um começo, porém não tem um término definido. Em uma entrevista dada à revista Educação, Nóvoa (2011) refere que “não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão”. De forma metafórica, esse processo pode ser entendido como o desenvolvimento de um jardim, no qual o professor pode ser simbolizado pela terra. Na natureza, observa-se que existem vários tipos de terra, de acordo com o local em que se encontra, sua história, as substâncias que contêm e as misturas que nela foram acontecendo.

Nesse sentido, Marcelo García (1999), fundamentado em Debesse (1982), afirma que o professor é responsável por sua própria formação, que ocorre por meio das ações de: autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação refere-se ao que o indivíduo se propõe pessoalmente como objetivos, processos e instrumentos para a sua própria formação. Já a heteroformação refere-se ao contexto externo orientado por especialistas. A interformação é o processo que ocorre entre os professores, fortalecendo a equipe pedagógica.

A partir das análises que emergiram ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a formação dos profissionais não pode ser construída de forma linear e estática, mas precisa ser entendida como um processo cíclico e dinâmico que acompanhe as diferentes identidades profissionais e ajude os profissionais a desenvolverem-se como pessoa e profissional a partir da Proposta Pedagógica de Schoenstatt. Dessa forma, foi elaborada a proposta de formação para as profissionais de Educação Infantil que atuam na Escola, como ilustra a Figura 5.

Figura 5 - Proposta de Formação Continuada de Profissionais da Escola de Educação Infantil Jardim de Maria.



Fonte: elaborada pelas autoras.

Os momentos elencados na Figura 5 foram pensados a partir do lema da Escola: “Aqui é bom estar”, que será o “adubo” que fará o processo de formação ser contínuo e acontecer de maneira cíclica. Esse lema precisa ser relembrado e conquistado por todos os profissionais da educação que atuam na Instituição, especialmente em momentos de formação. A seguir, apresenta-se a descrição das etapas.

1º momento: **CONHECER**

Processo que possibilita tanto a Instituição conhecer o profissional como o profissional conhecer a Instituição. As etapas que fazem parte desse processo estão descritas nos quadros 1, 2, 3 e 4.

Quadro 1 - Da admissão ao final do primeiro ano na Instituição:

Conhecendo a terra.

AÇÃO	METODOLOGIA
Entrevista de admissão	Realizada pela Diretora e a entrevista pedagógica realizada por outro membro da coordenação, com o objetivo de perceber quais as concepções de infância, ensino e aprendizagem do profissional.
Projeto Político Pedagógico e do Regimento	Leitura individual, posteriormente em grupos de estudo, ou pessoalmente com o acompanhamento da coordenadora pedagógica ou diretora.
Introdução sistemática à Pedagogia de Schoenstatt	Por meio de grupos de estudo e organizados dias para a formação dentro do calendário escolar. Temas sugeridos: - Conhecer a vida do Padre Kentenich, fundador de Schoenstatt - Aprofundamento nos fundamentos da Pedagogia de Schoenstatt: amor e liberdade - Introdução às estrelas condutoras - Aprofundamento de cada estrela condutora, a saber: Pedagogia da aliança, Pedagogia do ideal, Pedagogia da confiança, Pedagogia do movimento e Pedagogia da vinculação

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 2 - Segundo ano na Instituição: *Preparando a terra.*

AÇÃO	METODOLOGIA
Estudo do texto do livro “Linhas fundamentais para uma pedagogia moderna”	Por meio da leitura do livro e aprofundamento por meio de discussões dirigidas. Temas propostos: - A oração como potência educativa - O bom Pastor - Pedagogia do ideal
Aprofundamento no ideal e identidade da escola	- Apresentação do histórico da escola - Explicação e aprofundamento do ideal da escola - Apresentação do lema da escola - Aprofundamento no mundo simbólico da escola (imagens, Santuários Lar, nomenclaturas de canteiros, nomes das turmas etc.)
Preparação para Aliança de Amor ⁹	Aberto para quem desejar fazer a preparação, que será guiada pelo livro: A mensagem da Aliança de Amor

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 3 - Terceiro ano na Instituição: *Trabalhar na terra.*

AÇÃO	METODOLOGIA
Introdução na autoeducação e busca do ideal pessoal	- Introdução da busca do Ideal pessoal - Conhecendo as forças fundamentais do ser humano (paixões) - Conhecendo os temperamentos - Formulação do ideal pessoal - Meios para a conquista do ideal pessoal (Exame particular, horário espiritual, Contrato pedagógico ou plano de combate)
Aprofundamento na autoeducação e perfil do educador Schoenstattiano	Cadernos de formação

Fonte: elaborado pelas autoras.

9 A Aliança de Amor com Maria é a forma original que Schoenstatt dispõe para viver a Aliança Batismal. [...] O amor à Maria expresso nesta aliança se transforma no meio mais rápido e seguro para viver num contato vivo e permanente com o Deus de nossa vida e de nossa história. Por essa Aliança tornamo-nos “família”, pois todos os que selam a Aliança de Amor se reconhecem e se sentem como filhos de Maria e, portanto, irmãos entre si (Andraca, 2011, p. 71).

Quadro 4 - Sugestão para os anos seguintes na Instituição: *Renovação da terra*.

AÇÃO
Aprofundamento na fé prática na Divina Providência
Aprofundamento no livro: Minha filosofia de Educação
Aprofundamento no Livro: Sob a proteção de Maria
Aprofundamento no livro: Maria Mãe Educadora
Aprofundamento no ideal do educador Católico - Literatura da Igreja

Fonte: elaborado pelas autoras.

2º momento: **CRIAR VÍNCULOS**

Vincular-se às pessoas que atuam na Instituição, professoras, equipe gestora, colaboradores, crianças, pais, enfim, à comunidade escolar como um todo. Assim, aprenderá a amá-los e respeitá-los. Vincular-se ao local e encontrar um espaço onde possa desdobrar suas capacidades. Vincular-se ao mundo de ideias da proposta pedagógica da Instituição. Vincular-se à espiritualidade de Schoenstatt por meio da Aliança de Amor com Maria. Esse momento do processo de formação acontecerá na integração ao grupo de Professores de maneira diária e constante. À medida que os vínculos se fortalecem, consolida-se a Missão Institucional, bem como a espiritualidade.

3º momento: **ACOMPANHAR**

Acompanhar o profissional é parte do processo da formação continuada dos professores. Esse acompanhamento acontece de modo informal, por meio da observação e diálogos com os colegas, e, de modo formal, por meio da orientação sistematizada da proposta pedagógica por parte da equipe gestora da Escola.

Diariamente: observa-se o trabalho do profissional e sua interação com a comunidade escolar, orientando individualmente ou em grupo diante de situações concretas.

Semanalmente: orientação pedagógica por turma (leitura do planejamento e orientação quanto ao processo de trabalho na turma).

Mensalmente: reunião por nível para elaboração, avaliação e orientação dos projetos; avaliação individual geral do andamento profissional.

4º momento: **APROFUNDAR**

Conhecer é um processo contínuo, do qual faz parte o constante aprofundamento. Esse é o objetivo dos Seminários e dias de formação semestrais para tratar tanto de temas específicos da pedagogia e demais áreas humanas como para promover o autoconhecimento e a autoeducação.

Mensalmente: reunião pedagógica geral ou por “canteiro”¹⁰.

Semestralmente: seminário ou dias de formação.

5º momento: **AVALIAR E RECOMEÇAR**

Processo de reflexão e autorreflexão para autoconsciência docente.

Semestralmente: avaliação individual por escrito (questionário objetivo e subjetivo).

Anualmente: a avaliação realizada individual é acompanhada por uma conversa com uma pessoa que faz parte da direção da escola (diretora ou coordenadora).

COLHENDO OS RESULTADOS DO ESTUDO

A pesquisa aqui apresentada foi movida pelas inquietações da pesquisadora que emergiram na sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Buscou-se por uma resposta ao problema de pesquisa: *Como o profissional de Educação Infantil constitui sua identidade profissional a*

¹⁰ Nomenclatura utilizada na escola para nomear os níveis: Berçário, Maternal e Pré-escola. Esse nome faz parte do universo simbólico adotado pelo jardim de Maria. Cada turma tem o nome de uma flor, sendo que cada canteiro possui variedades de flores.

partir da Proposta Pedagógica de Schoenstatt? Essa busca foi realizada de forma metafórica ao cultivo de um jardim, sem ter Froebel como referência imediata.

A formação continuada dos profissionais, retomando a imagem metafórica estabelecida ao longo do artigo, é como o trabalho com a terra. Como escola, recebem-se diferentes “terras”, que poderão dar bons frutos, conforme seus nutrientes. E assim compreende-se que esta é a riqueza de um Jardim quando se podem mesclar as diferentes terras em diferentes canteiros para preparar uma florescência. À Instituição, cabe oferecer os adubos necessários para que se cumpra a sua missão institucional.

Além disso, ressalta-se como uma instituição pode marcar a identidade profissional de um professor de Educação Infantil. As práticas pedagógicas, o acompanhamento, os estudos, as relações e vínculos estabelecidos atravessam não somente a profissão, mas formam a vida pessoal de todos os envolvidos no processo de formação.

A escrita e a implementação da proposta de formação dos profissionais, ou “o cultivo da terra”, na linguagem metafórica, foi efetivada de forma mais aprofundada com o período de “chuva e tempestade” no tempo de COVID-19 no ano de 2020. Devido ao tempo de isolamento, a Instituição investiu o tempo no processo de formação de seus profissionais para implementar a proposta.

No desenrolar do processo, foi perceptível o interesse dos profissionais sobre a novidade e atualidade da Pedagogia de Schoenstatt e como tudo está relacionado com o desenvolvimento da própria personalidade do educador. Nesse ínterim, foi possível promover profundas discussões acerca do processo educacional e pedagógico das crianças e dos desafios contemporâneos na formação integral do ser humano.

O estudo aprofundado da Pedagogia Schoenstattiana, em pequenos grupos, seminários ou em reuniões pedagógicas, promoveu maior segurança no trabalho docente diário junto das crianças e das famílias, como também na unidade entre gestão escolar e corpo docente. Esse processo também contribuiu no aprofundamento da BNCC interligando com a identidade própria da Instituição como “Escola Schoenstattiana”.

A contribuição da Pedagogia de Schoenstatt para a construção da própria identidade profissional foi claramente reconhecida no grupo de aprofundamento do ideal pessoal e na preparação para a Aliança de Amor. Nesse processo, cada educador pôde aprofundar o conhecimento sobre si mesmo, redescobrir seu apreço pela profissão e reafirmar sua própria identidade de educador.

Um grande desafio ao retornar às atividades presenciais foi organizar os tempos e os espaços para os momentos de formação sem prejuízo das atividades pedagógicas junto às crianças. Isso exigiu da gestão escolar e de cada docente uma especial organização. Nesse conjunto, pôde-se observar como o trabalho em equipe foi fortalecido, formando uma verdadeira comunidade ou família escolar em que a ajuda mútua é um fundamento existencial e fortalece os vínculos.

O processo de acompanhamento por parte da gestão de cada educador de forma individual, contribuiu para uma maior unidade de trabalho docente, como também fortalecimento e segurança do educador em suas ações pedagógicas. Os projetos construídos em conjunto, como “Canteiros”, também favoreceram a unidade institucional e o enriquecimento mútuo, sem obscurecer a autonomia e criatividade individual de cada profissional e a originalidade de cada turma, ou, no sentido metafórico no desenvolvimento de cada flor do Jardim de Maria.

O processo de avaliação pessoal do profissional pôde ser concretizado de maneira proativa e pessoal, contribuindo para o processo de autoeducação de cada educador como também do crescimento de toda a comunidade escolar. Em um jardim, tudo está em processo de crescimento e, muitas vezes, é necessário fazer podas, virar a terra ou mudar alguma “planta” de lugar. Com a reflexão individual e comunitária estabelecida por meio do diálogo e reuniões, foi favorecido esse processo de autoavaliação não como um julgamento, mas como uma possibilidade de aprimoramento da atividade educacional e pessoal.

Desse modo, a proposta de formação de profissionais “Cultivo da Terra” pôde alcançar seu objetivo de contribuir para a formação da identidade do profissional de Educação Infantil. A partir da implementação, foi

possível constatar que o empenho da gestão escolar em proporcionar estes momentos são infrutíferos sem a abertura e o empenho de cada profissional em realmente assumir a identidade própria da Instituição e, como autêntico educador, estar sempre em processo de desenvolvimento profissional para qualificar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRACA, R. F. **150 perguntas sobre Schoenstatt**. São Paulo: Patris, 2011.

ARAÚJO, L. F. S. de. *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, p. 53-61, jul./set., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326/4660>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

INSTITUTO MATER TER ADMIRABILIS. **Proyecto Educativo Institucional**. 2017. Buenos Aires: Instituto Mater Ter Admirabilis, 2017.

ISAIA, S. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor no Ensino Superior. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (org.). **Pedagogia Universitária**. Tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 95-106.

ISAIA, S. Verbetes. *In*: MOROSINI, M. C. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário: vol. 2. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

KENTENICH, J. **Conferência para as Irmãs em Schoenstatt**. Literatura não publicada, 14 de março de 1966.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rco/article/view/34702/37440>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MCEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docencia. In: MCEWAN, H.; KIEGAN, E. (org.) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998. p. 236-259.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2023.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. Profissão: docente. Entrevistador: Paulo de Camargo. **Revista Educação**, set. 2011. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/profissao-docente/>. Acesso em: 1 nov. 2018.

SCHILICKMANN, D. M. **Os anos ocultos**: Padre José Kentenich: infância e juventude (1885-1910). Santa Maria: Sociedade Mãe Rainha, 2007.

SCHILICKMANN, D. M. **Tempestades de outono 1912**: o início de uma revolução interior. Santa Maria: Sociedade Mãe Rainha, 2012.

WESLEY, R. S. F.; CHARBEL J. C. J. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo e debate**, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM LÚDICA E DA NATUREZA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Thaís Linhatti de Oliveira
Arlei Peripoli

INTRODUÇÃO

Educação no campo é uma modalidade educacional que ocorre em espaços rurais. Diz respeito a todo o ambiente educativo que se desenvolve no âmbito da floresta, da agropecuária e da agricultura. Prevê, então, um modelo particular de ensino que atenda às singularidades da população rural.

O papel da educação do campo está relacionado à formação de sujeitos críticos, capazes de inovar e lutar para que esse meio esteja em constante desenvolvimento, ou seja, deve proporcionar uma formação reflexiva que instigue os educandos a crescer, estudar e se desenvolver para serem capazes de realizar mudanças positivas no meio rural e se sentirem cada vez mais pertencentes ao lugar. Em relação a isso, Furlanetti (2007, p. 11) afirma que “a educação do campo deve levar em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, assumindo a identidade do meio rural num contexto específico de um projeto de desenvolvimento do campo”. Diante disso, este trabalho tem como tema central a Educação Infantil, especificamente a que é desenvolvida no contexto rural, nas chamadas escolas do campo.

A Educação Infantil é a etapa da educação básica que dá início à escolarização dos alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Dessa forma, entender essa concepção possibilita também perceber como devem ser realizadas as práticas na

Educação Infantil das escolas do campo. Nesse contexto, é importante refletir sobre a construção de propostas pedagógicas voltadas especificamente para creches e pré-escolas, fazendo com que as ações educativas nessa etapa de ensino promovam o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Na etapa da Educação Infantil, é fundamental que a criança entre em contato com áreas externas, pois é nesse período da infância que ela sente necessidade de se conectar com ambientes naturais, visto que o espaço exterior deve ser visto como fonte de saúde e gerador de curiosidade, conhecimento e aprendizado. Ao aliar a natureza ao lúdico, surge a possibilidade de ressignificar os espaços, pois a criança, por meio de sua criatividade e fantasia, cria um mundo imaginário no qual tudo se transforma e toma um novo sentido. É na brincadeira que a criança expressa sua linguagem, e o ambiente natural vem como fonte de energia para todas essas imaginações fluírem e criarem vida. “O lúdico constitui-se em uma possibilidade por meio da qual a visita à natureza pode ser intensificada, possibilitando maior interação entre as pessoas e o meio” (Marinho, 2004, p. 5). Em vista disso, destaca-se o quão relevante é para a formação de um aluno que está situado no âmbito rural receber uma educação de qualidade desde a Educação Infantil. Ter a oportunidade de, no seu meio, se desenvolver da maneira mais prazerosa possível, tornando a natureza sua aliada nesse processo de aprendizagem. Para Marinho (2004), estar na e com a natureza, nos dias atuais, conforme novos códigos e comportamentos, pode ser uma entrada privilegiada de encontro com o elemento lúdico, momento no qual não se pretende evadir-se da realidade.

As transformações que vêm ocorrendo na história da economia brasileira definem o projeto de sociedade e de educação que se está construindo. Partindo desse pressuposto, é de fundamental importância destacar a necessidade de uma formação continuada para professores que atuam nas escolas de Educação Infantil do campo, pois esses profissionais precisam lançar um olhar diferenciado e sensível para esse espaço a fim de desenvolver uma prática educativa comprometida com a formação integral dos sujeitos. Molina e Sá (2012, p. 468) ressaltam que esse “perfil

de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social”.

É por intermédio da formação continuada que se dará suporte, informações e atualizações aos professores que trabalham na Educação Infantil do campo. Esses profissionais precisam se desafiar e desenvolver um processo efetivo de reflexão sobre a sua práxis cotidiana; pensar em maneiras diferentes de como trabalhar com as crianças da primeira infância o sentimento de pertencimento ao local em que vivem; de como fazer com que a escolarização aconteça de maneira natural, em meio à natureza, já que o “sentimento de pertencimento ao grupo e os saberes proporcionados pela formação inicial e continuada produzem outro olhar sobre a realidade dos sujeitos do campo” (Rios, 2016, p. 341). Logo, faz-se necessária uma formação continuada que qualifique professores para atuar em escolas da Educação Infantil do campo, pois “passa a ter seu lugar na escola visando à atualização, ao aprofundamento dos conhecimentos profissionais e ao desenvolvimento da capacidade e da reflexão sobre o trabalho educativo” (Oliveira, 2005, p. 38).

Os profissionais da educação do campo usufruem de oportunidades ímpares para desenvolver um trabalho com elementos que fazem parte da realidade dos alunos, tais como: propor atividades relacionadas ao lúdico e à natureza; relatar a relevância social deste artigo e a sua colaboração com o processo educacional, pois, desde a mais tenra idade, essa educação está voltada aos alunos inseridos no meio rural. Nesse sentido, é indispensável a busca pela coerência entre as reflexões e práticas educativas com as necessidades reais que se apresentam nas escolas do campo. Quando a formação de professores é assumida como uma reflexão crítica sobre a prática, torna-se um âmbito potencializador da mudança. Nesse movimento, articula-se a formação continuada como espaço de desvelamento e de fortalecimento da realidade educativa.

Assim, a escolha da temática que norteou esta pesquisa é um desafio lançado à autora e de grande significação para produzir um artigo com o intuito maior de colaborar com a inovação no processo de formação

continuada dos professores da Educação Infantil do campo. Assim, a pergunta que norteou este trabalho foi: Quais são as práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil do campo, no município de Santa Maria, RS, para que sejam realizadas interações entre a ludicidade e a natureza?

A pesquisa realizada mostrou-se relevante, uma vez que colabora com a qualificação de conhecimentos que envolvem o tema desenvolvido. Além disso, por tornar possível compreender o quanto é essencial aos professores a formação continuada para ampliar as práticas reflexivas e desenvolver atividades que liguem a ludicidade com o espaço natureza.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009b), que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. E com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Por ser a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional, pois a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nesse sentido, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são imprescindíveis para potencializar plenamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, assim definem a criança:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói

sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a).

Dessa forma, pode-se contextualizar que as escolas de Educação Infantil do campo surgem com o objetivo de qualificar os espaços escolares, garantindo o acesso à educação e a permanência dos alunos no meio rural, com leis que dão apoio e viabilizam esse ensino. Nesse sentido, o PRONACAMPO

é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades (Brasil, 2010).

Já a PROINFÂNCIA trata-se de “uma das ações do Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil (Brasil, 2010).

Além destes, há o Plano Estadual de Educação, que apresenta várias estratégias para incentivar a permanência do estudante da zona rural na escola do campo, entre elas a construção, junto à comunidade, de uma proposta pedagógica voltada à realidade, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências. Esse Plano sinaliza a importância de formação de professores que se orientem pelo paradigma e princípios pedagógicos que norteiam a Educação do campo. Cabe salientar que

a LDBEN/96 foi um avanço com relação à educação do campo, pois delineou as principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o

calendário escolar que, no campo, diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola (Brasil, 1996).

Nesse sentido, destaca-se que a população do campo tem uma identidade própria, um aspecto cultural construído e produzido no amplo movimento com a terra. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 15),

esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade.

No que se refere à Educação Infantil do campo é preciso compreender que há duas concepções: a de Educação Infantil e a de Educação do campo. De acordo com Caldart (2002), a Educação do campo engloba a Educação Básica e vai além desta. Está relacionada com todos os sujeitos do campo, ou seja, não é somente por uma questão geográfica (residir no campo brasileiro, área não-urbana), mas sim por questões sociais, de relações sociais e por suas identidades. Com isso, pode-se compreender a Educação do campo como uma proposta de educação concebida pelos povos que vivem no e do campo, que atende as suas ansiedades, valoriza e ressignifica suas culturas, saberes, valores, gestos e símbolos. Assim, a Educação do campo procura valer-se desses aspectos, lutar por escolas de qualidade para esses sujeitos, articulando-os de forma que participem ativamente de suas comunidades e mantenham vivo o gosto por estar no campo.

A rede municipal de ensino de Santa Maria, RS, atende atualmente 75 escolas, organizadas em 19 de Educação Infantil (EMEI) e 56 de Ensino Fundamental (EMEF). Dentre essas escolas municipais, seis EMEF e uma EMEI estão localizadas no campo.

Quadro 1 - Organização da Educação Infantil do campo no município de Santa Maria, RS

ESCOLA	MATERNAL I	MATERNAL II	PRÉ A	PRÉ B
E.M.E.I. Boca do Monte	X	X	X	X
E.M.E.F. João da Maia Braga		X	X	X
E.M.E.F. Pedro Kunz			X	X
E.M.E.F. Major Tancredo Penna de Moraes		X	X	X
E.M.E.F. Irineu Antolini		X	X	X
E.M.E.F. Santa Flora			X	X
E.M.E.F. José Paim de Oliveira			X	X

Fonte: os autores.

Nas políticas existentes no município de Santa Maria, RS, destinadas à Educação Infantil do campo, a Resolução nº 35, publicada no ano de 2016, visa instituir as Diretrizes Operacionais para educação do campo que integram o sistema de ensino do município. Em seu art. 3º, fica afirmado que,

no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, a educação no campo tem características e necessidades próprias para o aluno em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas, e destina-se ao atendimento das expectativas e necessidades do conjunto dos trabalhadores do campo que vive no meio rural ou retiram o seu sustento (Santa Maria, 2016).

O art. 14 define que “na oferta de educação básica para a população do campo o Sistema de Ensino promoverá adaptações necessárias às

particularidades da vida de cada região” (Santa Maria, 2016), principalmente quando se trata dos tempos escolares e dos currículos escolares. Sendo assim, o município tem o cuidado para que a criança não precise sair do seu distrito para receber o atendimento ao qual tem direito e também que não tenha de fazer longas viagens de transporte até chegar à escola.

Dessa forma, a Educação do campo do município de Santa Maria, RS, com suas especificidades, busca enfatizar as características do lugar em que o aluno está inserido com suas vivências, cultura, saberes e fazeres. Busca, também, trabalhar de forma interdisciplinar, considerando a diversidade como fonte de conhecimento, atendendo às expectativas e necessidades dos sujeitos que vivem no meio rural.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO, A NATUREZA E A LUDICIDADE

Em relação às Escolas de Educação Infantil do campo pode-se fazer uma breve linha do tempo, na qual, em cada época, a criança é concebida de uma maneira diferente. Antigamente, a criança era vista como um adulto em miniatura. Rousseau se coloca contra essa concepção defendendo a especificidade infantil e a ideia de que a criança tem uma natureza própria, e o brincar faz parte dessa natureza. Assim, pode-se inferir que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança, compreendendo suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral, entre outros aspectos.

A valorização da criança enquanto cidadã ocasionou grandes mudanças no meio social, como o surgimento de instituições que passaram a tratá-la como um ser integral em que todas as dimensões precisavam ser desenvolvidas. O conceito de infância encontra-se estreitamente relacionado com a Educação Infantil, pois é tal ideia que norteia o trabalho educativo das instituições que lidam com as crianças diariamente.

Por conseguinte, a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, caracterizando um

atendimento integral e integrado da criança. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas.

Nesse sentido, as crianças têm uma forte relação com o mundo lúdico em que a alegria, a vivacidade e a inteireza delas fazem com que esse momento seja único, insubstituível e imprescindível para o seu aprendizado. Assim, considera-se que é papel da Educação Infantil promover momentos prazerosos em espaços diversificados para que a criança possa se expressar, vivenciar novas experiências e criar sua própria perspectiva de mundo.

Embora a infância seja um período no qual as crianças se encontram abertas a novas experiências, não é proporcionado, muitas vezes, o contato com espaços que despertem a criatividade, pois, ao vivenciarem algo novo, há a possibilidade de superarem seus limites por meio de uma linguagem que lhes é própria, o lúdico, a imaginação, a brincadeira. De acordo com Andretta *et al.* ([20--?], p. 6),

na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida.

Então, na Educação Infantil, percebe-se que o lúdico está muito presente e atua diretamente no desenvolvimento das crianças. O brincar auxilia no desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social e na fala da criança. Para Almeida (1998, p. 26), a “atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais e sociais superiores, por isso são indispensáveis à prática educativa”.

Relacionando a Educação Infantil com a natureza, destaca-se que as crianças, ao irem para as escolas infantis do campo, podem, de diversas formas, aprender com a natureza, pois é também com esse contato que se desenvolvem laços afetivos e a sensibilidade das crianças. Ao entrar em contato com a natureza, a criança é convidada a viver experiências

cognitivas e afetivas com um ambiente natural, de maneira simples, interagindo com a ludicidade. Nesse sentido, Meirelles (2014, p. 64), sobre a criança e a natureza, enfatiza que,

na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário dos brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. Assim, de um tronco nasce um carrinho; de um sabugo, uma boneca; de uma folha de bananeira, uma cabana. Ao transformar a matéria-prima, a criança produz cultura.

Assim, é indiscutível o benefício que o ambiente natural proporciona às crianças, em especial, em relação à imaginação, pois esse espaço oferece a elas diferentes materiais que podem se transformar e se tornar um brinquedo único. Isso salienta a riqueza imaginária que os espaços proporcionam no cotidiano das crianças. Oliveira e Nigriello (2002, p. 1) afirmam que

a criança, brincando, no espaço externo junto à natureza, com tempo, liberdade e outras crianças, recebe estímulos constantes e variados, trabalha e enriquece a sua percepção do espaço e desenvolve a sua sensibilidade, coordenação motora, imaginação, mente e criatividade, socializando-se, trocando experiências, criando vínculos com outras crianças e com adultos de diversas classes sociais, crenças, raças, culturas e etnias e aprende a ser solidária.

Dessa forma, é inegável as contribuições dos recursos da natureza para a aprendizagem da criança. A Educação Infantil aliada à natureza e à ludicidade é significativa e se torna diferenciada para as crianças, pois dá completo ressignificado para o espaço escolar.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A formação continuada para professores deve ser evidenciada desde o começo da profissão, já na graduação, para que os profissionais da educação percebam a importância de desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira diferenciada, estando sempre em constante atualização. De acordo com Saviani (2011), os cursos de graduação que formam professores precisam incluir a devida preparação pedagógica e didática em seus currículos, voltada a uma prática humanizada com a criança pequena. O autor acrescenta que a formação docente deve contemplar outros conteúdos, além dos aspectos culturais, cognitivos e conhecimentos específicos:

[...] além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (Saviani, 2011, p. 149).

Nesse sentido, os professores que atuam em escolas de Educação Infantil do campo devem ter um compromisso com a formação humana dos sujeitos que a constituem. É importante realizar um trabalho que proporcione uma educação de qualidade de modo que as crianças possam aprender e se desenvolver em um ambiente que é comum a elas. Dessa maneira, Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 15) recomendam “formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do aluno e as exigências do meio”. A partir disso, destaca-se a importância de os profissionais entenderem a realidade dos alunos e proporcionar atividades que respeitem as particularidades do ambiente.

Assim, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações

com colegas e professores, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. nesse sentido, a BNCC propõe

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 40).

As práticas pedagógicas permitem compreender a forma como são planejadas as brincadeiras e as experiências para as crianças, a organização do espaço físico, dentro ou fora da sala de aula. São estruturadas de forma que ocorra a troca de ideias entre as crianças e os professores, a fim de se compreender como essas ações mobilizam o desenvolvimento integral das crianças. Como exemplo de prática pedagógica possível no ambiente natural, pode-se citar a contação de história, que, quando praticada em contato com a natureza, representa um diferencial, porque é um momento inusitado e especial para as crianças. O educador, por meio dessa atividade, possibilita múltiplas aprendizagens, pois une a magia do lúdico e transpõe a narrativa para um ambiente diferente do espaço da sala de aula, ou seja, ao ar livre.

Para Tiriba (2010), as crianças são seres que fazem parte da natureza e necessitam desse contato cotidianamente e intensamente. Ainda segundo a autora é preciso

desemparedar na Educação Infantil, superando a dicotomia entre atividades de sala e de pátio, além de se

constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (Tiriba, 2010, p. 9).

O educador, ao propor para as crianças a realização de vivências cotidianas com a natureza, contextualizando os projetos pensados sob outra ótica, permite a elas ampliarem sua visão de mundo. De acordo com Hoffmann (2012, p. 77), o planejamento desenvolvido a partir de projetos pedagógicos pode proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa e se originar de uma literatura infantil, de uma brincadeira, de eventos cotidianos, de áreas temáticas que sejam de interesse das crianças e das necessidades observadas quanto ao desenvolvimento infantil.

A escola, quando voltada para essa perspectiva, tem como objetivo em sua proposta pedagógica estimular, entre outras características formativas, a criticidade, autonomia e a responsabilidade. Pode-se afirmar que a criança é um sujeito que se constrói a cada dia na sua relação com o outro e, desde o seu nascimento, está em processo de aprendizagem e constituindo-se enquanto ser humano e cidadão.

Em relação às ações desenvolvidas na Educação Infantil, elas precisam ser planejadas e ter uma proposta pedagógica que dê subsídio à prática do educador para que as atividades desenvolvidas estejam em equilíbrio entre atividades lúdicas, educativas, de higiene, sono, alimentação, como também as que envolvem aprendizagens, construção de significados e novos conhecimentos. A criança precisa ser entendida como um ser social que necessita desenvolver-se de uma forma integral (corpo, mente, cognitivo e afetivo), por meio das relações, atividades pedagógicas, proteção e afeto. Os vínculos afetivos fazem parte do desenvolvimento do ser humano, e a busca de uma relação de confiança e segurança entre adulto e crianças passa pela construção de elos que se estabelecem nas interações e na permanência do professor junto ao grupo. É importante que tanto o professor como as crianças participem de forma ativa

e compartilhada na escolha e no desenvolvimento das atividades propostas, procurando variar quanto às atividades escolhidas.

A partir do momento em que o processo ensino-aprendizagem for caracterizado pela participação efetiva do aluno e do professor, em que haja trocas de experiências, este relacionamento trará muitas contribuições para o desenvolvimento da criança como um ser no mundo, e o professor estará desempenhando o seu papel de educador e não de ditador de ordens e regras (Porto, 1995, p. 93).

O profissional atuante na etapa da Educação Infantil se caracteriza como mediador do processo de ensino e aprendizagem. O professor precisa ouvir e sentir as crianças apropriarem-se do que elas pensam; observar o que brincam e como brincam; entender e respeitar as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois, nessa fase, inicia-se a formação do ser humano sensível, de uma base de valores que proporcionarão a elas a busca e a vontade de aprender e também ser.

Diante das especificidades do trabalho docente, a formação continuada desempenha um papel fundamental na formação de um repertório de saberes para a atuação do professor na Educação Infantil. Esse é um processo que proporciona ao profissional construir formas para produzir a própria existência, já que os saberes são componentes da identidade profissional.

Portanto, para que as crianças que fazem parte da Educação Infantil do campo tenham uma educação de qualidade, é preciso que haja políticas públicas voltadas para a oferta de oficinas e seminários com diferentes temas para professores que atuam nesse espaço. Nesses encontros, devem ser estudadas e trabalhadas necessidades específicas dos docentes, possibilitando momentos de trocas, experiências das práticas aplicadas e apresentações de projetos desenvolvidos em sala de aula.

A CULTURA DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

A criança é considerada um ser histórico e cultural. Seu desenvolvimento e seus papéis sociais dependem das suas condições de vida, do meio social e cultural de sua família e de seu grupo, bem como de outros contextos educativos que integra. As crianças do campo, especificamente, possuem modos de conviver com seus grupos culturais que são próprios e precisam ser respeitados.

Por certo tempo, era aprovado um único modelo de criança e, aquelas que não se encaixavam ou eram excluídas ou precisavam ser moldadas. Assim, historicamente, bebês e crianças pequenas eram invisíveis aos olhos da sociedade e não havia políticas públicas que as reconhecessem como ser produtor de culturas. Segundo o dicionário Aurélio, criança é um ser humano de pouca idade, que possui em si capacidades de aprender, de ensinar, de produzir culturas e conhecimentos. É um sujeito histórico e de direitos, que, nas relações, interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói conhecimentos e produz culturas. Quando se parte da concepção de que elas aprendem somente fundamentadas naquilo que os adultos falam, concebe-as como um papel em branco.

Portanto, as crianças devem ser compreendidas em seu sentido plural, porque elas são plurais na forma de viver a infância. Kramer (2003) interpreta a criança como sujeito histórico, que, embora muitas vezes excluído do processo de construção do conhecimento humano, das políticas educacionais e dos espaços de socialização, representa uma leitura específica do mundo em que vive e da sociedade que ajuda a construir. A autora entende as crianças como cidadãs que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Com a concepção definida por Kramer, pode-se entender que a criança faz parte da humanidade, com possibilidades de criar saberes, partícipe de relações e atividades na sociedade, é um pequeno cidadão de potencialidade no processo de criação do conhecimento.

Na compreensão de Delgado e Muller (2005),

a identidade das crianças é também a identidade cultural, ou capacidade de constituírem culturas não totalmente re-
duzíveis às culturas dos adultos. Todavia, as crianças não
produzem culturas num vazio social, assim como não têm
completa autonomia no processo de socialização. Isso signi-
fica considerar que elas têm uma autonomia que é relativa,
ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as
brincadeiras e as interpretações da realidade são também
produtos das interações com adultos e crianças (p. 164).

Nesse sentido, a criança que vive no campo deve ser reconhecida como um sujeito rico e com infinitas possibilidades. Para isso, é necessário acreditar no brilho da infância, acreditar que nessa criança há possibilidades, pois ela busca compreender o mundo e a si mesma. Em outras palavras, a criança, desde pequena, não só se apropria de uma cultura, como também a faz de um modo próprio. Essa cultura é construída aos poucos, e cada escola também tem a sua própria cultura, que é detectada a partir das crianças, na relação com o serviço que cada família exerce no meio rural. Nesse contexto, a tarefa da Educação Infantil do campo consiste em firmar as raízes no próprio campo. De acordo com Caldart, Cerioli e Kolling (2002), a Educação do campo está relacionada com todos os sujeitos do campo. Ou seja, não é somente por uma questão geográfica, de residir no campo, mas por questões sociais.

Propor uma Educação Infantil do campo requer, antes de tudo, uma reflexão sobre que campo é esse que se está falando. Um em que a criança vive a sua infância, interage com a natureza, convive em uma família que geralmente atua no trabalho agrícola. Um lugar em que os sujeitos vivenciam práticas de trabalhos colaborativos entre membros da família e vizinhos, com igrejas, associações e as escolas como forte ponto de referência. E, acima de tudo, um campo não submisso, um espaço de luta pela terra. Esse espaço de escolarização deve proporcionar uma educação em que as crianças possam identificar-se enquanto sujeitos parte daquele espaço, livres nos seus momentos de criar e recriar os diferentes significados que dão às coisas e ao mundo.

Nesse contexto, vale indagar: de que maneira a Educação Infantil do campo poderá contribuir com a criança da área rural, que, ao mesmo tempo, é fruto das relações sociais e objeto das relações de poder, para construir sua própria identidade enquanto moradora e cidadã do campo?

A Educação Infantil do campo que se quer precisa lançar um olhar na busca da valorização do sujeito criança do campo com vistas à formação e ao desenvolvimento integral da criança, reconhecendo e legitimando esses sujeitos como produtores de conhecimento, de cultura, de educação. Sobre uma proposta para a Educação Infantil do campo, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 81-82) abrem um diálogo ressaltando que

precisamos considerar que o geral e o específico se dão em um movimento maior de construção de um projeto social. Nessa construção, a Educação apresenta um papel importante, porque ela atua, com outras instituições, no sentido de possibilitar que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos e da cultura elaborados por gerações anteriores.

Assim, a Educação Infantil do campo que se deseja e se está construindo valoriza a criança como um sujeito histórico de direitos, um sujeito da natureza inserido em um espaço no qual a infância é vivida na sua plenitude. Uma educação não fragmentada, que dialoga com os demais elementos que compõem o campo e que as relações e experiências são vividas de maneira significativa, dando sentido à cultura e à vida da comunidade.

METODOLOGIA

Este trabalho foi elaborado com abordagem qualitativa, caracterizando-se por uma pesquisa bibliográfica. Teve-se o intuito de coletar materiais a fim de compreender como ocorrem as abordagens pedagógicas na Educação Infantil do campo para conectar o lúdico com a natureza. Para a melhor compreensão da temática, os estudos foram aprofundados em livros, artigos científicos, teses e dissertações já produzidas. Nesse sentido, cabe ressaltar que

a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (Fonseca, 2002, p. 32).

Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 50). Logo, é um ponto primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que permite conhecer melhor o fenômeno em estudo, aprimorando e atualizando o conhecimento por meio de investigação científica em obras publicadas. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Ao elaborar todos os conceitos obtidos neste estudo, buscou-se descrever e analisar a pesquisa da acadêmica do curso de Pedagogia da UFN no que se refere à importância da abordagem lúdica e da natureza na prática pedagógica das escolas de Educação Infantil do campo, durante a construção do artigo do Trabalho Final de Graduação II (TFG II).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta pesquisa, enfatiza-se a importância dos estudos e das inovações voltadas para alunos e professores das Escolas de Educação Infantil do campo. Desse modo, a partir das considerações iniciais sobre a temática, efetivou-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil do campo, no município de Santa Maria, RS, para que sejam realizadas interações entre a ludicidade e a natureza?

Para responder ao problema de pesquisa formulado, determinou-se como objetivo geral analisar quais são as práticas pedagógicas que

podem ser desenvolvidas na Educação Infantil do campo no município de Santa Maria, RS, para que sejam realizadas interações entre a ludicidade e a natureza, proporcionando uma educação digna e de qualidade em que as crianças possam aprender da maneira prazerosa, em um ambiente natural.

As discussões envoltas nesse texto abrangeram: a institucionalização da Educação Infantil do campo; Educação infantil do campo, a natureza e a ludicidade; a formação continuada para profissionais que atuam em escola de Educação Infantil do campo; a cultura das escolas de Educação Infantil do campo.

A partir das leituras e pesquisas realizadas, considera-se de suma importância a institucionalização da Educação Infantil do campo para aprimorar a educação do campo no município de Santa Maria, RS. Por meio de suas especificidades, é necessário valorizar as características do lugar em que o aluno está inserido com suas vivências, cultura, saberes e fazeres. O ponto primordial é procurar atender as crianças que vivem no meio rural dando as mesmas oportunidades daquelas que são escolarizadas na zona urbana.

No Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, a educação no campo tem características e necessidades próprias para o aluno em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas, e destina-se ao atendimento das expectativas e necessidades do conjunto dos trabalhadores do campo que vive no meio rural ou retiram o seu sustento (Santa Maria, 2016, p. 4).

Em vista disso, destaca-se também que, por intermédio desta pesquisa, observou-se o quanto a Educação Infantil do campo, a natureza e a ludicidade precisam estar unidas nos processos de aprendizagens dos alunos que estudam nas escolas rurais. A criança deve ser protagonista do seu conhecimento, requer aprender de maneira natural, ou seja, com a intervenção de elementos presentes na natureza. Com esse contato, a imaginação aflora de forma positiva nas crianças. Para Oliveira e Nigriello (2002, p. 1),

o olhar sensível para a cultura dos sujeitos presentes nas escolas de Educação Infantil do campo é fundamental, pois a cultura das populações pertencentes a este espaço é construída desde a infância; é nesta fase que se constituem e firmam as raízes do pertencimento ao próprio espaço/campo.

Enfim, tendo por base os materiais coletados para esta pesquisa, destaca-se a necessidade de criar estratégias que incentivem a participação e estimulem a comunicação entre família e escola nas ações desenvolvidas. Além disso, é fundamental que os profissionais da educação realizem formações continuadas para discutir temas sobre a natureza, o pertencimento ao meio rural e a ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, evidenciou-se a importância da abordagem lúdica e da natureza na prática pedagógica das escolas da Educação Infantil do campo. O momento de brincar deve ser prazeroso para as crianças, além de proporcionar descobertas e aprendizagens. O ambiente natural permite às crianças entrar em conexão com os elementos da natureza, que trazem benefícios para a saúde e colaboram com o desenvolvimento integral da criança (intelectual, emocional, social e físico). Logo, brincar na natureza estimula a criatividade e a imaginação, porque os brinquedos são criados e reinventados a partir de recursos encontrados no decorrer da brincadeira.

Diante disso, a escola do campo tem um importante papel na transformação social. Mas, para isso, reitera-se a necessidade dos alunos do meio rural se colocarem como sujeitos fundamentais no processo de construção da educação. Ou seja, assumirem a sua capacidade de desvelar o mundo e se comprometer com a construção de uma educação do/no campo. Por isso, deve-se ter um olhar sensível aos assuntos relacionados aos alunos que as escolas do campo atendem, bem como aos profissionais que atuam nessa área. A rede como um todo precisa de uma atenção diferenciada,

com políticas públicas que deem suporte suficiente para que os educadores possam ter oportunidades de desenvolver, de maneira coerente, uma prática pedagógica condizente com a realidade das crianças do meio rural. Isso significa trazer o cotidiano das crianças para dentro da escola, conectando-as com a natureza, realizando atividades em que a ludicidade esteja inserida espontaneamente com os elementos da natureza.

Considera-se que a pesquisa realizada para a elaboração do TFG II tenha sido de extrema relevância, pois ampliou o conhecimento da acadêmica sobre o tema desenvolvido. Com o conhecimento obtido, foi possível responder ao questionamento relacionado às práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil do campo, na cidade de Santa Maria, RS, para que sejam realizadas interações entre a ludicidade com a natureza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ANDRETTA, V. *et al.* **O lúdico através de dinâmicas vivenciadas na natureza contribuindo para a formação de educadores ambientais**. [20--?]. Disponível em: <http://www.physis.org.br/ecouc/Artigos/Artigo39.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**, Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=-dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

DELGADO, A. C.; MULLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300001>.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FURLANETTI, M. P. de F. R. A Pesquisa qualitativa: transformando o estagiário em educador popular no campo. *In: JORNADA DE INVESTIGACION EN EDUCACION*, 5., 2007, Córdoba. **Anais** [...]. Córdoba, AR: [s. n.], 2007. v. 1.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In: Fragmentos de cultura*, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 93-103, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 16 jul. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, A. **O lúdico e a natureza**. 2004. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT15/alciane_marinho.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Alana, 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político pedagógicas na formação de educadores do campo. *In: UFMG; UnB; UFS; UFBA (org.). Licenciaturas em Educação do Campo*: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, C. M. A. S. de; NIGRIELLO, A. **O ambiente urbano e a formação da criança**. Disponível em: <https://goo.gl/QRd2zE>. Acesso em: 13 out. 2019.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. *In: MACHADO, M. L. de A. (org.) Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, E. T. R. **Mensagens corporais na pré-escola**: um discurso não compreendido. Campinas: Mediação, 1995.

RIOS, J. A. V. P. De lavradora à professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7JvcbD7grKhgDb-Q9fnc7LZn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

SANTA MARIA. Resolução CMESM nº 35, de 26 de maio de 2016. Define Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS. **Diário Oficial do Município**, Santa Maria, RS, 26 maio 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3m-TBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2023.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

TIRIBA, L. (org.). **Crianças da natureza**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2010.

A REVOLUÇÃO 4.0 E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Laura Salbego Vidikim
Juliane Marschall Morgenstern

INTRODUÇÃO

Este estudo resulta da elaboração do Trabalho Final de Graduação, desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Franciscana (UFN) durante o ano de 2020. A elaboração do trabalho se deu a partir de questionamentos e inquietações que surgiram durante atividades e leituras realizadas nas disciplinas do curso acerca das mudanças e do cenário das novas tecnologias que perpassam a educação na contemporaneidade.

Ao compreender o período contemporâneo, é importante perceber seu caráter histórico. De acordo com o Dicio: Dicionário Online de Português (2024), a Idade Contemporânea iniciou com a Revolução Francesa no ano de 1789 e representa a solidificação do capitalismo como modo de produção e expansão por todo o mundo. À vista disso, a contemporaneidade realiza uma ímpar conexão com o respectivo tempo, com aquilo que acontece no tempo presente e que, ao mesmo tempo, traz a perspectiva de algo novo que está por vir.

Considerando os acontecimentos do tempo presente e as leituras que foram realizadas ao longo do semestre a fim de compreender as mudanças pelas quais a educação vem passando, destacou-se a chamada Revolução 4.0 e as questões que dizem respeito à educação, configurando a temática a ser investigada. Nesse sentido, entende-se a necessidade de realizar estudos e produzir pesquisas que auxiliem a compreender as implicações da Revolução 4.0 no campo da educação.

Assim, objetivou-se compreender de que modo a Revolução 4.0 traz implicações para a educação no tempo presente a fim de refletir sobre os efeitos em relação ao fazer educacional e como essas mudanças têm impactado as ações dos professores. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as mudanças sociais e educacionais trazidas pela Revolução 4.0

para compreender as dimensões dessa Revolução no presente e verificar quais mudanças trazidas pela Revolução 4.0 impactam na educação a fim de identificar possíveis efeitos e elencar os desafios e perspectivas pontuadas pela Revolução 4.0 para a educação no presente, a fim de aprofundar as discussões sobre a temática.

ESTUDOS SOBRE A REVOLUÇÃO 4.0

Para a concretização do estudo, buscou-se por materiais bibliográficos que abordam a Revolução 4.0. Assim, foram realizadas buscas por trabalhos diversos e leituras, procurando compreender como tratar o tema da Revolução 4.0 na educação. Aos poucos, com as leituras e estudos, foi possível compreender que a Revolução 4.0 no âmbito educacional está ligada a desafios e aprendizagens. Entretanto, ao buscar materiais, realizou-se, em um primeiro momento de elaboração do estudo, uma pesquisa pelo descritor “A Revolução 4.0 na educação”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o intuito de conhecer os estudos realizados nos últimos anos no Brasil sobre a temática.

Ao realizar a busca, optou-se pela escolha dos trabalhos publicados nos últimos quatro anos, a fim de encontrar pesquisas mais recentes relacionadas ao tema. Foi inserido o descritor “A Revolução 4.0 na educação”, e o número de trabalhos encontrados representou uma grande quantidade, optou-se, então, por redefinir os filtros para a área da educação, e o número de publicações encontradas foi de 102 trabalhos.

A partir da leitura dos resumos, foi possível reduzir ainda mais o número de trabalhos relacionados às implicações da Revolução 4.0 à educação, chegando a 22 trabalhos, entre os quais, percebeu-se que os resultados encontrados abordam um caráter tecnológico, com um viés direcionado para a área da educação. Alguns dos trabalhos encontrados referem-se ao ensino na modalidade de educação a distância e tratam de como utilizar os recursos tecnológicos para essa modalidade de ensino.

Diante disso, optou-se por realizar a pesquisa em outro *site*, o Google Acadêmico, no qual foi feita uma primeira busca por trabalhos

produzidos nos últimos quatro anos, com o intuito de encontrar e verificar as produções de artigos recentes sobre o tema. Utilizou-se o mesmo descritor “A Revolução 4.0 na educação” e foi encontrado um número expressivo de trabalhos, chegando a um total de 5.750, e, apesar de alterar os filtros para o idioma em português e deixar os “mais relevantes”, o número se mantinha alto. Assim, optou-se por inserir outro descritor na pesquisa: “Educação 4.0”, mantendo o filtro para busca de trabalhos na língua portuguesa e selecionando a opção “mais relevantes”, e foram encontrados 181 resultados, sendo 17 artigos voltados para a educação.

A fim de organizar e conhecer melhor os estudos encontrados, optou-se por dividir os trabalhos por ano de publicação, separando-os por subtemas abordados, pois, apesar de todos tratarem sobre o tema da Revolução 4.0 na área da educação, muitos apresentaram ênfase diferente na abordagem do tema. Assim, com o intuito de aprofundar os estudos encontrados, realizou-se a separação a partir dos subtemas abordados pelos trabalhos e demais critérios citados anteriormente.

É notável que, nos estudos encontrados sobre a temática, a Revolução 4.0 está presente na educação com trabalhos publicados recentemente e com aspectos que dizem respeito aos desafios, propostas de aprendizagem e questões tecnológicas ligadas ao pedagógico. No âmbito educacional contemporâneo, é possível compreender, a partir dos trabalhos encontrados, que os avanços tecnológicos e tecnocientíficos chegaram de uma maneira bem acelerada com a revolução 4.0, gerando um desafio para a educação. De acordo com Lopes (2018), esses impactos tecnológicos alteram o modo como nos relacionamos com os outros e altera a nossa própria construção como sujeitos.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DAS REVOLUÇÕES

Para compreender como aconteceram as grandes mudanças na produção econômica e seus impactos na vida social e saber como essas mudanças influenciaram a educação, foi realizada uma breve contextualização histórica abordando as revoluções até chegar à discussão atual da Revolução 4.0.

A primeira revolução industrial, chamada de Revolução 1.0, aconteceu a partir do século XVIII na Inglaterra e chegou com novas tecnologias, levando as pessoas a terem um ritmo de vida mais acelerado. Essa revolução desencadeou um processo de produção nos setores industriais, de transporte e no sistema capitalista. Na educação, apresentava um modelo de ensino focado em apenas um professor, que ensinava todas as disciplinas a um único aluno, e aqueles que tinham acesso a essa educação eram filhos de nobres. O conhecimento naquele tempo era tido como importante, porém não eram todas as pessoas que tinham acesso a ele, apenas uma pequena parcela da sociedade.

Já a Revolução 2.0 aconteceu no século XIX e destacou-se pela busca por novas tecnologias. Como a indústria estava crescendo cada vez mais, foi necessário produzir tecnologias que suprissem as necessidades das indústrias, uma vez que a ciência estava empenhada em diminuir o tempo e o custo das fábricas. Para a educação, essa revolução se apresentou de uma forma diferente, a partir da instituição de um modelo pedagógico em que um único professor ensinava todas as disciplinas a diversos alunos em um mesmo espaço, e o aprendizado era focado na memorização de conteúdo.

A Revolução 3.0 aconteceu no século XX e foi caracterizada pelas mudanças técnico-científicas e informacionais. Essa revolução teve como enfoque avanços tecnológicos no campo da informática, robótica, telecomunicações, transportes, biotecnologia, química fina e nanotecnologia. É importante salientar que ocorre, nesse período, a descentralização das indústrias e, com o avanço das tecnologias, as fábricas poderiam ir para onde quisessem. Na educação, o aluno passou a ser visto como protagonista do seu processo de aprendizagem, e o modelo pedagógico proposto já não compreendia o professor como o único detentor do saber. Assim, as relações pedagógicas foram modificadas, e a construção de conhecimento passou a acontecer de forma mais horizontal, ocorrendo o que alguns autores chamam de quebra de paradigmas (Moraes, 1997). No cenário dessa revolução, acontece a democratização do saber com a ampliação do acesso à escola e propostas pedagógicas que visam promover a autonomia do aluno.

É um período que passa a ser marcado pelo excesso de informações, devido ao uso de tecnologias e a sensação de aceleração do tempo.

A transição de uma revolução para outra é demarcada pelos avanços tecnológicos de cada época e, com a revolução 4.0, não seria diferente. Ela é destacada pelo conceito 4.0 criado por Klaus Schwab. O autor salienta que é uma fase que transformará a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos uns com os outros. Ela é caracterizada pela linguagem computacional, pela internet das coisas e inteligência artificial. Na educação, as transformações vêm acompanhadas do aprender com a mão na massa, com vivências e experimentações.

Assim, chegamos à Revolução 4.0, passando por outras três ou quatro grandes mudanças; quatro ao considerarmos a produção agrícola como mudança de impacto que aconteceu há mais ou menos 10 mil anos. As demais revoluções, como descrito anteriormente, aconteceram pela mecanização da produção, entre os anos de 1760 e 1830; pela eletricidade e a manufatura em massa, aproximadamente em 1850, e a revolução digital, já na metade do século XX, com a eletrônica, a tecnologia da informação e da telecomunicação (Lopes; Morgenstern, 2017).

A quarta revolução, ao nos trazer a perspectiva das tecnologias e da inovação, leva a pensar sobre essas questões de inovação como abertura ao novo. Nessa direção, permite novas e diferentes experiências e pode trazer facilidades para a vida, seja no âmbito individual, seja no âmbito coletivo. Entretanto, a velocidade com que as mudanças têm afetado o mundo do trabalho e as relações torna urgente pensarmos sobre os desafios que essas mudanças trazem para a educação e os modos de praticar a educação. Assim, para Morgenstern (2017),

para além das facilidades que a inovação tecnológica pode nos trazer, é preciso estarmos atentos ao que a novidade nos oferece em um prazo não imediato. Isso leva a um cuidado: não podemos confundir inovação e processos de inovação com melhoria ou melhoria contínua. Mesmo no âmbito empresarial, as melhorias contínuas geralmente não são capazes de criar vantagens competitivas de médio

e longo prazo, apesar de manterem a competitividade em relação ao custo. Com isso, quero dizer que a inovação tecnológica é condição necessária para que novas formas de vida sejam possíveis, mas não é condição suficiente.

Ao compreendermos que as mudanças e inovações são necessárias para que possam existir outros modos de viver no tempo presente, é importante lembrar que elas podem nos servir para uma vida melhor ou não, dependendo do uso que se fizer delas. Dessa forma, conforme referido na citação, se o avanço das tecnologias é condição necessária para novos modos de viver em sociedade e para buscar uma melhor qualidade de vida, ela pode não ser condição suficiente para alcançar a qualidade e o bem-estar que os indivíduos querem.

Nessa perspectiva, questiona-se: qual o papel da educação nesse cenário atual e quais pedagogias estão surgindo e se consolidando a partir da Revolução 4.0? Quais os desafios para uma educação que inove não somente no uso de tecnologias, mas também na preparação de pessoas que saibam usar as tecnologias de modo ético e comprometido com o contexto social no qual estão inseridas, ou seja, consigo e com o outro?

Nesse sentido, vale ressaltar que a velocidade com que as tecnologias avançam está constantemente ligada com o contexto social. De acordo com Fuhr (2019), com a chegada da quarta revolução industrial, a humanidade sofre um impacto de velocidade em mudanças sociais, econômicas e culturais. Assim, a Revolução 4.0 traz mudanças no âmbito educacional.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se uma análise bibliográfica. A abordagem de pesquisa do trabalho é do tipo qualitativa, apresentando aspectos que não estão ligados a questões quantitativas, mas sim, às relações sociais (Silveira; Córdova, 2009). Dessa maneira,

a abordagem qualitativa está intrinsecamente ligada à realização de reflexões acerca de dado conhecimento entre sujeito e objeto (Yin, 2016).

A pesquisa se caracteriza como descritiva, visto que, a partir das bibliografias encontradas, buscou-se interpretar e descrever as mudanças sociais e educacionais instauradas pela quarta revolução industrial, caracterizando distinções entre as revoluções e avançando na compreensão das mudanças na educação. Segundo Severino (2013), a pesquisa descritiva busca levantar conhecimentos existentes sobre um determinado tema, possibilitando, dessa maneira, um campo de trabalho e mapeamento acerca da constituição de situações acerca do tema.

Corroborando essa linha de raciocínio, Gil (2002, p. 42) destaca que

algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.

Congruente a isso, a pesquisa foi ancorada no método bibliográfico, já que o estudo foi produzido a partir de materiais já elaborados. O método é baseado na existência de materiais diversos encontrados em livros e outros materiais de pesquisa (Gil, 2002). Dessa forma, o trabalho teve como embasamento pesquisas realizadas em livros, sites e artigos científicos encontrados no Google Acadêmico.

REVOLUÇÃO 4.0 E A EDUCAÇÃO

A Revolução 4.0 chegou trazendo muitos desafios para a educação e, nesse cenário, pode-se destacar o papel do educador. O papel daquele que educa está conectado com a prática ativa, a qual refere-se ao estudante como principal agente responsável pela sua aprendizagem.

Em concordância com Bacich (2018), as metodologias ativas constituem possibilidades didáticas no processo de aprendizagem discente, utilizando variadas estratégias de aprendizagem, entre as quais destacam-se a investigação e a descoberta. Assim, o professor deverá ser o mediador da aprendizagem e não um multiplicador de conhecimento.

Paralelo a isso, outro aspecto importante a ser salientado sobre os desafios na educação 4.0 é o mercado de trabalho para os estudantes. Nessa nova era digital, o foco nas escolas é o ensino voltado para a construção e preparação de um sujeito apto para a demanda de trabalho e as constantes mudanças tecnológicas que afetam a sociedade. Conforme Schwab (2016), a revolução digital está elaborando novos avanços enérgicos que revolucionarão a relação e colaboração entre indivíduos e instituições. Dessa maneira, as crianças que entram na escola na era 4.0, serão preparadas para profissões que ainda nem existem, pois as mudanças tecnológicas estão em contínua modificação.

A Revolução 4.0 no Brasil, representa inúmeras mudanças e desafios a serem enfrentados a longo prazo pela sociedade e educação. Como temos visto, sem dúvida, o desenvolvimento tecnológico em muito contribuirá com a melhoria das condições de vida, porém também é possível dizer que contribuirá com a geração de exclusões e de pessoas consideradas inaptas para as novas formas de trabalho. Inaptos se considerarmos a educação necessária para estar disponível e conectado para acessar e ser acessado a qualquer momento.

Ao pensar os desafios da educação frente à exclusão, consideram-se estimativas econômicas e sociais, as quais apontam para a probabilidade de, nos próximos cinco anos, milhões de brasileiros ficarem desempregados devido a substituições por máquinas. É possível que alguns poucos consigam se recolocar por certo tempo no mercado, outros consigam criar negócios alternativos, sustentáveis e criativos para sobreviverem à crise, mas nos vemos diante do risco de um expressivo número de desempregados ampliar as estatísticas dos excluídos.

A exclusão, tão combatida nos últimos 20 anos no Brasil, parece ter voltado ao cenário social e já não pode ser considerada uma categoria

composta por indivíduos que são ignorados pelo Estado, mas como pessoas contabilizadas pelas estatísticas anunciadas pelos direitos humanos e vistas como ameaças nas ruas devido às condições precárias em que vivem e é possível falar em desfiliação social nesses casos de exclusão (Castel, 1998). O autor reconhece que um desempregado que está a muito tempo na situação de desemprego seja um excluído, que um jovem que não encontra emprego também seja excluído. Nesse contexto, criou o conceito de desfiliação social para abordar e distinguir trajetórias e experiências individuais.

Cabe salientar que um dos grandes desafios que o Brasil enfrenta com a chegada da Revolução 4.0 é a precariedade da infraestrutura desse segmento. O que difere o Brasil dos demais países é este estar inserido em uma era digital avançada e não comportar subsídios e alicerces para mantê-la de forma a atingir todos os membros da sociedade. Nesse âmbito, vale destacar a pandemia de COVID-19, em que famílias precisaram se reinventar em suas casas, escolas e professores tiveram de ampliar a sua criatividade e determinação para fazer acontecer o ensino remoto. Porém a realidade das tecnologias nesse cenário, especialmente na educação básica brasileira, trouxe muitos desafios, revelando-se pouco satisfatória.

O Brasil ainda enfrenta a precariedade da educação pública, em que nem todas as escolas estão equipadas com internet de alta velocidade e equipamentos tecnológicos, o que dificulta sobremaneira o acesso às tecnologias por uma grande parcela da população que não dispõe de internet nem de aparelhos celulares ou computadores. Dessa forma, para Schwab (2016, p. 20),

a quarta revolução industrial irá gerar grandes benefícios e, em igual medida, grandes desafios. Uma preocupação particular é a desigualdade exacerbada. Os desafios colocados pelo aumento da desigualdade são difíceis de quantificar, pois, em grande maioria, somos consumidores e produtores; dessa forma, a inovação e a ruptura afetarão nossos padrões de vida e bem-estar tanto de forma positiva quanto negativa.

Vivemos em uma sociedade em que determinada classe social tem mais condições de acesso ao conhecimento e às novas tecnologias do que outras. Existe uma desigualdade estabelecida no país e, para que toda a população possa ter aproximação nas inovações no âmbito tecnológico, é preciso uma mudança de visão, é preciso ter uma visão mais humana, mais aberta e solidária para todos os sujeitos.

Nesse sentido, Gadelha (2019), em entrevista concedida à Revista do Instituto Humanitas, expressa sua indignação diante da realidade que mostra que uma pessoa pobre tem a sua expectativa de vida baseada no seu nível de renda e no acesso à tecnologia, ou seja, vive menos que uma pessoa rica. Assim, é preciso que tenhamos uma visão mais humana do todo para que, futuramente, não se tenha problemas maiores na sociedade. Corroborando o ponto de vista de Gadelha, Fuhr (2019, p. 41) salienta que

as instituições de ensino necessitam incorporar o desenvolvimento científico e tecnológico em seu processo pedagógico-didático, pois os avanços constituem uma realidade da qual não podemos retroagir, porque a educação precisa acompanhar o crescimento crescente da sociedade da informação, caso contrário ficará à deriva, marginalizada do desenvolvimento social.

Nesse sentido, para que a educação acompanhe a Revolução 4.0, é necessário não apenas fazer mudanças no âmbito educacional, mas também nas áreas da economia, política e sociedade. Presume-se que, se essas três bases andarem de forma paralela e linear, a educação e a sociedade terão acesso às novas tecnologias de forma plena, independentemente de classe social. Assim, para Veras e Rasquilha (2019), a quarta Revolução Industrial evidenciou as desigualdades sociais, fazendo com que as instituições, os governos e a sociedade de modo geral, atuassem na redução das desigualdades.

Estamos no ponto central da Revolução 4.0, e a educação está interligada a todo esse movimento das tendências e as novas tecnologias digitais. A escola, o professor e o aluno são protagonistas desse processo.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, o ensino diante dos avanços tecnológicos, deve ser pautado na flexibilidade e na dinâmica para corresponder às grandes demandas digitais.

De acordo com Fuhr (2019), diante do atual cenário fraturado, as tecnologias na educação alteram os conceitos da forma de organização e trazem flexibilidade para os processos educativos. Sendo assim, para atender a essa demanda tecnológica emergente, a educação deve trazer novas abordagens inclusivas, com investimentos e estratégias organizadas de maneira que beneficiem a todas as classes da sociedade. O professor, em meio a esse tsunami de informações tecnológicas, tem o papel importante de reinventar suas práticas pedagógicas, aperfeiçoando sua didática e investindo na formação continuada.

Diante desse contexto, o professor deve proporcionar aos seus alunos um aprendizado autônomo para que sejam os protagonistas de seu conhecimento. Além disso, deve ser flexível, criativo e perceptível.

Assim, de acordo com Fuhr (2019, p. 48),

o profissional da educação, a partir de seu processo formativo, precisa compreender a nova configuração do ensino disruptivo que apresenta uma flexibilidade no ritmo, tempo e espaço, possibilita a inclusão do estudante na sua diversidade e oferece condições para o desenvolvimento do pensamento crítico; a resolução de problemas; o co-working, interdisciplinaridade; a criatividade; a inovação; a liderança; a empatia; o diálogo; o respeito; a flexibilidade; a resiliência; a responsabilidade e a autonomia. Todas essas competências são necessárias para o profissional do mercado da Indústria 4.0.

À vista disso, é notável a importância do professor diante do contexto da Revolução 4.0, pois sua função transita entre facilitador, mentor e mediador para melhor proporcionar uma aprendizagem colaborativa e independente, investindo nas reflexões críticas, debates e estratégias para o ensino do aluno. Assim, ao compreendermos a educação como um

bem para todos, o uso das tecnologias deve acontecer de forma reflexiva, ambas devem caminhar juntas de forma paralela.

Em concordância com Gadelha (2019) e a partir das leituras realizadas ao longo deste estudo, entende-se que não pode acontecer a desigualdade do conhecimento com a revolução tecnológica. É preciso que todos tenham acesso ao conhecimento de forma equânime.

Dessa maneira, se faz emergente o desenvolvimento e o aumento de investimentos na área educacional, tanto na parte tecnológica como na preparação de profissionais para atuarem de forma a contribuir e explorar os recursos da melhor maneira possível, para que, assim, todos tenham acesso ao conhecimento e às novas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, abordou-se a temática da Revolução 4.0 na educação, buscando refletir sobre seus efeitos e desafios no âmbito educacional. Com as pesquisas e os estudos realizados, constatou-se que a educação, os profissionais e os alunos já estão enfrentando muitas mudanças e adaptações nessa nova era digital.

Percebe-se que as escolas públicas e boa parte da sociedade brasileira não possuem infraestrutura e tecnologias inovadoras e nem todos têm acesso à internet, a celulares e computadores. Tendo em vista essa falta de recursos, é necessário que se faça investimentos na área da educação, pois não é justo que apenas algumas pessoas possam ter acesso às tecnologias enquanto outras não. Presume-se que, se a economia e a política andarem de forma paralela e linear, a educação e a sociedade terão acesso às novas tecnologias de forma plena, independentemente de classe social.

No âmbito educacional, a educação está interligada a todo esse movimento das tendências e as novas tecnologias digitais. A escola, o professor e o aluno, passam a ser, cada vez mais, protagonistas desse processo. O professor possui um papel importante, o de se reinventar e ser criativo, mediando estratégias de ensino para que seu aluno seja responsável pela busca do conhecimento.

Nessa perspectiva, diante do avanço das tecnologias, é necessário fazer investimentos na formação continuada de professores para que estejam inseridos de fato no atual contexto da Revolução Tecnológica. Assim, entende-se que, para uma era digital disponível a todos, é urgente o desenvolvimento e o aumento de recursos para a educação e para a sociedade como um todo.

A construção de novos conhecimentos que decorrem dos saberes da experiência docente condiz com uma elaboração coletiva, assim como o debate e a negociação em torno daquilo que os professores devem saber ensinar. Assim, é nesse fazer de experiência que são vistas novas práticas se desenharem, funcionando como algo que pode ser novo para a educação.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DICIO: DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 5 nov. 2020.

FUHR, R. C. **Educação 4.0**: nos impactos da quarta revolução industrial. Curitiba: Appris, 2019.

GADELHA, C. Os desafios de uma tecnologia que sirva ao humano e não que se sirva do humano. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 544, nov. 2019. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7701-os-desafios-de-uma-tecnologia-que-sirva-ao-humano-e-nao-que-se-sirva-do-humano>. Acesso em: 16 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, M. C; MORGENSTERN, J. M. M. As humanidades frente aos desafios tecnocientíficos contemporâneos. **Thaumazein**, Santa Maria, ano VII, v. 10, n. 20, p. 93-100, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/2461/pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORGENSTERN, J. M. **Inovação tecnológica e o desafio para a formação nas humanidades**. Fala. *In*: SIMPÓSIO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - SEPE Santa Maria, RS: Universidade Franciscana, 2017.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Tradução Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VERAS, M.; RASQUILHA, L. **Educação 4.0**: o mundo, a escola e o professor na década 2020-2030. São Paulo: Unitá, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.



Parte II
ENSINO

SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD/UFN

Ail Conceição Meireles Ortiz
Patrícia Braga

INTRODUÇÃO

Este texto é fruto do Trabalho Final de Graduação (TFG) desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, no primeiro semestre letivo do ano de 2023. O estudo se deu a partir de vivências em sala de aula e reflexões durante o curso de Pedagogia EaD acerca de mudanças percebidas na educação no contexto da contemporaneidade e teve como tema central os saberes docentes e a prática pedagógica. Pesquisas recentes têm se voltado à análise do trabalho docente, investigando porque, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, praticam-se teorias outras que não, necessariamente, aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação (Becker, 1995, p. 5). Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, historicamente situados, espera-se que as matrizes curriculares de cursos de licenciatura possam promover o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus próprios saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e dos desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

Com este estudo, teve-se a intenção de compreender as contribuições dos saberes docentes construídos ao longo da formação inicial de professores no desenvolvimento da prática pedagógica, bem como identificar os saberes docentes presentes na formação inicial de professores; compreender como as mudanças sociais das últimas décadas influenciaram a formação inicial de professores no Brasil e sua relação com os saberes docentes sobre a prática pedagógica em contexto contemporâneo;

verificar como os saberes docentes podem contribuir para o desenvolvimento do profissional de educação e concluir sobre a relação entre o desempenho docente e a qualidade da formação acadêmica. O processo de investigação qualifica-se como pesquisa qualitativa, tendo como destaque a revisão bibliográfica, abrangendo a elaboração do estado da arte, em que as categorias de análise focam sobre as práticas e saberes docentes.

Diante dessas considerações teóricas preliminares, busca-se, com este trabalho, contribuir com estudos e conhecimentos afins, com o intuito de ampliar e incorporar no percurso de formação acadêmica reflexões teórico-práticas sobre os saberes docentes. Pretende-se, também, contribuir com o profissional docente no enfrentamento dos desafios apresentados pelo contexto socioeducacional contemporâneo, bem como colaborar com o processo de autoformação docente de profissionais da educação em serviço.

SABERES DOCENTES COMO COMPONENTE INTERFERENTE SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Pesquisas realizadas sobre formação e profissão docentes apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que o docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos, suas experiências, seus percursos formativos, profissionais etc. Therrien (1995) salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem na dissociação entre a formação e a prática cotidiana, sem enfatizar a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como saber original. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

A fim de repensar a formação inicial e contínua por meio da análise das práticas, Pimenta (1999) desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Nesse sentido, é preciso sempre considerar os saberes docentes como um conjunto de atuação que possibilita conhecimentos e ampla visão sobre a prática profissional. Os saberes docentes são como uma fonte inicial e de processo sobre o conhecimento e aprendizagem durante a prática na sala de aula.

EPISTEMOLOGIA DOS SABERES DOCENTES

Inicialmente, a análise dos saberes docentes foi feita com base em dois artigos de Tardif (1991,1999), em que foram discutidos os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente. O eixo das discussões do autor centrou-se, primeiramente, na premissa de que a competência docente integra uma pluralidade de saberes; posteriormente, na primazia ocupada pelos saberes de experiência em relação aos saberes oriundos da formação acadêmica. No primeiro estudo, o autor identifica na práxis docente quatro modalidades de saberes: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência. Para Tardif (1991,1999, p. 2),

os saberes profissionais, referem-se ao conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. São saberes oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor. São os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender a função da instituição escolar.

Os saberes das disciplinas correspondem aos saberes situados nos

diversos campos de conhecimento (matemática, literatura, história etc.) emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Dizem respeito à definição e seleção, realizadas pela universidade, dos saberes sociais, ou seja, a escolha da matéria-prima a ser trabalhada nos diferentes cursos oferecidos. Os saberes curriculares tratam dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para a operacionalização dos saberes disciplinares. A essa passagem dos saberes científicos para saberes escolares, Chevallard (1985, p. 2) chamou “transposição didática”.

Para o autor dessa teoria, na cadeia da transposição didática, o saber não traz consigo a finalidade de ser ensinado, mas somente a necessidade de ser utilizado. É o projeto pedagógico que faz nascer uma dialética “entre conteúdos de saberes e conteúdo de saberes a ensinar” (Chevallard, 1985, p. 39). Quando os conteúdos a serem ensinados são escolhidos pelo professor, o saber sofre um conjunto de transformações (ou deformações!) adaptativas para torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino, assim como o dever de realizar planejamentos escolares junto à organização escolar, como forma de nortear o campo profissional ou de experiência.

Por último, o autor acrescenta os saberes de experiência, fundamentada no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. Tendo como ponto de partida os desafios que encontra na sua prática pedagógica, tais saberes, ao serem validados por ela, incorporam-se à prática profissional sob a forma de “habitus”, termo proposto por Bourdieu para designar o conjunto de habilidades, hábitos e saber-fazer e saber-ser que vão configurando o “*metiér*” docente.

A competência profissional, segundo Tardif (1991, p. 221), deve expressar todos esses domínios de saberes. Para ele,

o(a) professor(a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado

em sua experiência cotidiana com os alunos.

Desse modo, após as afirmações em torno dos saberes pedagógicos, conclui-se que, para que o profissional docente esteja apto para atuar no trabalho educativo, ele precisa estar revisitando permanentemente as bases de sua formação acadêmica, ou seja, buscar na formação inicial o ideário basilar ao planejamento e direção da prática pedagógica. A prática profissional docente passa a ser construída desde o início do processo de formação em articulação intrínseca com atividades curriculares de inserção sobre a realidade escolar ao longo da graduação universitária e, de forma mais contundente, sobre as experiências de estágio supervisionado.

As contribuições formativas, portanto, passam a colaborar para a formação da identidade do professor como educador. Essa correlação entre teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer. O estágio supervisionado é, frequentemente, parte integrante dos currículos de cursos de nível superior, tendo como um de seus objetivos estabelecer o contato de muitos estudantes com o mercado de trabalho. O estágio faz parte da formação do aluno e do projeto pedagógico de determinados cursos, inclusive nos específicos de formação de professores. Sobre esse aspecto, Buriolla (1995, p. 196) argumenta que

o estágio é essencial à formação do aluno, enquanto parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem permitindo uma reflexão sobre a ação profissional; uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional e para possibilitar a elaboração de novos conhecimentos.

Na prática docente, o estágio curricular supervisionado proporciona uma visão real e ampla do contexto do mundo do trabalho escolar. Fiorentini e Castro (2003, p. 121-156) ressaltam que “a prática de ensino e o estágio supervisionado podem ser caracterizados como um momento especial do processo de formação do professor em que ocorre, de maneira mais efetiva, a transição ou a passagem de aluno a professor”. Sendo assim, durante todo o percurso formativo, necessário para a formação

profissional, é preciso transitar por toda a experiência e todas as etapas e, então, envolvendo de forma fundamental o componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como

o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (Brasil, 2001, p. 10).

O estágio curricular supervisionado é uma das etapas mais desafiadoras e importantes na formação do licenciado em Pedagogia, pois, por meio dele, adquire a experiência necessária para atuar em sala de aula na educação básica. O espaço em que ocorre o estágio possibilita aos discentes uma grande produção de conhecimento, mediante articulação dos conteúdos abordados no curso de Pedagogia e as experiências vivenciadas nas instituições de ensino. O estágio supervisionado deve ser voltado, especificamente, para o estudo e reflexões sobre práticas pedagógicas e das questões que emergem do cotidiano da sala de aula, partindo da relação dialógica entre teoria e prática.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2018, p. 36), ou seja, trata-se de um processo que possibilita grandes desafios frente ao novo, pois a

criança começa a se desvincular da mãe e passa a conviver com outras pessoas e vivenciar complexidades até então desconhecidas, o que possibilita adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades por meio da imaginação e de brincadeiras.

A exigência de formação para o magistério é muito recente na história da Educação Infantil brasileira e foi introduzida legalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9.394 de 1996, cujas determinações a respeito da Educação Infantil a definem como primeira etapa da educação básica, um direito das crianças e dever do Estado, o que representa avanços no plano formal, ao mesmo tempo em que configura novos desafios para o campo de atuação e de formação dos educadores infantis (Brasil, 1996).

Contudo, para que se possa discutir a prática pedagógica e a constituição da docência no cotidiano de um grupo de Educação Infantil, bem como conhecer melhor as especificidades de ser professora de crianças bem pequenas, faz-se necessário, antes, compreender as peculiaridades inerentes a cada grupo. Isso não significa homogeneizar as crianças por idade, mas ter atenção a algumas particularidades que elas apresentam na sua interação com o outro e com os objetos, ou seja, atenção às necessidades que revelam com mais recorrência em determinados momentos de suas vidas. O processo pedagógico da Educação Infantil é permeado por reflexões compartilhadas que enriquecem os participantes, ou seja, trata-se de uma troca e uma transmissão de saberes (Bondioli, 2004, p. 24). Esse processo de observação e reflexão dos professores passa pela atenção aos tons de voz e ao modo de se dirigir e locomover o corpo e o olhar ao encontro da criança. A atenção a esses aspectos torna-se condição para se compreender e assumir, pela prática pedagógica, a docência como ato social, ou seja, como escolha ética, reconhecendo a necessidade do princípio da alteridade na relação com o outro. Assim, podemos pensar na docência com as crianças como uma dimensão da prática pedagógica, em que se parte do conceito sobre o ato social no trabalho com crianças do zero a três anos. Sendo assim, o ato social implica assumir respostas responsáveis (responsabilidade e responsividade) sobre o que

se efetiva, tendo sempre o outro como interlocutor ativo e participativo, complementando os sentidos do que se diz ou se faz, assumindo responsabilidade pelo próprio agir. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 66) refere que

somente do interior da minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

Esse processo pode ser compreendido no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil como ato em que somos responsáveis por aquilo que propomos e pelo modo como o efetivamos. Diante disso, assumir a docência na Educação Infantil e pensar as práticas na perspectiva do ato pedagógico têm um diferencial, uma vez que mobilizam o sujeito a compreender que as propostas ora traçadas precisam afetar o outro de modo responsável.

A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O preparo para a atividade alfabetizadora e para o trabalho com a língua materna é parte fundamental da docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Do ponto de vista da posição no currículo, o professor dos Anos Iniciais é um profissional polivalente, que introduz os alunos no domínio da língua materna oral e escrita, na educação matemática e na alfabetização científica, além de lidar com o desenvolvimento de noções importantes implicadas no estudo do meio, da história, geografia etc. Deve ser um docente que compreenda a dimensão educativa de humanização da escola, um professor humano, como indicam Libâneo e Pimenta (2006, p. 44):

um profissional do humano: que ajuda o desenvolvimento

peçoal, intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador/informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimentos sobre sua área) e social.

Esses conteúdos fundamentam a formação para a docência, ultrapassam o conhecimento dos conteúdos que serão objeto de ensino nas séries iniciais. Gauthier (1998, p. 141) refere-se aos conteúdos como saberes das Ciências da Educação, relacionados a um saber profissional específico que não está diretamente ligado à ação pedagógica da sala de aula. São saberes que o professor adquire durante a sua formação e em seu trabalho e que contribuem para compreender a educação e suas atividades como professor. O professor dos Anos Iniciais que atua nas escolas públicas é polivalente, já que leciona, geralmente, sete diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte. Como dominar tantas áreas? De acordo com Silveira (1995, p. 28), é preciso que

o professor tenha, ele próprio, domínio sobre esses conteúdos que irá transmitir aos alunos, sem o que tal transmissão seria prejudicada. É a questão da competência profissional do professor. Tal competência, porém, não é algo que se adquire do dia para a noite, e nem mesmo ao término de um curso universitário [...] dá a necessidade de que o professor seja formado por instituições de ensino sérias e de qualidade; por outro lado, é também, e principalmente, na prática, isto é, no emaranhado concreto da ação pedagógica cotidiana que a competência profissional do educador vai sendo efetivamente construída e aprimorada. Trata-se, no fundo, de uma competência na qual teoria e prática devem estar intrinsecamente articuladas

Lecionar nos Anos Iniciais é, então, uma tarefa complexa e desafiante, pois se trata do papel principal do professor dos Anos Iniciais, mencionado nos dados empíricos, é a formação integral da criança, com ênfase para ensinar a ler, a escrever e a contar, o que envolve as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses objetivos reforçam a ideia de que é papel do professor não apenas a transmissão do conhecimento, mas a formação integral, o desenvolvimento pleno do aluno, com ênfase na formação da cidadania, continuidade dos estudos e qualificação para o trabalho.

Diante aos aspectos de se trabalhar com a Educação Infantil nos Anos Iniciais, todo professor que se põe adiante do processo precisa também aprender que, por muitas vezes, o professor precisará ser um pouquinho mãe e pai, ser família, ser também um pouco artista, ou seja, é preciso utilizar todas as potencialidades para atingir o propósito. Essa realidade acaba gerando um questionamento sobre qual seria, realmente, o papel do professor dos Anos Iniciais. Tardif e Lessard (2005, p. 157) auxiliam nessa reflexão, quando questionam:

ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender.

Os(as) professores(as) na jornada profissional docente, em etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, agregam tarefas de promover situações de aprendizagem, já que estão preparando pequenos humanos para a vida social, nas dimensões cognitiva, psicomotora, social, ética, entre outras.

CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em 2000, houve regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs/EJA), pela Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, e pelo Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação. O documento das DCNs/EJA reconheceu a EJA como uma modalidade da educação básica com especificidades próprias a serem observadas.

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente (Brasil, 2000, p. 2).

Percebe-se que as características gerais da formação e da docência precisam “ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária” (Brasil, 2001, p. 10-11). O documento utiliza os termos Educação de Jovens e Adultos para indicar a constituição de um núcleo de estudos básicos no qual serão utilizados conhecimentos multidimensionais sobre o ser humano em situações de aprendizagem e a aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos educativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial. Nesse núcleo, está o paradigma das competências, que orientam a formação para a educação básica, gerando a necessidade de constituir-se na formação da “experientiação” de situações para o desenvolvimento profissional do professor. Já o texto das DCNs de EJA indica que

o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente

com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

As pesquisas desenvolvidas na última década apresentam diferentes modos de construir as temáticas em torno da constituição do ser professor, em especial da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, Ribeiro (1999, p. 2) afirma que, no momento, convivemos com uma problemática mais ampla, que consiste na constituição de um campo pedagógico de educação de jovens e adultos, o que “implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns”.

No contexto da EJA, o professor precisa mostrar-se positivo, acessível e disposto a ajudar os alunos, que tentam romper com a visão desvalorizada que têm de si mesmo ao se inserirem no âmbito escolar. São alunos jovens, adultos e idosos, homens e mulheres, na maioria oriundos dos segmentos populares, que trazem vivências de desigualdades sociais perante o mundo e a escola. Alunos que precisam ser compreendidos como sujeitos socioculturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo.

A educação, no contexto da EJA, não se dá somente pela disponibilização de ambientes de escolarização, mas também precisa proporcionar meios para estimular a busca por capacitações e interação na comunidade escolar e social. O trabalho docente na Educação Infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na EJA é demanda do pedagogo, e essa atividade profissional conta com recomendações curriculares e legislações afins para o ordenamento acerca dos currículos e seu funcionamento. Esse trabalho também organiza experiências de conhecimento e seleciona componentes curriculares e saberes, instituindo significados acerca dos sujeitos pedagógicos, do ensino e da aprendizagem.

SABERES DOCENTES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

“O que pode ser controlado não é nunca totalmente real, o que é real não pode nunca ser rigorosamente controlado” (Prigogine, 1996, p. 158). Conforme Prigogine, acredita-se na educação à qual todos tenham direito, em que todos possam aprender de forma conjunta e justa sem meios de controle ou monitoramento, pois somos seres humanos livres de pensamentos e atitudes e responsáveis por cada ato a ser realizado. Diante disso, cabe aos professores uma qualificação que os capacite para atuar frente aos critérios de normalidade, aceitando todo e qualquer aluno independentemente de suas especialidades, fornecendo acesso à educação de qualidade para todos. Segundo Tardif (2014, p. 117), “a pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos”.

Em relação à Educação Especial, no ano de 1994, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial, quando o Brasil, juntamente com outros países, assumiu o compromisso de prover a educação de todos os alunos, eliminando barreiras para que os alunos com deficiência pudessem ingressar no ensino regular. Promovida pela UNESCO, na Espanha, a conferência resultou na elaboração do documento denominado Declaração de Salamanca, que passou a nortear, a partir de então, as políticas públicas de inclusão da educação brasileira (UNESCO, 2001). Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de qualificação adequada e de professores especializados para atuarem com pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino.

Art. 24, item 4 - A fim de contribuir para o exercício desse direito [direito à educação], os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de

comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (ONU, 2007).

As pesquisas realizadas sobre a educação inclusiva, de certa maneira, muito diretas e incisivas, direcionam esforços no sentido de possibilitar o acesso ao direito à educação para todos. Com isso, o Estado deve possibilitar a qualificação de professores para receber esses alunos no ensino regular.

METODOLOGIA

O percurso metodológico segue uma abordagem qualitativa, uma vez que o estudo se caracteriza por uma revisão bibliográfica, que permite conhecer os artigos científicos e materiais já publicados sobre a temática. A pesquisa se caracteriza como descritiva, visto que, por meio das bibliografias encontradas, busca-se interpretar e descrever as mudanças sociais e educacionais referentes a nossa educação e formação na área de atuação.

A pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer os trabalhos já elaborados sobre a temática investigada, de modo a identificar a produção científica sobre os saberes docentes, além de ampliar e atualizar o conhecimento acerca dos saberes docentes e sua relação com a prática pedagógica. Buscou-se explorar os artigos científicos na plataforma Scielo publicados nos últimos cinco anos, a fim de trabalhar com um material atualizado. Os resultados da busca estão sintetizados em quadros para melhor apresentação dos materiais encontrados. Posteriormente, consta a descrição e discussão dos principais aspectos encontrados nos materiais. Diante da pesquisa bibliográfica, esse levantamento de produções de pesquisa, o estudo se classifica no que se denomina estado da arte. Para Ferreira (1999, p. 1), as pesquisas de caráter bibliográfico

parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em

diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

O estudo foi direcionado pela busca de artigos científicos publicados na plataforma Scielo, uma base *on-line* de indexação de artigos científicos de diversas revistas científicas qualificadas. A consulta investigativa contemplou os temas “saberes docentes” ou “saberes docentes e prática pedagógica”. Após a seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura dos resumos de uma amostra, definida de forma aleatória, das produções, com vista à percepção de tendências, metodologias e eixos teóricos norteadores.

EVIDÊNCIAS CONSTATADAS

A pesquisa de revisão bibliográfica se deu sobre as categorias de análise “saberes docentes” e “as práticas pedagógicas”. A pesquisa foi realizada a partir de artigos científicos, livros e outros materiais científicos que tematizem e discutam sobre os saberes docentes e as práticas pedagógicas. O tema de pesquisa tem relação a todo o processo inicial da carreira profissional do professor e então, assim, foram coletados os dados elencados a seguir para que se possa entender que, em relação ao tema, existem diversos projetos de pesquisas e informações complementares e abrangentes no âmbito dos saberes docentes e da prática pedagógica.

Essas representações estão, portanto, incorporadas na prática. Elas conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações relativas às suas diversas ações. Esses modelos podem ser sistematizados e formalizados por meio de teorias, como ocorre nas Ciências da Educação. Por exemplo, pode-se considerar que o behaviorismo, inspirado na tradição empirista e positivista, conseguiu identificar e formular o modelo puro da ação instrumental em Educação. Mas os modelos da ação educativa não são necessariamente, racionalizados no âmbito de teorias e

de ciências. Eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias de uma sociedade, uma cultura ou a um grupo profissional, tal como o corpo docente. A importância de analisar tais modelos reside no fato de que a prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim. Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação. As pesquisas sobre epistemologia da prática vieram reforçar essa tendência. Tardif (2000, p. 10) propõe “uma definição para epistemologia da prática profissional como sendo [...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

E então, começamos observando nossa teoria juntamente com a prática, perante nossos fazeres e conhecimento frente à sala de aula. Dessa forma, trabalhando a partir dos princípios conceituais de saberes, trazemos a contribuição de Tardif (2002, p. 60), quando refere que

a noção de saber compreende [...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-se [diz, ainda] essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes.

A partir das palavras do autor, pode-se concluir que os saberes são plurais, heterogêneos, temporais e formalizados por um processo que constitui a profissão de professor, o que é diretamente proporcional à construção identitária dessa categoria. Assim, estão relacionados ao trabalho do professor, pois são os saberes sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho.

As relações da prática pedagógica e dos saberes docentes, como objeto de pesquisa, constituem uma formação com processo multifacetado, plural, que tem início e nunca fim, no qual não nos formamos em um único lugar ou por meio de uma única instituição, sendo uma formação de informações visual, textual, comportamental, pelo dito e pelo não dito. Trata-se então de um processo socializador constituído por considerar e incluir o outro como elemento para a formação, idealizando um movimento mais flexível e interdependente entre educação e sociedade.

Ao tratar de formação, Freire (1998, p. 25) refere que, “desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Assim, não existe formação em um movimento unilateral. Formar ultrapassa “colocar na forma”, mas configura-se em alguma maneira de ressignificação.

Na sequência, no Quadro 1, são apresentados os resultados do levantamento relativo às publicações encontradas sobre Práticas Pedagógicas no Scielo e, no Quadro 2, são elencados os trabalhos sobre Saberes Docentes.

Quadro 1 - Sistematização da consulta realizadas no *site* Scielo.

TEMÁTICA RELACIONADA	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
BRASIL	NÚMERO DE TRABALHOS VERIFICADOS
Educar em Revista	49
Educação e Pesquisa	45
Revista Brasileira de Educação	25
Revista Brasileira de Educação Especial	24
Educação & Sociedade	23
Psicologia Escolar e Educacional	14
Educação & Realidade	11
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	24
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	17
TOTAL	239

TIPO DE LITERATURA	NÚMERO DE TRABALHOS VERIFICADOS
Artigo	224
Relato de caso	8
Editorial	4
Relato breve	2
Resenha de livro	1
TOTAL	239

Fonte: autora do estudo (2023).

Quadro 2 - Sistematização da consulta realizada no *site* Scielo.

TEMÁTICA RELACIONADA	
SABERES DOCENTES	
BRASIL	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
Educar em Revista	16
Educação e Pesquisa	15
Revista Brasileira de Educação	7
Revista Brasileira de Educação Especial	1
Educação & Sociedade	8
Psicologia Escolar e Educacional	1
Educação & Realidade	7
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	4
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	8
História da Educação	1
TOTAL	68

TIPO DE LITERATURA	RESULTADOS
Editorial	2
Artigo de revisão	1
Relato de caso	2
Artigo	63

Fonte: autora do estudo (2023).

Conclui-se, a partir dos dados levantados, que os saberes docentes e as práticas pedagógicas têm sido discutidos ao longo dos anos com mais frequência, possibilitando uma abordagem abrangente sobre a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos docentes.

Os conceitos desenvolvidos trazidos a debate pela epistemologia da prática profissional ajudaram a revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores e como e porque estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas.

A partir de recortes textuais das pesquisas selecionadas, passa-se à construção de algumas evidências significativas, conforme segue.

Recorte textual 01: Segundo Tardif (2017), o saber pode ser compreendido e analisado de diversas formas:

- Saber e trabalho - os saberes dos professores não são estritamente cognitivos, mas sim mediados pelo trabalho que lhe fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.
- Saber e diversidade - um saber-fazer bastante diverso, o saber é plural e heterogêneo, proveniente de fontes variadas e da natureza diferente.
- Saber e temporalidade - o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Para Tardif (2017), ensinar significa aprender a ensinar, a dominar progressivamente os saberes docentes ao longo do tempo. Existe uma importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial do docente. Essas experiências são muito significativas, pois o professor foi aluno por muitos anos e, nesse período, adquiriu crenças, representações e certezas sobre o que é ser professor.

A partir disso, emergem considerações acerca da epistemologia e do desenvolvimento da prática docente, pois os professores, com os

saberes que ensinam, levam em conta a especificidade da ação educativa e, então, enquanto profissionais habilitados, contam com sua competência técnica para adequar e/ou ressignificar esses saberes. Na relação entre os saberes e a prática pedagógica, conclui-se que conhecimentos, atitudes e competências representam um conjunto necessário ao saber fazer docente, por meio da metodologia e sequência didática, atividades planejadas, ordenadas e articuladas, que facilitam o trabalho docente no seu cotidiano escolar.

Recorte textual 02: Tardif sugere a necessidade de encontrarmos uma nova articulação e um novo equilíbrio entre o que se produz e o que se faz, pois, muitas vezes, os conhecimentos são produzidos em redomas sem conexões com as práticas profissionais.

Entende-se que há efetiva articulação entre a construção de saberes docentes e a prática pedagógica, da mesma forma que há direta relação entre formação docente e atuação profissional. Nesse sentido, Nóvoa (2017) ressalta que as iniciativas e experiências mais interessantes centram-se em uma formação profissional dos professores, ou seja, estruturam-se a partir de um projeto que tem como matriz a formação para uma profissão, centrada no contato com a profissão, com o conhecimento e com a socialização em um determinado universo profissional. Para tanto, é importante construir um ambiente formativo entrelaçando a universidade, as escolas e os professores, criando vínculos e cruzamentos, sem os quais ninguém se tornará professor.

Recorte textual 03: a prática docente é o momento também em que o professor ressignifica os outros saberes e conhecimentos adquiridos anteriormente e/ou durante a sua atuação profissional, seja nos cursos de formação acadêmica inicial, seja nas sessões de formação permanente ocorridas em serviço, notadamente aqueles saberes que ele nomeia de disciplinares e curriculares, de forma que a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experenciais”, mas permite também uma avaliação de outros saberes, por meio da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os

incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias do seu próprio discurso (Tardif, 2010, p. 53).

Recorte textual 04: Tardif (2002), por exemplo, em alguns momentos, explicita sua preocupação com a “natureza das relações” que professores estabelecem com os saberes, em particular, com o fato de que, na maioria das vezes, eles se relacionam com o saber mais como “transmissores”, “portadores” ou mesmo como “objetos” de saber e menos como “produtores” de saberes (Tardif 2002, p. 40).

A produção de saberes docentes começa na formação inicial e irá se consolidando ao longo da atuação em serviço, bem como diante de processos de formação continuada em serviço. Os saberes docentes se constituem como um todo, em articulações entre saberes, entre saberes e práticas, entre reflexões sobre os saberes e práticas, entre reflexões em torno da prática e novos saberes.

Recorte textual 05: o professor padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve ter certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 1991, p. 221). O professor, conforme Tardif, expressa a importância da ressignificação dos saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e experienciais. De acordo com o autor, o ato docente de ressignificação do trabalho educacional é idealizado como um produto para a mobilização de saberes adaptados e transformados pelo e para o trabalho.

Assim, de acordo com as leituras e pesquisas realizadas, é possível concluir que Tardif sugere a necessidade de encontrarmos uma nova articulação e um novo equilíbrio entre o que se produz e o que se faz, pois, muitas vezes, os conhecimentos são produzidos em redomas sem conexões com as práticas profissionais. Ou seja, devemos estar receptivos a novas vivências e experiências no campo de atuação. Existe, atualmente, um número significativo de produções a respeito da base do conhecimento, a partir de orientações e de concepções diversas, com uma diversidade conceitual e metodológica das pesquisas.

CONCLUSÃO

O objetivo do presente trabalho foi apresentar uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre formação de professores na pesquisa educacional brasileira. Além disso, pretendeu-se identificar as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que fundamentam esses saberes, os enfoques e as tipologias utilizadas e criadas por pesquisadores brasileiros. Para tanto, foram realizadas discussões teórico-práticas que consolidaram a relevância do objeto de estudo, e partiu-se para a consulta a plataformas *on-line*, de repositório de pesquisas na área referente aos eixos de pesquisa. O movimento de investigação reafirmou teses arguidas por Tardif, que conclui sobre a compreensão de que as aprendizagens docentes são baseadas e compostas por competências, juntamente com a teoria e a prática, durante toda a carreira profissional. As evidências constatadas possibilitam afirmar que o professor deve agir com confiança diante do âmbito profissional, trabalhando e envolvendo-se com suas habilidades e compreensão de que poderá aprender algo que não estava previsto antecipadamente, pois os futuros profissionais são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. Destaca-se ainda, que os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, sabendo que o saber da experiência também é um ‘saber plural’. Assim, este trabalho contribui com o cenário de reflexão sobre a nossa realidade brasileira, assim como para as orientações de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **A palavra na vida e na poesia**: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BECKER, F. **Epistemologia do professor**. São Paulo: Cortez, 1995.

BONDIOLI, A.; FERRARI, M. Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia. **Quaderni Infanzia**. Bergamo, Itália: Junior S. R. L., 2004.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (2000). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 5 fev. 2011.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dezembro. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 5 nov. 2023.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique, 1985.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1999.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professores de matemática: O caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D. (org.). **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 121-156.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-57.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. 2007. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/ConvencaoONUsobre%20DireitosPcD.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.** São Paulo, 1995.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Ed., UNESP, 1996.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educ. Soc.** [online]. v. 20, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em: 16 jan. 2023.

SciELO - Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Mauricio. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurício. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18. **Anais [...]**. 1995. Um disquete.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 08 set. 2023.

CONHECIMENTO MATEMÁTICO ESPECÍFICO E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

Karla Jaqueline Souza Tatsch
Deividi Fernando Borges da Cunha
Letícia Oberoffer Stefenon

INTRODUÇÃO

O professor licenciado em Pedagogia é aquele que, além de ter formação embasada em currículo de conhecimentos, que abrange os Anos Iniciais de formação básica, na Educação Infantil e Anos Iniciais, obteve curso para o desenvolvimento de competências para o ensino em nível médio da educação básica, na modalidade normal, e na educação profissional na área de serviços e apoio escolar. Além disso, tem formação para atuar no desenvolvimento de atividades de organização e gestão educacionais e de atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo pedagógico (Brasil, 2006).

A Matemática é uma disciplina fundamental no currículo educacional e desempenha importante papel para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para uma formação crítica do indivíduo. Os conhecimentos matemáticos precisam ser desenvolvidos e aprimorados desde a Educação Infantil, e a forma como são abordados traz impactos diretos para a vida do estudante e para suas aprendizagens escolares futuras.

Essa constatação leva-nos a pensar o processo de formação do pedagogo para uma atuação comprometida e responsável, dotada de habilidades e competências para viabilizar, na prática pedagógica, condições para a construção da aprendizagem significativa por parte do aluno e para despertar seu gosto pela Matemática desde os Anos Iniciais escolares. O pedagogo pode, por meio de seu trabalho no ensino e aprendizagem, ser aquele que desperta esse processo desde a Educação Infantil. Trata-se do profissional cuja atuação reflete diretamente no desenvolvimento do discente quanto às suas

habilidades relacionadas à Matemática desde o início da vida escolar, o que terá repercussão positiva nos anos escolares subsequentes.

Nesse contexto, considera-se fundamental que a formação inicial do pedagogo disponibilize situações para o desenvolvimento e aprimoramento de um sólido conhecimento pedagógico sobre o ensino e sobre a aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, bem como conhecimento matemático específico sobre conceitos relativos ao nível em que atuará, como forma de oferecer-lhe condições para que exerça seu papel de forma satisfatória. O desenvolvimento do pensamento matemático pelos bebês e crianças na Educação Infantil e pelas crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da educação básica é fundamental para o êxito nas próximas etapas da vida escolar.

Neste texto, apresentam-se reflexões dos autores, um acadêmico no curso de Pedagogia da Universidade Franciscana e duas professoras formadoras que atuam nos cursos de Pedagogia e de Matemática, sobre a formação inicial docente do pedagogo, especialmente sobre aspectos oriundos das percepções das autoras sobre o desenvolvimento de habilidades e competências para o ensino e a aprendizagem da Matemática junto à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da educação básica. É um estudo teórico com base em textos que remetem a orientações e diretrizes curriculares para a formação inicial em cursos de licenciatura em Pedagogia e sobre a atuação docente junto ao ensino e aprendizagem da Matemática. Para isso, o docente formador que atua na formação inicial do pedagogo precisa ofertar situações para que conhecimentos matemáticos específicos e conhecimentos pedagógicos sejam construídos pelos futuros professores com o propósito de proporcionar a qualificação da educação.

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E CONHECIMENTO MATEMÁTICO ESPECÍFICO

Cabe ao professor desenvolver com seus estudantes atividades que estimulem a investigação durante as situações de ensino propostas

em sala de aula. Os professores devem utilizar os recursos disponíveis para auxiliá-los nesse processo. No entanto, segundo Matoso de Pontes e Braga de Castro (2021), essa tarefa muitas vezes se mostra árdua para o professor com formação em pedagogia.

Pesquisas realizadas por Curi (2004) e por Nacarato, Mengali e Passos (2017) mostram que professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não apresentam conceitos básicos matemáticos e, por isso, enfrentam dificuldades para lidar com o ensino da Matemática. Segundo Curi (2004), professores com formação em Pedagogia têm demonstrado problemas conceituais, didáticos e curriculares acerca do ensino da Matemática.

Nesse contexto, identifica-se a necessidade de, na formação inicial dos pedagogos, atentar para uma formação que contemple conhecimentos matemáticos específicos e conhecimentos pedagógicos. Sob a liderança da pesquisadora Deborah Ball, pesquisadores da Universidade de Michigan, a partir da noção de conhecimento pedagógico do conteúdo, proposta por Shulman, desenvolveram o conceito de conhecimento matemático para o ensino, que é um conhecimento matemático específico do professor de Matemática para atuação na educação básica, com uma composição e características próprias, em geral distintas do conhecimento matemático utilizado no exercício de outras profissões.

Shulman utiliza-se dos termos conhecimento pedagógico do conteúdo, e Deborah Ball se refere à expressão conhecimento matemático para o ensino em suas pesquisas. Para Shulman, “o conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria mais apropriada para distinguir a compreensão do especialista em conteúdo da do pedagogo” (Shulman, 1987, p. 8). O conhecimento matemático para o ensino é um conhecimento específico do professor que atua na educação básica, com características próprias e distintas do conhecimento matemático utilizado em outras profissões (Ball; Thames; Phelps, 2008).

As reflexões apresentadas aqui estão embasadas nesses estudos, mas utilizam-se, neste trabalho, as expressões “conhecimento matemático específico” e “conhecimento pedagógico”. Ambos são percebidos

pelos autores como essenciais para a qualificação da formação inicial do pedagogo.

O conhecimento pedagógico envolve a habilidade para com o processo educativo e, nesse aspecto, é preciso que o pedagogo reconheça a Matemática como uma ciência em constante construção que possibilita ao ser humano e à sociedade novas descobertas no atendimento constante e acelerado a distintos anseios e necessidades. Já o conhecimento pedagógico é aquele que se volta aos conceitos de uma área específica de formação.

Para Tatsch (2018), o processo formativo precisa ofertar situações que favoreçam um perfil de professor como sujeito que aprende sobre o ensino, estabelecendo as relações entre conhecimentos específicos matemáticos, e que relaciona os argumentos pedagógicos essenciais para, na futura atuação profissional, ter argumentos necessários para proporcionar situações de construção da aprendizagem aos seus alunos.

Nos Anos Iniciais, as crianças estão em um estágio importante do desenvolvimento cognitivo, e a Matemática oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como capacidade de raciocínio lógico, resolução de problemas, concentração pensamento crítico e criatividade. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a aprendizagem da Matemática está relacionada à compreensão, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, considerando sua aplicabilidade. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, ou seja, entre eles e seu cotidiano e os diferentes temas matemáticos.

O pensamento lógico-matemático pode ser desenvolvido ou aprimorado a partir dessas diferentes situações didáticas, ao trabalhar números, medições, noção de espaço e tamanho, entre outros. Para isso, faz-se necessário o embasamento teórico-metodológico do pedagogo que atuará junto ao aluno nos Anos Iniciais, para que possa desenvolver seu trabalho com qualidade, oportunizando a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, a escolha por estratégias e por recursos didáticos no ensino e aprendizagem adequados e eficientes é fundamental para que se possa levar as crianças a compreender e utilizar distintos conceitos

matemáticos com significado. Quando, desde cedo, são integradas as situações que as levam à reflexão e à sistematização, é possível que se inicie um exitoso processo de formalização dos conceitos. Esse processo influencia processos futuros de aprendizagem.

Para que isso ocorra naturalmente, o professor precisa ter um conhecimento matemático específico sólido capaz de compreender os conceitos de forma aprofundada, facilitando uma explicação mais clara e eficaz, permitindo uma resposta efetiva às perguntas dos alunos. A proficiência em Matemática possibilita aos pedagogos identificar prontamente as dificuldades dos alunos em relação à disciplina. Isso permite a personalização do ensino para atender às necessidades individuais de cada estudante, promovendo uma aprendizagem mais eficiente.

Pedagogos com conhecimento matemático têm a capacidade de desenvolver estratégias de ensino mais eficazes, eles podem criar atividades e recursos que tornam o aprendizado da matemática mais atrativo e envolvente, ajudando os alunos a cultivar uma apreciação por esta disciplina. À medida que a tecnologia avança e a Matemática ganha importância crescente em diversos campos profissionais, é fundamental que os pedagogos estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino da Matemática, com conhecimento sólido dessa disciplina para que acompanhem as mudanças e inovações na área.

Aprofundando essa discussão, é importante reconhecer que o ensino de Matemática nos Anos Iniciais também requer uma abordagem que leve em consideração a diversidade e as diferentes formas de aprendizado dos alunos. Cada criança traz consigo uma bagagem única de experiências e conhecimentos prévios, o que torna a sala de aula um ambiente heterogêneo. Portanto, o professor, além de dominar os conceitos matemáticos, precisa adaptar sua abordagem para atender às necessidades individuais e coletivas de seus alunos. Isso envolve o conhecimento de estratégias diferenciadas, do uso de materiais didáticos variados e a promoção de um ambiente inclusivo que valorize as contribuições de todos os estudantes.

Tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais, para que a criança possa experimentar uma aprendizagem significativa, é importante que

a Matemática seja abordada de maneira lúdica, incorporando jogos e atividades recreativas. Dessa forma, ela não apenas adquire habilidades matemáticas, mas também promove a socialização, a memória, o raciocínio lógico e aspectos afetivos e emocionais.

Dessa forma, o futuro pedagogo, em formação inicial, precisa estar atento ao desenvolvimento e aprimoramento de conhecimentos pedagógicos em consonância com conhecimentos matemáticos específicos, contemplando habilidades e competências que se complementam. Nessa fase de sua formação profissional, precisa dedicar-se ao aprimoramento de seus conhecimentos específicos das diferentes áreas que precisará dar conta ao trabalhar junto às realidades escolares. E, nesse processo, precisa ser conhecedor da organização e das especialidades dos diferentes conhecimentos.

Essa perspectiva na formação inicial do pedagogo é essencial no preparo ao enfrentamento de desafios para a oferta de condições para a aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Os docentes formadores que atuam nas licenciaturas em Pedagogia, em específico nas disciplinas que se voltam ao estudo do ensino e aprendizagem da Matemática, precisam ter esses conhecimentos matemáticos específicos e pedagógicos para essa especificidade, o que requer a atuação de professores com licenciatura em Matemática, com conhecimento sobre a educação básica e, em especial, sobre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Nessa perspectiva, serão docentes formadores capazes de oferecer um ambiente que favoreça a formação inicial requerida para a qualificação do ensino e aprendizagem da Matemática.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

A Resolução nº 02, de 2019, estabelece as diretrizes curriculares nacionais que orientam a formação inicial em nível superior de professores para a Educação Básica no Brasil. Essa diretriz aponta três condições fundamentais, que se integram e se complementam, para a ação docente. São elas: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (Brasil, 2019, p. 2).

Para atender às condições necessárias a fim de desenvolver competências específicas nos cursos de graduação que formam pedagogos, é necessária e fundamental uma formação inicial de qualidade. Porém atingir todas essas metas em uma carga horária total de 3200 horas de curso se torna desafiador (Libâneo, 2006). A formação de pedagogos para o ensino de matemática deve ser abrangente e atualizada. Isso inclui componentes curriculares de Matemática e de ensino de Matemática relevantes para a qualificação da formação dos futuros educadores. Os futuros pedagogos precisam ser incentivados a participar de grupos de estudo e de conferências relacionadas à Educação Matemática como forma de aprimorar seus conhecimentos para além da sala de aula na universidade.

Debates e reflexões a respeito dos conhecimentos necessários para que professores pedagogos possam exercer sua prática de forma “eficiente” foram realizadas por Ball, Thames e Phelps (2008), Llinares (2000) e Shulman (1986, 1987). Diante disso, é extremamente necessário que os professores tenham domínio dos conteúdos a serem ensinados e que apresentem situações de ensino diferentes das que estão habituados, considerando que a Matemática ensinada nessa etapa de formação é de extrema importância para a construção do pensamento lógico-matemático, além de ser a base para a compreensão e solidificação dos conhecimentos matemáticos subsequentes.

Para alcançar as metas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais em um período de tempo limitado, é importante que as Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de formação de pedagogos adotem uma abordagem estratégica e eficiente. Isso pode incluir a revisão dos currículos para garantir que os conteúdos essenciais sejam abordados de maneira sólida e eficaz. Além disso, a integração de práticas de ensino em ambientes reais de aprendizado desde o início da formação pode ajudar futuros pedagogos a desenvolverem habilidades práticas relevantes. Essa abordagem interconectada entre conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional deve ser cuidadosamente planejada e implementada para garantir uma formação de qualidade.

É importante destacar que a formação de pedagogos para o ensino de Matemática não é um processo estático, mas sim dinâmico e em constante evolução, o que requer profissionais da área da Matemática como forma de contribuir para o sucesso desses importantes aspectos formativos apontados neste trabalho. À medida que novas abordagens pedagógicas e tecnologias emergem, os futuros pedagogos percebem-se preparados para o enfrentamento da realidade educacional, dotados de conhecimentos específicos e pedagógicos, bem como de uma formação que possibilita a percepção de que o conhecimento não é estanque.

Para o desempenho de sua profissão junto à Educação Infantil e Anos Iniciais da educação básica, o pedagogo precisa ter construído e aprimorado conhecimentos específicos e pedagógicos na formação inicial e dar atenção ao aprimoramento deles no decorrer da sua formação continuada.

A formação de pedagogos precisa promover uma cultura de aprendizado contínuo, fundamental para prepará-los para as demandas sempre crescentes do ensino de Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Portanto, a formação do pedagogo para o ensino de Matemática precisa estar em constante compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo e com a excelência educacional.

Ressalta-se, nesse processo, a importância do papel do pedagogo que atua nos Anos Iniciais. Esse docente, a partir de seus conhecimentos, construídos desde a graduação e pela intencionalidade responsável como profissional, deve conhecer seu compromisso para com o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático desde os primeiros anos escolares dos alunos. Nesse âmbito, ressalta-se a importância de uma formação inicial, bem como de uma formação continuada, comprometida com esse papel.

Para Shulmann (1987), é fundamental que os professores que lecionam nos primeiros anos do Ensino Fundamental tenham sólidos conhecimentos matemáticos como um elemento essencial para o ensino da disciplina. Além disso, vale destacar que, para efetivamente conduzir essa tarefa, os educadores devem também ter competências pedagógicas e um entendimento profundo do currículo e de seus alunos. Ao unir esses

elementos em sala de aula, é possível desdobrar os conceitos matemáticos de modo a torná-los acessíveis e relevantes na vida cotidiana dos estudantes, promovendo, assim, o processo de aprendizagem matemática de forma eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do pedagogo para o ensino de Matemática é um aspecto complexo, com implicações profundas para a qualidade da educação nas séries iniciais. Nesse contexto, a Matemática desempenha um papel fundamental na formação cognitiva e no desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas dos alunos, e os pedagogos desempenham um papel relevante nesse processo. No entanto, a pesquisa destaca que muitos pedagogos enfrentam desafios significativos em relação ao domínio dos conceitos matemáticos e à aplicação de práticas eficazes de ensino.

Para superar esses desafios, é essencial uma abordagem holística e multidisciplinar que abranja não apenas o conhecimento matemático, mas também a prática profissional e o engajamento profissional dos pedagogos. As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem um caminho importante para essa formação, mas a implementação eficaz dessas diretrizes requer uma abordagem estratégica e eficiente das Instituições de Ensino Superior.

Além disso, a formação de pedagogos para o ensino de Matemática precisa ser vista como um processo em constante evolução, adaptando-se às mudanças nas abordagens pedagógicas e às demandas emergentes da educação. O aprendizado contínuo e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira são essenciais para garantir que os pedagogos estejam preparados para enfrentar os desafios em constante evolução do ensino de Matemática.

É importante ressaltar que a formação integral do pedagogo deve abranger todas as áreas nas quais ele atuará. No entanto, é particularmente relevante enfatizar a importância do tratamento dos conhecimentos

matemáticos, pois a docência matemática está ligada a aspectos importantes do mundo em sociedade. Esses aspectos dizem respeito a saberes para si, aquilo que se compreende e se interpreta, e saberes para outros sujeitos, pois entende-se que é necessário o uso de diversas estratégias para buscar nesse processo de descobertas um elo para que aquilo que se sabe esteja alinhado com a construção daquele que aprende. Mas aquele que aprende também ensina, pois precisa do contato com a prática. Nesse sentido, quando se reconhecem as dificuldades dos alunos, tende-se a buscar soluções para essas problemáticas, o que favorece o início da integralidade profissional. Assim, deve-se permanecer em constante aprimoramento, pois os saberes humanos não são estagnados, ou seja, estão sempre em transformação.

Portanto, a formação do pedagogo para o ensino de Matemática é um investimento fundamental na qualidade da educação nas séries iniciais e no futuro acadêmico e profissional que atuará nessa etapa. É um compromisso constante com a excelência educacional que exige esforços contínuos das Instituições de Ensino Superior, dos pedagogos em formação e dos educadores. Ao enfrentar esses desafios com determinação e dedicação, pode-se garantir que as gerações futuras de alunos tenham uma base sólida em Matemática que os prepare para os desafios do mundo moderno.

O conhecimento matemático é um pilar fundamental na formação de pedagogos. Pedagogos bem preparados em matemática desempenham um papel vital na promoção do aprendizado eficaz desses conceitos e na preparação dos alunos para os desafios futuros. É fundamental que as instituições de ensino e os programas de formação de pedagogos mostrem a importância desse conhecimento e o integrem de maneira sólida em seus currículos e estratégias de ensino. A colaboração entre professores de matemática e pedagogos também é essencial para garantir um ensino de matemática de qualidade em todas as etapas da educação.

Neste trabalho, destaca-se a importância da formação do pedagogo para o ensino de Matemática nas séries iniciais. A Matemática desempenha um importante papel no desenvolvimento cognitivo e nas habilidades de resolução de problemas dos alunos, e os pedagogos têm um papel

central na promoção desse aprendizado. No entanto, como evidenciado, muitos pedagogos enfrentam desafios em relação ao domínio dos conceitos matemáticos e à aplicação de práticas eficazes de ensino.

Para superar esses desafios, é essencial uma abordagem holística que contemple não apenas o conhecimento matemático, mas também a prática profissional e o engajamento profissional dos pedagogos. As Diretrizes Curriculares Nacionais fornecem um guia valioso, e a implementação eficaz dessas diretrizes requer um esforço conjunto das Instituições de Ensino Superior, dos pedagogos em formação e dos educadores em exercício.

Vale referir que a formação do pedagogo para o ensino de Matemática é um processo em constante evolução. À medida que novas abordagens pedagógicas e tecnologias emergem, os pedagogos devem estar dispostos a se adaptar e atualizar seus conhecimentos. O aprendizado contínuo e o desenvolvimento profissional são essenciais para enfrentar os desafios em constante evolução do ensino de Matemática. Assim, a formação do pedagogo para o ensino de Matemática é um investimento fundamental para a qualidade da educação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, o que incluirá, como consequência, a qualificação da aprendizagem nos anos finais, Ensino Médio e Ensino Superior.

Outro princípio voltado para essa formação versa sobre a “integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado” (Brasil, 2019). Trata-se do entendimento de que a formação inicial precisa estar atenta à realidade escolar numa estrutura que valorize os conhecimentos pedagógicos e específicos. Para o pedagogo, significa contemplar as diferentes áreas do conhecimento em que ele atuará, entre elas, a Matemática.

A formação do pedagogo é um compromisso constante com a excelência educacional, que exige esforços contínuos. É preciso enfrentar os desafios da qualificação da educação básica com determinação e dedicação para garantir que as gerações futuras tenham uma base sólida em Matemática que os prepare para os desafios do mundo moderno.

A educação de qualidade começa com a formação de educadores competentes, e o desenvolvimento e aprimoramento de conhecimentos matemáticos específicos e de conhecimentos pedagógicos desempenham papel fundamental nesse processo.

Entende-se, portanto, que a Matemática precisa estar presente na educação desde cedo de maneira incisiva e que possa contribuir para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos objetos matemáticos para as diferentes etapas e níveis educacionais futuros dos alunos, bem como para sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? **Journal of Teacher Education**, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação do Brasil. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1 de 15 maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação do Brasil. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. BNC-Formação**. 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. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 10 set. 2022.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes**: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876. Campinas, 2006.

LLINARES, S. Comprendiendo la práctica del profesor de matemáticas. In: PONTE, J. P. da; SARRAZINA, L. Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália. **Actas da Escola de Verão**, Lisboa, PT, p.109- 132, 2000.

MATOSO de PONTES, M.; BRAGA de CASTRO, J. A construção do conhecimento Matemático do pedagogo: uma investigação sobre os saberes para a prática pedagógica com estatística. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 13, n. 4, p. 515-524, 2021.

NACARATO, A.; MENGALI, B.; PASSOS, C. **A matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge growth in teaching. **Education Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4 -14, 1986.

SHULMAN, L. Knowledge the pedagogy of teaching: Foundation of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 22, 1987.doi: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.

TATSCH, K. J. S. **Conhecimentos específicos e pedagógicos e suas articulações**: uma análise das provas do exame nacional de desempenho dos estudantes de cursos de Licenciatura em Matemática. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2018.

SAÍDA TÉCNICA ORIENTADA NO GEOPARQUE CAMINHOS DOS CÂNIONS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Nícolas de Souza Brandão de Figueiredo

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

Rosemar de Fátima Vestena

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) pode ser compreendida legalmente como sendo o processo pelo qual indivíduos e sociedade constroem, de forma conjunta, valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (Brasil, 1999). Pedagógicamente, a EA pode ser entendida como sendo a atribuição de conceitos ambientais à educação, ou seja, endereçar à ação educativa uma ação ambiental, algo que anteriormente não era dado à narrativa da educação (Carvalho, 2004). Em âmbito internacional, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) refere que a EA é um meio pelo qual pessoas possam ter acesso às informações científicas e, assim, assumir atitudes e soluções para os problemas ambientais vigentes, sendo necessária, portanto, sua inserção e discussão desde o início da trajetória escolar (*apud* Colin; Santos; Siqueira, 2020).

Nesse sentido, no ano de 2013, a Organização das Nações Unidas (ONU) assinou a Declaração de Berlim, que estipulou as metas para uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), objetivando que a EA fosse parte dos currículos básicos do ensino até o ano de 2025. Além disso, em 2018, a ONU lançou a estratégia da Juventude da ONU, que busca o envolvimento de jovens nos esforços de promoção da sustentabilidade econômica, social e ambiental. Porém esta ainda não é uma realidade em todos os países.

No Brasil, por exemplo, a EA ainda não é um conteúdo presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Loureiro; Tozoni-Reis, 2016).

Dessa forma, por vezes, o que é apresentado nas escolas como sendo EA reflete apenas tendências de EA como visões conservacionistas, propondo apenas o contato momentâneo do educando com a natureza (Rodrigues *et al.*, 2019). Todavia essas atividades acabam fugindo do que é a real proposta de uma efetiva EA, o ensino crítico de conceitos e fenômenos da ecologia, os quais subsidiarão educandos e educadores a terem reflexões a respeito de atitudes cotidianas, podendo, então, assumir atitudes socioambientais mais corretas e sustentáveis.

Para que EA seja efetiva, é fundamental que docentes estejam habilitados a abordar conceitos e saberes ecológicos desde sua formação inicial, bem como a desenvolver tais atividades fora das salas de aula. Contudo, manejar complexas matrizes curriculares a fim de incluir novas disciplinas nas cargas horárias obrigatórias dos cursos de licenciatura pode não ser uma medida de fácil viabilidade (Imbernón, 2010). Nesse sentido, em cursos de graduação, por já apresentarem uma parcela de disciplinas e atividades complementares, disponibilizar disciplinas, oficinas e visitas técnicas voltadas para a EA de forma optativa pode auxiliar futuros docentes em sua autoformação (Marcelo García, 2010; Alfaro, 2011). Dessa maneira, o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, especialmente aquelas desenvolvidas em espaços naturais, torna-se um importante aliado nos processos de ensino e aprendizagem docente.

Entre esses espaços, estão as Unidades de Conservação (UCs), que são definidas como sendo

o espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção (Brasil, 2000).

Apesar de apresentarem restrições de interação entre humanos e as demais espécies e com a paisagem, as UCs, como as incluídas na categoria “Parque Nacional” (e seus equivalentes Estaduais e Naturais Municipais), permitem a visita com fins educativos, bem como a pesquisa científica, desde que autorizadas pelo órgão ambiental responsável pela unidade. Sendo assim, em muitas ocasiões, podem ser uma alternativa de grande viabilidade para atividades dos mais diversos cursos de graduação, como cursos de Pedagogia.

As atividades educativas voltadas à educação ambiental, em UC, e que podem ser aplicadas a partir dos Anos Iniciais, estão a interpretação ambiental, trilhas interpretativas, observação de fauna e trilhas sensoriais (Meneghini; Moya-Neto; Guerra, 2007; McPhie; Clarke, 2020). Todas essas atividades podem ter impactos positivos nas capacidades cognitivas, memória, benefícios físicos e socioemocionais em educandos de diferentes faixas etárias (Schutte; Torquati; Beattie, 2017; Tilmann *et al.*, 2018). Como exemplo dessas práticas, tem-se atividades realizadas no Jhon Muir Natural Historic Site - Califórnia, EUA (Lu, 2021); e na Reserva Natural do Paul de Tornada - Caldas da Rainha, Portugal.

No Brasil, um exemplo é o Parque Nacional de Aparados da Serra (PNAS), localizado entre os municípios de Cambará do Sul (RS) e Praia Grande (SC) (Figura 1). Fundado em 1959, o parque possui uma área de 10.250,00 ha, está em uma área de Mata Atlântica, com formação vegetal Ombrófila Mista e de Campos de Cima da Serra. No local, é possível ver a encosta da Serra Geral, formação geológica com cerca de 200 milhões de anos, e visualizar o Cânion Itaimbezinho (Figura 2), com 700 metros de profundidade (Brasil, 2018). O local ainda abriga algumas espécies de animais e plantas ameaçados de extinção, como *Amazona pretrei* (papagaio-charão), *A. vinacea* (papagaio-de-peito-roxo), *Puma concolor* (puma) e *Araucaria angustifolia* (pinheiro-brasileiro).

Figura 1 - Localização do Parque Nacional de Aparados da Serra, entre os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, no sul do Brasil.



Fonte: ICMBIO

Figura 2 - Cânion Itaimbezinho, Parque Nacional de Aparados da Serra, Cambará do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.



Fonte: os autores.

Essa UC disponibiliza atividades de educação voltadas tanto para os visitantes que buscam uma atividade de ecoturismo ou turismo de aventura como para escolas estaduais e municipais ou por Instituições de Ensino Superior que buscam um turismo pedagógico por meio de visitas com alunos. Durante as visitas, são distribuídos materiais informativos destinados a ações educativas, em especial para alunos do Ensino Médio e Fundamental (Ministério do Meio Ambiente, 2023). Outra ação educativa desenvolvida no parque é o Projeto Guarda-parque Mirim, em que educandos da rede básica de ensino recebem materiais didáticos e jogos e realizam saídas de campo nas trilhas do parque (Instituto Chico Mendes de Biodiversidade, 2023).

Ressalta-se que essa UC faz parte do território do Geoparque Caminho dos Cânions. Os geoparques são definidos e validados pela UNESCO como territórios de divulgação científica que visam ao desenvolvimento sustentável de uma região. Esse geoparque, validado no ano de 2017, tem um território composto por sete municípios: Cambará do Sul, Jacinto Machado, Mampituba, Morro Grande, Praia Grande, Timbé do Sul e Torres. Abriga ainda um total de oito UCs: Parque Nacional de Aparados da Serra, Parque Nacional Serra Geral, Parque Estadual de Itapeva, Refúgio da Vida Selvagem Ilha dos Lobos, Área de Proteção Ambiental da Lagoa de Itapeva, Área de Proteção Ambiental da Serra do Silveirão, Reserva Biológica Estadual do Aguai e Reserva Particular do Patrimônio Natural Recanto do Robalo. Todos esses fatores tornam o PNAS um local com altas potencialidades para o ensino de ciências, nos mais diversos níveis acadêmicos.

Destaca-se ainda, que, por se tratarem de áreas naturais, podem apresentar riscos e perigos, e as atividades didáticas nos locais devem ser planejadas e organizadas, sempre que possível em parcerias com profissionais do turismo, em atividades caracterizadas como turismo pedagógico. Dessa forma, docentes poderão focar seus esforços no desenvolvimento da atividade didática de uma aula fora das salas de aula, enquanto o profissional do turismo irá se responsabilizar pela viabilidade logística da atividade. Outrossim, não devem ser vistas por docentes, alunos e responsáveis como meros passeios, mas sim aulas formais multidisciplinares, planejadas e estruturadas para serem realizadas fora da sala de aula.

Dessa forma, evidencia-se a importância de se buscar ações pedagógicas que permitam que docentes em formação inicial possam conhecer presencialmente esta e outras UCs, sobretudo as que estão inseridas em geoparques, como o Aparados da Serra; o Parque Estadual da Quarta Colônia, integrante do Geoparque Quarta Colônia; e o Parque Natural Municipal Pedra do Segredo - Geoparque Caçapava do Sul, ambos no estado do Rio Grande do Sul. Também se faz necessário que docentes estejam habituados com o planejamento e execução de viagens de turismo pedagógico, pois nem sempre será possível contar com o apoio de profissionais de turismo. Com isso, o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas pode ser um importante aliado nos processos de ensino e aprendizagem de docentes em formação inicial, bem como de sua futura prática docente. Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo analisar uma atividade de saída técnica orientada ao Geoparque Caminhos dos Cânions, envolvendo pedagogos em formação inicial.

Este trabalho caracteriza-se como uma Atividade Interdisciplinar do curso de Pedagogia que vem sendo desenvolvida desde 2011¹¹. Nesse sentido, as visitas técnicas configuram-se como uma das estratégias para estimular atitudes interdisciplinares por parte dos acadêmicos. Nesse caso, o foco é nas demandas socioambientais para que, a partir dessa perspectiva, os futuros profissionais adquiram uma formação que os subsidie a pensar e implementar ações cabíveis para a melhora dos problemas ambientais da atualidade. A atual e futuras realidades ambientais e educacionais são complexas e, por isso, há a necessidade de realizar estudos com ótica interdisciplinar. Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade

11 Tramas de Francisco (2011), Curtapedagogia (2012), Pequeno Príncipe e Propostas didático-pedagógicas (2015), Região das Missões do RS: pelas rotas do tempo, do espaço, da vida e da cultura (2017), Serra Gaúcha: pelas rotas do tempo, do espaço, da vida e da cultura (2018); Pelotas: pelas rotas do tempo, do espaço, da vida e da cultura (2019). Neste texto, o foco é na última edição da Atividade Interdisciplinar intitulada: Campos de cima da serra e região das hortênsias: pelas rotas do tempo, do espaço, da vida e da cultura (2022), mais especificamente o território do Geoparque Caminho dos Cânions, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

é uma “nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano” (p. 119). Logo, propostas interdisciplinares por meio de visitas técnicas colaboram para a consolidação de uma formação que rompa com a fragmentação do ensino, provocando a construção de novos ambientes de aprendizagem no campo de atuação profissional.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter de Pesquisa Participante (Lakatos; Marconi, 2005) e está estruturada em Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002). Os participantes foram os licenciandos em Pedagogia da Universidade Franciscana, RS.

Para tanto, previu-se a visita técnica no território do Geoparque Caminho dos Cânions, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Segundo, os estudos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), uma proposta interdisciplinar necessita basear-se em três momentos pedagógicos definidos por problematização inicial (sensibilização), organização do conhecimento (aprofundamento dos estudos) e aplicação do conhecimento (sistematização e socialização). Nessa atividade, o Primeiro Momento da sensibilização ocorreu por meio de indagações aos acadêmicos referentes aos seus próprios conhecimentos prévios a respeito de geoparques, UCs e experiências pedagógicas em tais locais. Na oportunidade, também foram sensibilizados a pensar atividades em espaços não escolares. Além disso, os licenciandos foram questionados a respeito de quais atividades eles poderiam realizar com seus futuros educandos para o desenvolvimento da EA. O Segundo Momento, que diz respeito ao aprofundamento dos estudos, foi realizado por meio de explanações referentes aos aspectos do território do geoparque, como elementos naturais (clima, relevo, fauna e flora), origem e cultura dos povos que compõem a região.

Os estudos prévios relacionados às disciplinas do curso de Pedagogia também subsidiaram os acadêmicos para a compreensão do que estava sendo explorado na visita técnica e para a sistematização de estudos posteriores, os quais caracterizaram o Terceiro Momento (sistematização e socialização dos conhecimentos). Nessa etapa, os participantes tiveram de destacar saberes acerca da biodiversidade, arte, cultura, literatura e aspectos histórico-geográficos do local de estudo.

A análise dos documentos produzidos pelas participantes foi feita por meio da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiro Momento (Sensibilização)

Na primeira etapa, caracterizada como o primeiro momento pedagógico, os professores e a coordenação do curso de Pedagogia apresentaram e discutiram a proposta da Atividade Interdisciplinar. Nesse momento, ocorreram as orientações e os encaminhamentos de estudo junto às disciplinas integrantes do semestre. Os acadêmicos foram organizados em grupos para iniciar as pesquisas, estudos e sistematizações acerca da temática. Também foi marcada a data da visita técnica até o Geoparque Mundial da UNESCO Caminhos dos Cânions, bem como o cronograma das atividades com as datas de entrega dos trabalhos e da socialização.

Segundo Momento (Organização do conhecimento)

Essa etapa se desenvolveu a partir do planejamento das disciplinas do semestre e da trilha contemplativa. A atividade visou trabalhar com os acadêmicos conhecimentos gerais a partir do estudo de temas que envolvessem regiões do estado do Rio Grande do Sul, incentivando o registro e a reflexão do objeto de estudo por meio do uso da linguagem fotográfica e escrita, enfocando três categorias essenciais para a exploração dessas regiões. A primeira relacionada aos aspectos da Biodiversidade (fauna, flora e ambiente); a segunda, às características artístico-culturais envolvendo a arte, a cultura e a literatura do local; a última, à análise da paisagem,

sobre seus aspectos naturais e sociais, abrangendo a visualização de evidências espaço-temporais (Santos; Scremin; Vestena, 2020); sumarizadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Categorias essenciais para a exploração do território do Geoparque Caminhos dos Cânions.

DIMENSÕES	CARACTERIZAÇÃO
Biodiversidade	A dimensão biodiversidade envolve aspectos relacionados à flora, fauna e ao ambiente . Animais: espécies com seus nichos e habitat (ninhos de aves, pegadas, penas, esqueletos e outros materiais que contextualizam o habitat). Vegetais: árvores em geral, plantas epífitas, gramíneas, samambaias, musgos, orquídeas, bromélias, órgãos vegetais, como flores, frutos, sementes, raízes). Ambiente: imagens de rochas, rios, lagos, cachoeiras, campos, plantações em área rural ou de produção, ambientes urbanos, edificações, estradas, ruas etc. com ou sem a presença humana e de outros seres vivos.
Arte, Cultura e Literatura	A dimensão arte, cultura e literatura envolve os aspectos relacionados ao patrimônio artístico e cultural, material e imaterial da humanidade como a arquitetura, com suas influências europeias e locais, presentes em templos, moradias, utensílios de trabalho, esculturas, adornos, design de objetos etc.
Históricas e Geográficas	Essa dimensão histórica e geográfica compreende a análise da paisagem, seus aspectos naturais e sociais . O trajeto de deslocamento entre o município de Santa Maria até o local de estudo com paisagem composta de aspectos cartográficos (mapa do local), aspectos físico-naturais (forma de relevo, cursos d'água, formações vegetais, tipo de clima), aspectos socioeconômicos e culturais (étnicas, atividades econômicas predominantes, gastronomia), aspectos históricos (monumentos, prédios religiosos, museus, nomes de ruas) e aspectos ambientais (cenários de preservação e de degradação do ambiente).

Fonte: os autores.

Nesse processo, os acadêmicos foram orientados a realizar registros fotográficos do lugar que estavam explorando, nesse caso a região dos Cânions a partir das três dimensões, as quais foram estudadas antes da visita técnica. Após as explanações e visita ao centro de visitantes, os participantes realizaram uma trilha contemplativa para observação da

fauna, flora e paisagem. Na ocasião, por questões de segurança e tempo, optou-se por percorrer a Trilha Mirante do Vértice - Cachoeira Vêu da Noiva. Essa trilha tem extensão de 2.6 km, com um percurso considerado fácil, tendo mirantes para o cânion Itaimbezinho, abrangendo áreas de floresta e de campo (Prancha 1).

Prancha 1 - Atividades do segundo momento pedagógico, Parque Nacional de Aparados da Serra, Cambará do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.



A



B



C



D



E



F



G



H

Legenda: A - Parque Nacional de Aparados da Serra; B - Centro de Visitantes;
C - Cânion Itaimbezinho; D - Participantes da Atividade;
E - *Araucaria angustifolia* (pinheiro-brasileiro); F - *Cariama cristata* (seriema);
G - Floresta Ombrófila Mista_ H - Campos de cima da serra.

Fonte: os autores.

Terceiro Momento (Sistematização e socialização dos conhecimentos)

Após a segunda etapa, já na universidade, os acadêmicos, sob orientação dos professores que estavam atuando no semestre, selecionaram de três a cinco fotos que melhor caracterizasse uma das três dimensões especificadas e que pudesse inter-relacionar o elenco de disciplinas que estivessem cursando. A atividade foi desenvolvida em grupos, e cada grupo escreveu, sob coordenação de um(a) professor(a), um resumo no modelo do Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE/UFN), com a

interpretação das fotos selecionadas, inter-relacionado aos estudos das disciplinas do semestre. Tais resumos foram socializados por meio de uma Mostra (Figura 3).

Figura 3 - Cartaz de divulgação da Mostra de Atividade Interdisciplinar do Curso de Pedagogia da Universidade Franciscana.



Fonte: os autores.

A fim de exemplificar, extraíram-se excertos das atividades desenvolvidas pelos licenciandos. Aqui é apresentado e discutido o discurso presente no trabalho “Viagem de Estudos: sala de aula ao ar livre”, desenvolvido por um grupo de quatro alunas.

Quadro 2 - Síntese das categorias de análise.

CATEGORIZAÇÃO DO DISCURSO	SÍNTESE DO DISCURSO
Sensibilização	“o ato de viajar com intenção pedagógica propicia aprender sobre outros lugares, culturas, histórias, arte, geografia, modos de vida, costumes” “conhecer um lugar perto de nós contribui, para que nos sintamos pertencentes a este local”.
Possibilidade didática	“a viagem proporcionou um melhor entendimento de alguns conceitos históricos e geográficos, como espaço, tempo, lugar, identidade, cultura, pertencimento, poder, território, paisagem, cidadania”. “uma contribuição importante na nossa formação como pedagogas é o uso de aulas de campo”.
Conteúdo	“Sendo assim, espaço-temporal é aquele recorte feito dentro de um contexto histórico a ser analisado”. “O tempo histórico é uma sucessão de eventos narrados e dispostos em sequência temporal”. “a organização espaço/tempo é fundamental para a aprendizagem e deve ser trabalhada em sala de aula. Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico”.

Fonte: os autores.

Os relatos das discentes indicam uma efetividade da abordagem didático-pedagógica da atividade, pois sinalizam uma compreensão de conceitos histórico-geográficos teóricos; a potencialidade de atividades fora das salas de aula para a sensibilização e aproximação de alunos ao conteúdo; potencialidade para a complementação da própria formação, enquanto licenciando. Dessa forma, a prática de ensino desenvolvida na atividade foi capaz de mediar a aprendizagem das alunas nos aspectos

referentes à biodiversidade (fauna, flora e ambiente), às características artístico-culturais envolvendo a arte, a cultura e a literatura do local, e à compreensão da paisagem em seus aspectos naturais e sociais e de evidências espaço-temporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade interdisciplinar por meio da visita técnica orientada constituiu-se uma experiência instigadora e desafiadora, uma vez que se buscou um ambiente de ensino e aprendizagem fora da instituição. A iniciativa contemplou o coletivo do curso de Pedagogia (docentes e discentes), provocando a associação de fundamentos teórico-práticos construídos ao longo das vivências formativas do próprio curso.

A partir da proposta do curso de Pedagogia, foi possível evidenciar que, para melhor otimizar uma viagem de estudos, é preciso que se faça uma prévia organização didático-pedagógica, perpassando momentos de sensibilização, aprofundamento e consolidação dos conhecimentos. Para esse fim, a abordagem metodológica interdisciplinar é bem-vinda porque possibilita desenvolver ambientes educativos que primam pela coletividade.

Portanto, atividades de saídas técnicas orientadas são essenciais à formação do Pedagogo, visto que é um recurso dinamizador dos processos de ensino e de aprendizagem e, ao mesmo tempo, constituem um suporte de experiências fundadas no planejamento didático dos docentes de modo interdisciplinar. Assim sendo, por meio desse tipo de atividade, é possível incitar nos estudantes a reflexão e a ação por meio da problematização da realidade. Desse modo, saídas técnicas orientadas a exemplo da proposta ao Geoparque Caminhos dos Cânions têm o potencial de ampliar o patrimônio de experiências profissionais dos futuros docentes.

REFERÊNCIAS

- ALFARO, C. F. P. **Possibilidades de formação continuada em educação matemática para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental:** um estudo exploratório. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Departamento de Ensino de Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.985 de 2000.** Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. 2000.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental.** 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 28 set. 2023.
- CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. *In:* LAYRAQUES (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.
- COLLING, I.; SANTOS, S. de J. S. dos; SIQUEIRA, S. T. R. **Importância da Educação Ambiental:** o papel das escolas na educação climática. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/importancia-da-educacao-ambiental>. Acesso em: 28 set. 2023.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INSTITUTO CHICO MENDES DE BIODIVERSIDADE - ICMBIO. **Parque Nacional de Aparados da Serra:** Educação Ambiental. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/parnaaparadosdaserra/educacao-ambiental.html>. Acesso em: 29 set. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

LOUREIRO, C. F.; TOZONI-REIS, M. F. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **REMEA** - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, p. 68-82, 2016. Doi: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5960>. Acesso em: 28 set. 2023.

LU, Li-Ru. The Environmental Education About Preserving American Wilderness: John Muir's National Park Discourse. **US-China Education Review**, v. 11, n. 4, p. 143-155, 2021.

MARCELO GARCÍA, C. Autoformación para el siglo XXI. In: GAI RÍN, J. (ed.) **Nuevas estrategias formativas par las organizaciones**. Madrid: Wolters Kluwer, 2010. p. 141-170.

MCPHIE, J.; CLARKE, D. A. G. A walk in the park: Considering practice for outdoor environmental education through an immanent take on the material turn. In: **Feminist Posthumanisms, New Materialisms and Education**. Routledge, 2020. p. 148-168.

MENGHINI, F. B.; MOYA-NETO, J.; GUERRA, A. F. S. Interpretação ambiental. In: FERRARO-JUNIOR, L. A. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA, 2007. v. 2. p. 209-218.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - MME. **Sistemas**: Parque Nacional de Aparados da Serra. Disponível em: <http://sistemas.mma.gov.br/portalcnuc/rel/index.php?fuseaction=portal.exibeUc&idUc=158>. Acesso em: 29 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração de Berlin**. Berlin: ONU, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Boletim Juventude**. Lisboa: ONU, 2018.

RODRIGUES, G. S.; PINTO, B. C. T.; FONSECA, L. C. de S.; MIRANDA, C. do C. O estado da arte das práticas didático-pedagógicas em Educação Ambiental (período de 2010 a 2017) na **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2611/1625>. Acesso em: 28 set. 2023.

SANTOS, E. A. G dos; SCREMIN, G.; VESTENA, R. de F. A interdisciplinaridade como metodologia ativa na formação inicial em pedagogia na **Revista Franciscana de Educação**: Rede SCALIFRA-ZN. Santa Maria, v. 3, n. 3. p. 15-17, 2020.

SCHUTTLE, A.; TORQUATI, J.; BEATTIE, H. Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. **Environment and Behavior**, v. 49, n. 1, p. 3-30. 2017. Doi: <https://doi.org/10.1177/0013916515603095>. Acesso em: 28 set. 2023.

TILLMANN, S.; TOBIN, D.; AVISON, W.; GILLILAND, J. Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. **Journal of Epidemiology & Community Health**, v. 72, n. 10, p. 958-966, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436>. Acesso em: 28 set. 2023.

ATIVIDADE LÚDICA COMO (AUTO)FORMAÇÃO

Larissa Santos Marques
Janilse Fernandes Nunes
Denize da Silveira Foletto

INTRODUÇÃO

Brincar é uma das atividades mais importantes na infância. As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico, memória, criatividade e resolução de problemas. Brincar ajuda a criança a desenvolver habilidades motoras, como força, equilíbrio e coordenação, ao mesmo tempo que se diverte. As brincadeiras também contribuem para a socialização, aumentando a autoestima, melhorando o humor e promovendo o autocontrole.

Brougère (2010) evidencia o quanto os aspectos culturais e sociais estão envolvidos nas brincadeiras. O autor refere que é preciso romper com o mito da brincadeira natural, pois, segundo ele, “a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural” (Brougère, 2010, p. 97). Em outras palavras, compreende-se que a brincadeira na infância é um processo de relações e, portanto, cultural. A brincadeira envia para as crianças estímulos do meio social e faz com que elas imitem as pessoas e transformem objetos em outros.

Em linha convergente, Negrine (2014, p. 206) também reflete sobre o brincar na infância e diz que, em qualquer idade, “é um evento indutor de produção e de circulação de endorfinas. Se por um lado o brincar tem integrantes socioculturais e é prazeroso na sua essência, por outro, tem o mais relevante ingrediente biológico que é a produção e circulação de endorfinas”. Ou seja, o brincar, por meio da representação simbólica, representa um efetivo nutriente para o corpo em todos os aspectos: psicológico, físico, biológico e social, porque a criança se expressa diante do mundo, expõe seus sentimentos e emoções de uma forma espontânea. As brincadeiras, além de criar oportunidades para a criança aprender a controlar suas emo-

ções e se comunicar, favorecem o desenvolvimento da capacidade de concentração e de resolução de problemas.

Borba (2007, p. 12) também contribui com a discussão referindo que “a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta”. Dessa forma, ao olhar o brincar das crianças, percebe-se o processo de socialização. Nesse contexto, pode-se afirmar que as brincadeiras coletivas favorecem a interação social e desenvolvem a capacidade de liderança, cooperação e divisão, já as brincadeiras individuais colaboram com a imaginação e a independência, estimulando a descoberta de habilidades.

Partindo dessas concepções, o presente artigo apresenta como temática o brincar na infância e tem por objetivo refletir sobre a importância do lúdico na infância, pois é nessa fase e por meio da brincadeira que a criança constrói o conhecimento. Ao criar e recriar em seu pequeno universo, a criança vivencia infinitas possibilidades de imaginação. De acordo com Brougère (1997, p. 15), “o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação”, ou seja, ao manipular os objetos, a criança institui sentido e significado a eles. O autor concebe a infância como um momento de apropriação de imagens e representações diversas da cultura. Ele relaciona brinquedo à cultura, e percebe o brinquedo como produto de uma sociedade com traços culturais singulares. Ao brincar, a criança entra em um processo de socialização que permite a ela apoderar-se dos códigos culturais dessa sociedade. Neste texto, apresentam-se reflexões importantes sobre como o lúdico influencia na vida e na socialização da criança.

O artigo emergiu após a concretização de uma atividade lúdica proposta às alunas do curso de Pedagogia da Universidade Franciscana (UFN), de Santa Maria, RS, no âmbito das disciplinas “Lúdico e Criatividade I” e “Ensino de Língua Portuguesa”. A atividade consistiu na confecção de um vestido literário “contador de histórias”. Nessa proposição de fazer o vestido, teve-se a intenção de que as estudantes memorassem as melhores lembranças das suas brincadeiras favoritas na infância. O vestido literário transformou-se no cenário para a narração de como foi o brincar de cada

uma. A atividade foi fundamentada pelo livro *Simbolismo e jogo*, de Airton Negrine (2014), bem como em artigos e autores que tratam sobre a temática do brincar na infância.

Este trabalho tem cunho autobiográfico, pois a escrita é resultado da história de vida e do contexto histórico social em que vive a autora, sendo fundamental para compreender quem se é e pensar sobre o estar de cada um no mundo. Em relação a isso, Nóvoa e Finger ressaltam que as histórias de vida e o método (auto)biográfico entregam-se no “movimento actual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (2010, p. 116). Diante disso, é possível afirmar que o estudo autobiográfico é uma construção entre o pessoal e o social. O indivíduo produz conhecimento sobre si, sobre os outros e o seu contexto diário.

Josso (2004) ressalta que a pesquisa autobiográfica consiste em retomar fatos, memórias de situações e acontecimentos que fizeram parte da infância. Nesse sentido, relembra que, como uma “metodologia de Pesquisa-Formação, as histórias de vida, ao serem narradas, colocam a própria pessoa, simultaneamente, na condição de objeto e sujeito da pesquisa” (p. 41).

A partir daqui, apresenta-se a metodologia adotada no artigo. Logo após, consta o desenvolvimento. A seguir, são apresentadas e discutidas as etapas do trabalho. Para concluir, anunciam-se as considerações finais em que se caracteriza a contribuição da atividade lúdica como possibilidade de (auto)formação para o pedagogo.

METODOLOGIA

O ensino por meio da investigação científica possibilita a vivência, a reflexão, o compreender e a inferência diante de algo que se apresenta. A pesquisa, ao proporcionar interação aos envolvidos, contribui para a reflexão sobre a prática pedagógica de todos.

Este trabalho tem abordagem qualitativa, já que permite explorar a realidade da pessoa, o que se torna algo não mensurável. Conforme

Flick (2009, p. 20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Dessa maneira, a preocupação neste tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total.

Trata-se de uma prática pedagógica com base na pesquisa autobiográfica, porque consiste em resgatar trajetórias da infância.

[...] por um lado ela permite identificar as características seguidas pelos formadores (uma categoria profissional que ainda não está institucionalizada) na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; por outro lado, ela facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função de formador (Nóvoa; Finger, 2010, p. 26)

Em outras palavras, é necessário entender o percurso de cada um até tornar-se docente. Ou seja, o trabalho autobiográfico, porque invoca a reflexão e provém de uma tomada de consciência, possibilita um aprofundamento de análise voltada ao que cada um pode fazer sobre sua formação. A formação acontece na esteira das relações tanto com aquelas pessoas que se distanciaram como com as que acompanham os momentos atuais. Essas ajudam a descobrir o que é importante aprender para que o sujeito possa se tornar competente e dar os sentidos e significados que a vida precisa e merece. Diante disso, pode-se dizer que a formação se aproxima de um processo de socialização, em que os diferentes contextos se constituem em redes relacionais complexas e de fontes de conhecimento.

Diante disso, este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância do lúdico na infância a partir da proposta de atividade lúdica às estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Franciscana, de Santa Maria, RS. Com a atividade de confecção de um vestido literário “contador de histórias”, teve-se a intenção de fazer com que as alunas

rememorassem as melhores lembranças das suas brincadeiras favoritas na infância. O vestido literário foi o cenário para a narração de como foi o brincar de cada uma.

A atividade lúdica desenvolvida teve quatro etapas: a) levantamento e estudo de referenciais teóricos; b) registro autobiográfico sobre as brincadeiras da infância da autora, à luz dos pressupostos teóricos da ludicidade; c) confecção do vestido literário “contador de histórias”, transpondo a história do brincar da autora para o vestido; d) prática da atividade com crianças. Essas etapas são apresentadas na sequência deste texto.

A contação da história ocorreu em um colégio da rede particular, localizado em Santa Maria, RS. A escolha por essa instituição se deu em virtude de a autora integrar o grupo como auxiliar, em uma turma de berçário (faixa etária em torno de 3 anos) com 19 crianças.

Como referencial teórico para embasar este trabalho, utilizou-se autores como Nóvoa e Finger (2010), Josso (2004), Flick (2009), Borba (2007), Brougère (2010) e Negrine (2014). Nóvoa e Finger (2010) tratam da questão sobre o registro (auto)biográfico feito por professores. Além disso, informam que hoje não é possível separar o eu pessoal do eu profissional. Josso (2004) contribui com o diálogo quando aborda o quanto a narração de histórias de vida transforma o sujeito que narra.

Flick (2009) traz a temática da introdução à pesquisa qualitativa. De acordo com Flick (2009, p. 25) “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado”, ou seja, essa pesquisa traz abordagens da realidade da pessoa.

Ângela Borba (2007) apresenta a brincadeira como conhecimento de cultura na perspectiva da Educação Infantil. Do mesmo modo, Brougère (2010), em seu livro *Brinquedo e cultura*, retrata o brinquedo inserido em um sistema social de significados que remetem a elementos do real e do imaginário das crianças. Já Negrine (2014) contribui com o assunto referindo o quanto o jogo na brincadeira contribui para o desenvolvimento da criança.

LEMBRANÇAS DE UMA INFÂNCIA BRILHANTE

Ao fechar os olhos, lembro-me¹² de cada detalhe da minha infância e das brincadeiras que desfrutava. Venho de uma família composta por cinco irmãos, sendo eu a caçula. Brincava muito com minha irmã, dois anos mais velha que eu. Até meus quatro anos de idade, morávamos em uma casa onde não havia pátio. Então, fui acostumada a brincar dentro de casa.

Quando eu tinha quatro anos de idade, mudamos para uma casa pequena, mas que havia um pátio grande, que eu podia explorar correndo, pulando e saltando. Nesse local, ia testando as dificuldades, os equilíbrios, as percepções de espaços. Segundo Negrine (2014), é nos espaços abertos que as crianças sobem, descem, ou seja, elas experimentam e realizam uma infinidade de atividades e conhecem muito bem suas capacidades. Dessa forma, a criança sente-se livre para desfrutar de seus potenciais e adquirir novas experiências.

Quando todos os meus irmãos estavam na escola, não havia com quem brincar. Minha mãe passava o dia com suas tarefas de casa e meu pai trabalhava todo dia. Sendo assim, acabava brincando sozinha na companhia das bonecas. Conforme Brougère (2010, p. 38), “a boneca é, antes de tudo, espelho da infância, sempre uma representação relacionada à infância [...]”. Assim, a boneca é uma representação humana, na qual muitas crianças acabam se inspirando. Por isso, segundo o autor, a brincadeira humana está vinculada ao contexto social e cultural. Então,

é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar

12 A história de vida da autora é narrada em primeira pessoa.

às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (Brougère, 2010, p. 97).

Os brinquedos que tínhamos eram doados por uma amiga de minha mãe, pois meus pais tinham renda para comprar somente o que era necessário para nós. Recordo-me que minhas panelinhas eram potes de margarina, copos descartáveis, colher de cozinha ou fazia simplesmente de um galho, uma colher. Adorava brincar na terra usando folhas, galhos, pedras, entre outros materiais, tudo para fazer bolos, brigadeiros e outros.

Quando entrei na escola, aos cinco anos de idade, as brincadeiras tornaram-se coletivas, ou seja, precisávamos pensar de forma plural. Na escola, brincávamos muito de pega-pega, esconde-esconde, polícia e ladrão, pulávamos cordas, passa anel, amarelinha, brincávamos muito na pracinha que havia no local. Nesse sentido, para Negrine (2014, p. 86), “o significado simbólico do jogo não varia apenas de um espaço para outro; o que varia são os objetos que a criança utiliza para representar, ou a expressividade motriz que ela experimenta ao jogar”. Em outras palavras, compreende-se que a atividade lúdica desenvolve na criança diferentes habilidades, como a atenção, o tratar com o outro, suas expectativas. Além disso, ela vivencia a frustração da perda e a alegria da vitória.

Recordo-me que todos os anos a escola levava professores, funcionários, alunos e alguns responsáveis de alunos para um encontro chamado retiro. No lugar onde acontecia esse encontro, havia muitas árvores e animais, como macaco, cavalo, porco. Era um dia inteiro de muita diversão. Nesse contexto, Borba (2007) afirma que a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com os sujeitos, com os objetos e a natureza. A brincadeira, por sua vez, cria laços de solidariedade e de comunhão entre os indivíduos que dela participam e assume importância fundamental como forma de participação social.

Segundo Borba (2007, p. 12), “se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, e ressignificação e a

reelaboração da cultura pelas crianças”. Assim, brincar é uma importante experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo com a interação de outras crianças. Amplia os conhecimentos da criança sobre o mundo e sobre si mesma.

Nas noites, principalmente chuvosas, eu adorava brincar de ser professora. Pegava revistas velhas e fazia delas os cadernos dos educandos. Em minhas mãos, segurava um livro, ditava o conteúdo ou mostrava as ilustrações. A inspiração para essa brincadeira partia da minha professora do 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, escrevia em um guarda-roupa branco com giz de cera ou até mesmo com lápis de cor, fazendo de conta que era o quadro-negro. Por intermédio dessas brincadeiras, via-me reproduzindo o que minha professora fazia com tanto amor e dedicação. Com base nisso é que se concorda com Friedmann (1996, p. 71) quando diz que o brincar é

é uma ação considerada lúdica no qual trabalha na criança seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, principalmente por ser uma ação no qual proporciona a socialização e interação com outras crianças, estimulando consecutivamente a autonomia, curiosidade, criatividade, raciocínio, ou seja, ela aprende brincando, se divertindo, pois, a brincadeira proporciona às crianças uma aprendizagem alegre e prazerosa.

O brincar na infância é, então, uma atividade lúdica que desperta o prazer e ajuda na construção da identidade do ser. As brincadeiras contribuem para que a criança dê o primeiro passo para a aprendizagem, pois, dessa forma, ela irá criar e recriar brincadeiras na interação com outros.

Assim, a partir do exposto, pode-se afirmar que as brincadeiras da infância levam o sujeito ao autoconhecimento e à autoformação. O que leva a fazer essa afirmação é a oportunidade de recordar, na vida adulta, momentos importantes da infância e refletir sobre as escolhas feitas até o momento presente, sejam elas certas ou não, e as escolhas futuras. É a oportunidade de elaborar uma compreensão sobre o percurso de vida,

por meio da retrospectiva da infância, numa tentativa de tornar-se protagonista do próprio processo de formação.

VESTIDO LITERÁRIO CONTADOR DE HISTÓRIAS: DA CONFECÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao pensar no vestido literário, fez-se um esboço de como ele seria. Ao longo do tempo, decidiu-se que, além de fazer um vestido, ele teria uma saia a mais. Então, em uma manhã, foi-se à procura do melhor tecido para a confecção da peça. Um tecido que não amassasse parecia ser o ideal e, na loja, a autora encantou-se ao se deparar com a variedade de tecidos, estampas e cores.

Depois de analisar os tecidos, optou-se pelas cores quentes - vermelho, amarelo e laranja - e a outra cor escolhida foi o cor-de-rosa. Ao pensar na história a ser apresentada, o cor-de-rosa foi a escolhido para contar as brincadeiras que a autora brincava em casa, sendo elas: panelinhas, bonecas e professora. Decidiu que, na outra saia, as brincadeiras vivenciadas na escola eram as que seriam contadas. Dessa forma, as cores quentes retratariam as cores da escola, onde a autora estudou toda sua infância. As brincadeiras que a pesquisadora preferiu contar em seu vestido foram: pular corda, amarelinha, jogar bola, pois foram essas que deixaram marcas profundas em sua vida.

A prática do vestido literário foi apresentada para as crianças com faixa etária de três anos. A história foi contada em um salão, onde havia um palco, e as crianças sentaram-se ao redor do vestido para que visualizassem de perto as imagens. No decorrer da história, a contadora ia caminhando por entre as crianças mostrando cada detalhe que havia no vestido. As crianças adoraram, queriam pegar os desenhos e brincar com eles.

Vale lembrar que a saia era sobreposta, ou seja, consistia em duas partes, uma acima da outra. Os olhos das crianças começaram a brilhar quando a primeira saia foi tirada e, logo após, surgiu outra saia para que a contação prosseguisse, só que agora acerca da história das brincadeiras realizadas em casa. Seus olhares espantados,

suas bocas entreabertas, eram de surpresa, encantadas faziam perguntas frequentemente. Elas adoraram os desenhos confeccionados pela autora em E.V.A e demonstraram interesse em levá-los para casa.

Nessa tarde de sol, destinada à contação, as crianças estavam animadas e ansiosas para ouvirem a história. A emoção tomou conta da autora, porque foi muito gratificante mostrar uma infância feliz, a qual foi rodeada de pessoas importantes para a autora. Uma infância repleta de aprendizagem, de amor, carinho e experiências.

O encanto gerado pela contação de histórias e o universo do imaginário é fantástico. De acordo com Brougère (2010), a criança aprende a brincar convivendo com as pessoas: “Ela aprende, justamente, a compreender, dominar, e depois produzir uma situação, específica, distinta de outras situações” (Brougère, 2010, p. 105). Trata-se, portanto, de um aprendizado social. Assim, a atividade lúdica desenvolvida foi uma prática que proporcionou um aprendizado significativo tanto para a autora como para as crianças. Além disso, possibilitou momentos de partilha, de recordações e de interação.

Assim, a contação de histórias, além de ser um momento mágico e de descontração, exerce o papel de proporcionar, em especial ao futuro pedagogo, a oportunidade de vivenciar na prática, parte da formação docente. Conforme Josso (2010, p. 71), “formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza”.

Ao refletir sobre a autoformação e a formação de professores é essencial entender o percurso de como o educador se constitui. Aprende-se a ser professor, sendo (Isaia, 2006). Ou seja, para ser docente é preciso vivenciar a docência enfrentando todos os desafios que existem e que existirão. Conforme Isaia (2006), aprender a ser professor implica pensar e refletir sobre as atividades docentes tendo como eixo orientador a prática reflexiva. Nessa perspectiva, a formação do docente deve ser concebida como uma construção coletiva, pois, de acordo com a autora, a aprendizagem docente ocorre na equação de três processos, que são: o formativo,

o desenvolvimento profissional e a docência, compreendendo que cada um deles exige um professor aberto, reflexivo, flexível e receptivo a novas maneiras de se constituir professor no que se refere aos conhecimentos específicos, pedagógicos e profissionais que se dão no imbricar de ações auto, hétero e interformativas (Isaia, 2007). Portanto, a formação docente não é um processo solitário, mas sim, um processo coletivo, composto por diferentes vozes, vivências e experiências do professor, que podem ser observadas tanto no contexto prático, do cotidiano como no contexto teórico. Assim, ainda segundo Isaia (2006), o professor é capaz de compreender, reconstruir e transformar o que foi experienciado em uma nova ação.

Como visto, a exposição de experiências e a troca de ideias num espaço diversificado, em que a formação pessoal e profissional do professor se imbricam de modo que se constitua em trajetórias de formação, se traduzem no desenvolvimento de um ser docente reflexivo. Em relação a isso, Cunha (2010) corrobora ao dizer que é um engano entender o exercício da docência como ação estática ou permanente, pois essa movimentação implica mudanças, acordos entre os sujeitos envolvidos. Assim, é primordial observar que existe uma necessidade cada vez maior de compartilhamento entre todos. Parece claro, então, que a formação e a autoformação perpassam por uma busca individual, subjetiva e coletiva, intersubjetiva.

Oliveira (2011) defende que a formação assume uma relação temporal quando mexe com as lembranças e imagens passadas e que são reconstruídas no presente. Por meio das narrativas, pode-se conhecer a produção e os deslocamentos de sentido. A memória, segundo a autora, é a mola propulsora para tecer as vivências, para criar subjetividades e perspectivas de formação.

Em consonância, Ferry (2004) assegura que a formação é diferente de ensino e aprendizagem, ou seja, o ensino e a aprendizagem são suportes da formação, mas não constituem a formação em si. Dessa forma, dispositivo de aprendizagem e dispositivo de formação estão imbricados, pois a aprendizagem está fundida ao fenômeno complexo da formação. A aprendizagem é um dos fatores fundamentais da formação, contudo a formação não se reduz ao processo de aprendizagem simplesmente.

Nesses termos, infere-se que a formação “puxa” a aprendizagem para uma dimensão que não se reduz somente à memória, ao perceptivo ou ao intelectual, como é comum encontrar nos cenários educacionais (Foletto, 2017). Nesse contexto de aprendizagem e sua relação com a problemática da formação, vale referir que

a questão do sentido do processo de aprendizagem não reenvia apenas para o trabalho de articulação com o universo das referências do pensamento e da acção dos aprendentes em termos de significação e de projecto. Ela reenvia também para a questão das finalidades do processo e para o que está em jogo na aprendizagem para pessoa... A compreensão pelo próprio aprendente das dinâmicas que constituem o seu processo de formação dá aos processos de aprendizagem e de conhecimento uma “consistência”, uma “coluna vertebral” que reforça a energia psíquica e afectiva do aprendente, o seu sentimento de coerência e a sua disponibilidade para a aprendizagem propriamente dita... Para o aprendente, compreender o que está em jogo da sua identidade em devir numa aprendizagem é colocar-se em posição de determinar melhor as inevitáveis desaprendizagens, os pontos de resistência à mudança, os recursos à disposição, as experiências a questionar, as escolhas já feitas a considerar [...]. Finalmente, é colocar os processos de aprendizagem e de conhecimento simultaneamente em relação com as aquisições do passado e com as mudanças que preparam um futuro mais ou menos próximo (Josso, 2004, p. 186).

Nesse sentido, o processo de formação de professores abrange as experiências das narrativas de vida de cada indivíduo e suas particularidades de acordo com sua trajetória na formação e autoformação. Ou seja, a pessoa se forma por meio das experiências, dos contextos em que está inserida e dos acontecimentos que acompanham a sua vida. A formação pertence, exclusivamente, à pessoa que se forma. Trazendo essa reflexão

para a atividade lúdica desenvolvida, pode-se dizer que a experiência de reviver o passado e trazê-lo ressignificado para o presente, resultou numa formação que permitiu à autora uma tomada de consciência sobre a sua profissão futura, pois perpassou por processos de conhecimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememorar experiências vividas mostra que ser criança é ter poder nas mãos, é sonhar, é brincar, é se jogar de corpo e alma nas fantasias, nas brincadeiras de faz de conta. Reviver uma infância marcante torna-se gratificante, pois é possível perceber o quanto as brincadeiras sugestionam a vida adulta. A arte de brincar de ser professora, de se inspirar em outras profissionais da educação, influencia sobremaneira na escolha da profissão futura.

Ao relembrar as brincadeiras de infância, a comoção toma conta, pois mexe com sentimentos. E, ao compartilhar essas lembranças com as crianças, a ideia de que a infância é para ser vivida, explorada com amor, diversão e imaginação vem à tona, pois ela é vital para o desenvolvimento humano.

Por meio dessa atividade lúdica, tanto teórica como prática, foi possível instigar a imaginação das crianças e mostrar como é importante o período da infância para o desenvolvimento da pessoa. Dinâmicas como essa proporcionam a reflexão e avaliação de todo um processo. Além disso, oportunizam rever conceitos, maneiras de interagir, conviver, ver as coisas com outros olhos, uma visão mais aberta de como o brincar é importante e contribui para a formação do ser humano. Sendo assim, acrescentou muito no processo de formação da autora como futura pedagoga, pois ampliou conhecimentos e fortaleceu percepções acerca do brincar na infância. É notório que teoria e prática se interligam e juntas constroem a base necessária para exercer a profissão docente.

Assim, a contribuição deste trabalho está na compreensão de que ser professor também é ter poder nas mãos, é abraçar o mundo, é ser exemplo. Também é entender que, futuramente, servirá como fonte de inspiração para a prática docente, pois a formação do pedagogo como

futuro profissional perpassa pela reflexão sobre a sua própria história educativa e pela compreensão dos processos de formação, ou seja, de que o objeto de trabalho do professor é a formação. A ação educativa só obtém capacidades formadoras quando consegue interagir com a evolução pessoal de cada um. A formação contínua deve ser entendida como uma contribuição externa, capaz de modificar trajetórias de vida construídas ao longo da vida, estimular aprendizagens e inspirar todos os que ocupam espaços de socialização, como os contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos.

REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na Educação Infantil. *In*: BRASIL/MEC. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, M. I. da. **Trajé-
rias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva indivi-
dual ao espaço institucional. V. 1. Araraquara: JM Editores, 2010.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2009.

FOLETTTO, D. da S. **O processo constitutivo do Grupo de Análise Narrati-
va Discursiva**: a formação de pesquisadores no espaço grupal. 228 f. Tese
(Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria,
2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18095/TES_PPGEDUCACAO_2017_FOLETTTO_DENIZE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 set. 2023.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta Editorial, 1996.

ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. *In*: ENGERS, M. E; MOROSINI, M. (org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. v. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 153-165.

ISAIA, S. Verbetes. *In*: MOROSINI, M. C. (org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário: vol. 2. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NEGRINE, A. **Simbolismo e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, V. F. de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM SANTA MARIA, RS: ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE INDICADORES PARA A GESTÃO

Vagner da Silva de Carvalho
Fernanda Figueira Marquezan

INTRODUÇÃO

O tema Gestão Educacional apresenta-se como um valioso campo de atuação para o pedagogo. Como os contextos sociais e culturais que abrangem a composição formal da escola apresentam-se em constantes processos de adaptações, mudanças e volatilidades, é fundamentalmente importante o desenvolvimento de estudos que contemplem esse tema, tanto no que diz respeito aos problemas estruturais como emocionais, os quais carecem de saberes relacionados à gestão. Uma vez que a educação e seus processos pressupõem fundamental relevância para a emancipação cidadã, cultural e social, ficam cristalinos e evidentes os cuidados laborais, pois a escola é de sobremodo constituída por elementos que demandam de equilíbrio, conquanto os servidores e trabalhadores da educação precisam de *follow ups*, ou seja, acompanhamentos e cuidados emocionais. Para tanto, as iniciativas, ações e práticas serão apresentadas, pois a educação é uma teoria do conhecimento que deve conter práticas em sua forma, o que direciona este estudo a retratar a condição emocional do trabalho e o caráter emocional das relações (Freire, 2003).

O acolhimento e/ou iniciativas que possam auxiliar no trabalho cotidiano, em especial os fazeres institucionais, apresentam-se como fundamentais, e esse tema perpassa pela qualidade de vida no trabalho. Para tanto, o projeto de estágio da disciplina de Estágio I - Gestão Educacional apresentou a proposta e principal objetivo de investigar como a Secretaria Municipal de Educação atua quanto à qualidade de vida dos servidores,

terceirizados e demais profissionais vinculados à educação em Santa Maria, RS. De forma ampla, as discussões sobre a qualidade de vida no trabalho caracterizam-se como transversais e impactantes na saúde física e mental dos trabalhadores. Logo, o contexto em que este estudo está inserido versa sobre a experiência no Estágio de Gestão Educacional do curso de Pedagogia Segunda Licenciatura da Universidade Franciscana (UFN).

Esse estágio possui como vetor temas e práticas voltados à gestão educacional e escolar, um tema bastante caro na formação do Pedagogo. Diante disso, este estudo está direcionado à área de Gestão de Pessoas, especificamente no Núcleo de Formação e Desenvolvimento Humano da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED). Como arcabouço teórico, este estudo tem três prismas: 1º) A Gestão Educacional; 2º) Gestão de Pessoas e 3º) A Qualidade de Vida no Trabalho. Para tanto, cabe apresentar alguns conceitos norteadores que poderão elucidar e sustentar esta pesquisa.

Como justificava, esta investigação colabora em somar repertório teórico-prático e alinhá-lo com os saberes aprendidos em sala de aula, em especial aos produzidos durante o curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia. Logo, contribuirá diretamente para a formação. Também se caracteriza relevante à luz da área de gestão, em especial da gestão educacional, pois a Secretaria Municipal assessora todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município. Assim, tanto a experiência como este texto contribuem para essa formação.

Uma contribuição substancial do projeto de estágio relaciona-se com os mais de 3.000 trabalhadores da área da educação municipal em Santa Maria, RS, atendidos pelo Núcleo. Logo, os saberes e as práticas adotadas são preciosos para a formação profissional, em especial de um profissional pedagogo, para quem os saberes humanísticos, de ensino, aprendizagem e gestão são interdependentes e transversais e, nesse contexto, caracterizam-se como fundamentais às práticas de qualidade de vida e estratégias de acolhimento aos profissionais da educação.

Além desta Introdução, este texto está organizado da seguinte forma: Método, Relato de Experiência e Considerações Finais.

MÉTODO

Quanto à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, que consiste em descrever, detalhar ou caracterizar a realidade de um fenômeno ou população. Além disso, pode ser utilizada em estudos e investigações com efeito comparativo (Gil, 2002). Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura. Conforme as definições supracitadas, esta investigação utilizou esta epistemologia (pesquisa descritiva) para descrever as características da SMED, bem como as práticas que envolvem a qualidade de vida dos servidores da Educação Municipal (Lakatos; Marconi, 2001).

O delineamento da pesquisa perpassou por um projeto de intervenção. De acordo com o Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional UFSC (NUTE) (2016), o projeto apresenta “uma proposta de ação construída a partir da identificação de problemas, necessidades e fatores determinantes”. Uma vez analisado o contexto da SMED, adotou-se o núcleo de desenvolvimento humano como unidade de coleta de dados, pois é de sua responsabilidade o acompanhamento e intervenção quanto à qualidade de vida dos servidores da educação municipal.

Logo, foi à luz do Núcleo Fordes, das suas necessidades e demandas que a intervenção foi realizada. No primeiro momento, foi dimensionado um projeto para cumprimento de 40 horas/aula divididas em 10 inserções, cada uma delas de 4 horas/aula. Para tanto, as duas primeiras inserções compreenderam a fase de ambientação e mapeamento do processo, missão e atividades, bem como o número de servidores envolvidos e seus respectivos perfis e formações.

Após, foi feita uma análise qualitativa do cenário e processos do Núcleo e, por último, o desenvolvimento de uma proposta que pudesse oferecer melhorias, de forma que os saberes, experiências acadêmicas e profissionais se fizessem presentes e, a partir disso, como instrumento de

coleta de dados, foi utilizado o mapeamento de processos e uma entrevista aberta, a fim de obter o maior número de informações sobre os fazeres e atividades do setor. Os registros das evidências foram produzidos no diário de campo, no qual também foi possível anotar e descrever as percepções do estagiário.

GESTÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

A gestão educacional, conforme a percepção de Lück (2009), possui desdobramentos ou dimensionamentos que a caracterizam. A primeira é a gestão pedagógica, que versa em especial sobre a estruturação educacional, como as diretrizes, o currículo, o projeto pedagógico, bem como sua aplicação. A gestão administrativa dá conta dos processos vinculados a bens patrimoniais, matrícula, recursos estruturais, burocracias documentais, licitações e contratos. A gestão financeira trata do orçamento e disponibilidades dos recursos financeiros. Os recursos humanos são a dimensão que trata das relações de desenvolvimento, acolhimento, qualidade de vida do trabalhador, bem como do cuidado emocional. A gestão da comunicação apresenta os canais e estruturação da comunicação, e, por último, a gestão do tempo e eficiência dos processos dão conta do acompanhamento, controle e indicadores da gestão, o que é essencial para projetos de melhoria e monitoramento (Lück, 2009).

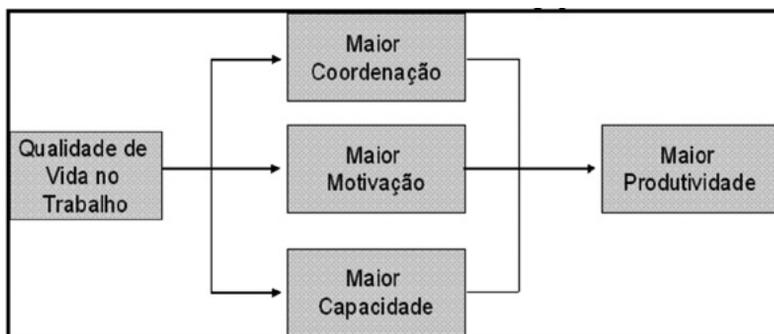
A gestão educacional, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 (Brasil, 1996), está organizada por meio dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, respectivamente, da União, dos Estados e dos Municípios, os entes federados articulam-se de diferentes instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional. Desse modo, considera-se a gestão educacional como espaço das ações dos governos: federal, estaduais e municipais (Vieira, 2007). Conquanto, a gestão escolar pode ser definida como a autonomia de decisões e ações que seguem a gestão educacional, suas diretrizes e normativas, mas com fins de aplicação no contexto social da escola, a partir de sua equipe diretiva, docentes, servidores e prestadores da escola.

Deve-se, no entanto, levar em consideração o caráter democrático da gestão escolar e sua inter-relação com as questões socioculturais de sua comunidade escolar bem como sua capacidade sociocrítica e a intencionalidade das ações (Libâneo, 2007).

Vieira (2007) refere que a gestão da educação diz respeito a um conjunto de ações e iniciativas promovidas pelas diferentes instâncias governamentais, seja em termos de responsabilidades compartilhadas, seja de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. A gestão escolar, por sua vez, situa-se no contexto da escola, refere-se a tarefas e ações que estão sob sua esfera de abrangência. Portanto, pode-se afirmar que a gestão educacional se situa na esfera *macro*, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera *micro*. Sendo assim, “ambas se articulam mutuamente, dado que a primeira se justifica a partir da segunda, ou seja, [...] a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza” (Vieira, 2007, p. 63).

Mediante os conceitos de Gestão Educacional e Escolar, torna-se possível vincular o bem-estar e a qualidade de vida dos profissionais da educação, já que, tanto no âmbito macro como micro, as preocupações de qualidade de vida do trabalhador são transversais e impactam em especial na seara da Gestão Escolar, pois o ambiente e as relações de trabalho são inerentes à agenda Escolar. No que se refere às teorias que norteiam a qualidade de vida do trabalhador, há alguns indicadores que direcionam para esse acompanhamento, e os critérios de Walton podem contribuir nesse sentido. O modelo segmenta critérios e, para cada um deles, deverão ser organizados e analisados criticamente seus respectivos indicadores. A qualidade de vida no trabalho (QVT) trata-se da higiene e segurança no que se refere ao ambiente físico e ambiental e do bem-estar psicológico e social das pessoas que trabalham em um ambiente organizacional. A QVT envolve aspectos intrínsecos, referentes ao conteúdo, e extrínsecos, referentes ao contexto do cargo, instigando a motivação e impulsionando a produtividade para, assim, agregar valor ao cargo (Chiavenato, 2008).

Figura 1 - Qualidade de vida no trabalho x produtividade.



Fonte: Huse e Cummings (1985, p. 204).

Conforme França (1997, p. 80), “qualidade de vida no trabalho (QVT) é o conjunto de ações que envolvem a implantação de melhorias e inovações gerenciais e tecnológicas no ambiente de trabalho”.

A QVT é um constructo complexo que envolve uma constelação de fatores: a satisfação com o ambiente de trabalho, as possibilidades de futuro na organização, o reconhecimento pelos resultados alcançados, salário percebido, benefícios aferidos, relacionamento humano dentro da equipe e da organização, ambiente psicológico e físico de trabalho, liberdade de atuar e responsabilidade de tomar decisões, possibilidade de estar engajado e participar ativamente (Chiavenato, 2008, p. 487).

A partir do pressuposto, a importância da qualidade de vida no trabalho torna-se um fator determinante no desempenho humano no ambiente de trabalho, pois influencia em aspectos fundamentais intrínsecos e extrínsecos, interferindo diretamente na saúde. No contexto social de uma instituição, é importante conhecer um modelo de qualidade de vida no trabalho (QVT) e refletir sobre a égide da área educacional. Um dos modelos mais bem estruturados e conceituados que permitem a investigação e análise da

QVT é o modelo de Walton, que contém oito critérios (Quadro 1).

Quadro 1 - Critérios de Walton para qualidade de vida no trabalho.

CRITÉRIOS	INDICADORES
1 - Compensação justa e adequada	Salário e Jornada de trabalho
2 - Condições de trabalho	Ambiente físico seguro e saudável Salubridade
3 - Uso e desenvolvimento de capacidades	Autonomia e Estima Capacitação múltipla Informações sobre o trabalho
4 - Oportunidade de crescimento e segurança	Carreira Desenvolvimento pessoal Estabilidade no emprego
5 - Integração social na organização	Ausência de preconceitos Habilidade social Valores comunitários
6 - Cidadania	Direitos garantidos Privacidade Imparcialidade
7 - Trabalho e espaço total de vida	Liberdade de expressão Vida pessoal preservada Horários previsíveis
8 - Relevância social do trabalho	Imagem da empresa Responsabilidade social da empresa

Fonte: adaptado de Walton (1973).

Conforme o Quadro 1, pode-se referir que este estudo apresenta adesão, pois reflete o acolhimento e ou ações preventivas para a qualidade de vida no trabalho. Uma vez estabelecida esta adesão, apresenta-se o relato e a intervenção, referidos na introdução e metodologia.

O NÚCLEO FORDES E A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Quanto aos principais resultados e suas respectivas discussões, o Núcleo de Formação e Desenvolvimento Humano (Núcleo Fordes) foi criado pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de “ampliar o olhar para a saúde mental e a qualidade de vida do servidor municipal

da educação e assim, potencializar o bem-estar psíquico, físico e social” (Fordes, 2023, p. 1). O Fordes planeja, organiza e orienta ações, pensando em toda a equipe escolar, ou seja, estagiários, auxiliares de serviços gerais, merendeiros, agentes administrativos, gestores e professores (Fordes, 2023).

A premissa base do trabalho é o reconhecimento do profissional como um ser integral, mantendo especial atenção para a prevenção do adoecimento e para a promoção da saúde mental no ambiente de trabalho. O Grupo proporciona a construção de espaços para reflexões sobre as relações, a valorização de cada profissional, o pertencimento e a importância da construção coletiva no fazer escolar (Fordes, 2023).

Conforme coleta de dados e a partir do Relatório de Ações de 2022, foi possível analisar as ações e atividades desenvolvidas em prol do bem-estar e da qualidade de vida. Foi um total de 73 ações, e o número de servidores alcançados totalizou 847 pessoas, foram 5 paradas formativas¹³, 33 ações nas escolas e 35 acolhimentos individuais. Nesse contexto, cabe refletir sobre a importância de registrar as atividades e gerar indicadores, em especial sobre o prisma qualitativo, pois a quantidade de servidores contemplados pelas ações é relevante no que se refere à criticidade de cada acolhimento ou ação do Fordes.

Tomando como base o procedimento de coleta de dados, coletados por meio de entrevista aberta, os resultados sugerem que o Núcleo Fordes está alinhado com a proposta de Walton (1973), que, apesar de não tratar diretamente de questões remunerativas, acolhe situações que possuem uma abordagem econômica e social. A partir dessa abordagem, ele contempla sinergicamente o contexto de Walton. Outro ponto significativo é a relação com a psicologia organizacional, vista ainda de forma mais holística e sistêmica, uma vez que, ao conectar todos os profissionais e ajudá-los em termos psicológicos, também

13 A parada pedagógica é um evento organizado pela Secretaria de Educação Municipal de Santa Maria, que tem como principal objetivo a realização de atividades diferenciadas no campo profissional e humano, em que a rede municipal de educação pode aprimorar saberes para a qualificação profissional.

oferece aos gestores escolares um acompanhamento e sugestões de boas práticas, alinhadas com a Secretaria e seus direcionamentos pedagógicos e administrativos.

Cabe registrar que os profissionais do Núcleo, composto por dois psicólogos, um pedagogo e um agente administrativo, produzem um relatório denso a cada visita, acolhimento ou intervenção. Porém, foi a partir desse ponto que a intervenção metodológica foi aplicada, ou seja, a partir dessa constatação, pois, uma vez que uma ação isolada e pouco interdependente não proporcionaria uma mudança significativa, o que justifica a escolha metodológica que coloca o projeto de intervenção.

Quanto à intervenção, foi pertinente adotar uma metodologia já conhecida das Ciências Sociais Aplicadas, bem como praticada no âmbito institucional de forma globalizada: A ISO 9001, que se caracteriza como um conjunto de requisitos, normas e recomendações de gestão para instituições/organizações de qualquer natureza ou atividade econômica/social. Para tanto, o item 9.1 da norma, denominado Monitoramento, Medição, Análise e Avaliação, foi o escolhido para a implementação.

Optou-se pela escolha desse item porque ele relaciona um indicador de desempenho a uma análise crítica que coloca o fator qualitativo à disposição para tomadas de decisões e a possibilidade de avaliação ou intervenção, seja ela corretiva, seja preventiva. Para que os relatórios sejam considerados efetivos, cabe desenvolver um plano de ação baseado nas evidências dos relatórios e percepções da equipe e, com isso, torna-se possível gerir antecipadamente as disfunções relacionadas aos métodos, atividades, relacionamentos, que podem gerar desconfortos emocionais o até mesmo impactos severos aos profissionais. No caso do Fordes posterior a cada relatório, a análise crítica e o tratamento dos dados são de sobremodo importantes. Na Figura 1, apresenta-se a formatação da sugestão com base na ISO 9001.

Figura 2 - Metodologia para gestão e monitoramento de indicadores educacionais.



Fonte: resultado orientado pela ISO 9001 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015).

Nos itens “avaliar” e “medir”, deve-se analisar os dados e as informações provenientes das ações. A sequência de avaliação conforme a NBR é a seguinte:

- a) avaliar a conformidade do serviço; b) o grau de satisfação do cliente interno/externo; c) o desempenho e eficácia das ações; d) se o planejamento foi implementado eficazmente; e) a eficácia das ações tomadas, seus riscos e oportunidades; f) o desempenho dos provedores externos; g) A necessidade de melhorias (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015, p. 19).

O item “análise crítica” é recomendado para indicadores de eficiência¹⁴ e de eficácia¹⁵, independentemente de metas. Ela tem por objetivo analisar o desempenho e oportunizar ações de melhoria. Para tanto, os pontos positivos e negativos devem estar presentes no relatório, bem como as dificuldades e pontos críticos. Logo, o relatório deve ter indicações de tendência, que são: a) Favorável, caso ocorra, significa que o indicador melhorou; b) Constante, considera que o indicador permanece o mesmo; c) Desfavorável, o indicador piorou ou a ação não foi efetiva à situação. Para esse último, deve-se, então, implementar um plano de ação para corrigir o rumo das ações (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015). Na Figura 2, como resultado e produto desta pesquisa, apresenta-se uma metodologia que sintetiza os resultados deste estudo.

Figura 2 - Metodologia de implementação, análise e avaliação de indicadores para Gestão Educacional



Fonte: resultado da investigação baseado na ISO 9001 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015).

14 Está relacionada com o performar bem, com a economia, com o tempo de execução de um processo ou atividade, logo possui identificação com a competência e produtividade.

15 Está relacionada com o alcance das metas e objetivos, logo ser eficaz condiz com o resultado da atividade ou processo, ou seja, com sua finalidade.

Conforme a Figura 2, pode-se perceber que, tratando-se de um contexto de uma Secretaria Municipal de Educação, a presença da gestão democrática deve permear todos os processos, ou seja, as ações, monitoramento, avaliação e o dia a dia da gestão. Cabe também sinalizar o item “melhoria contínua”, que é responsável pela alavancagem dos indicadores, dos desempenhos das realizações e, dentro desta realidade, por aprimorar de forma sistêmica os serviços e resoluções.

Os passos para esses critérios perpassam por definir quais os itens do processo do setor devem obrigatoriamente ser monitorados, quais traduziriam os resultados críticos das ações e como medir. Surgem também alguns questionamentos: Avaliar e analisar indicadores de forma crítica? Como avaliar o desempenho das ações? E, por último, como realizar o plano de ação? Todos esses aspectos fundamentais exigem um relatório de campo que possa apresentar as ações que foram desenvolvidas e também apresentar um caráter técnico sem deixar de lado a subjetividade e ambiência de cada uma das ações. Os resultados também sugeriram a possibilidade de as informações de campo serem analisadas e incorporadas em relatórios quadrimestrais, uma sugestão importante para que seja possível intervir durante o ano letivo, uma vez que esperar um relatório denso representaria a manutenção do *status quo*, enquanto um relatório mais orgânico permitiria a mudança e ajudaria de forma mais efetiva o processo e atividades do Fordes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou valiosos saberes. Foi possível vivenciar a complexa realidade da gestão educacional no município de Santa Maria, o que despertou um profundo respeito a todos os servidores que carregam essa missão e que devem ser vistos pela sociedade como profissionais sensíveis aos impactos psicológicos no ambiente de trabalho. Nesse sentido, pôde-se reconhecer as tensões emocionais que afetam esses profissionais da educação. Além disso, o desenvolvimento de ações que permitam a manutenção e recuperação da saúde emocional e psicológica dos profissionais é fundamental dada sua complexidade.

Para tanto, o FordeS cumpre a missão de proporcionar a recuperação de profissionais da educação e ter uma agenda organizada e especializada que carece de profundidade em termos de indicadores, porém o Grupo precisa ser devidamente reconhecido pela sua singular importância para a educação municipal de Santa Maria. Estas foram, sem dúvida, percepções a partir deste estudo.

Torna-se pertinente nesta parte do texto registrar algumas reflexões dos impactos do estágio, as experiências adquiridas e o repertório prático que envolveu esta importante etapa da formação de um pedagogo. Logo, a experiência evidenciou o quão complexa é a gestão educacional vista à luz de uma secretaria de educação, os desafios são transversais e impactam fortemente na comunidade escolar e na sociedade. Ficou evidente a importância de aprofundar o estudo de questões relacionadas ao assunto aqui abordado e o quanto é sensível o tema que envolve o bem-estar dos profissionais da educação. O medo, a angústia e outros sofrimentos estão presentes no contexto das escolas, o que exige atenção de toda a sociedade, pois a preocupação com a saúde mental de docentes e profissionais da educação apresenta uma transversalidade social, em que o Ensino, a Aprendizagem e a Gestão se aglutinam. Por isso, tão importantes são os indicadores que envolvem as ações de Qualidade de Vida. Talvez se possa, nesse sentido, traduzir a gestão escolar como democrática não somente na participação eletiva ou sugestiva, mas também na sensibilização quanto à qualidade de vida de todos os trabalhadores e que, de certa forma, essa construção conduza a um ambiente de trabalho sadio e acolhedor, o qual também seja o reduto da ação coletiva e da responsabilidade.

Cabe, então, apresentar um desfecho do crescimento profissional junto ao estágio e sua conectividade ao “Ser” pedagogo e sua responsabilidade no que se refere à gestão escolar e, nesse aspecto, os resultados sugeriram, bem como o sentimento e percepção do pesquisador, uma responsabilidade intrínseca à profissão. Sim, o pedagogo deve, sobretudo, atentar à gestão, deve acolher e se preocupar com o outro, que poderá vir a ser um colega docente ou qualquer um outro profissional, pois nem sempre as questões sensíveis à saúde psicológica estão presentes no

ambiente profissional, às vezes são profundas, íntimas, mesmo assim perceptíveis. Talvez um dos mais desafiadores fazeres de um pedagogo esteja em lidar com questões psicológicas, em especial no contexto da educação formal, inclusive com as suas próprias.

Quanto às limitações e sugestões, recomenda-se um maior tempo de imersão a campo, as 40 horas deixam hiatos a serem preenchidos, interrogações e experiências que, de certa forma, foram mitigadas pela carga horária das inserções. Sugere-se os outros campos e subdivisões da SMED como áreas a serem exploradas, tais como a dimensão pedagógica e administrativa e seus desdobramentos setoriais. Como último encaminhamento, deixa-se a reflexão de Freire (1987, p. 40):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Assim, permite conceber analogamente a este estudo, a relação de comunhão, conexão e interdependência profissional, que se faz necessária no contexto educacional. Logo, o acolhimento, o acompanhamento e toda a subjetividade devem se fazer presentes nas relações de trabalho, incluindo forma de Gestão.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 9001:2015:** Sistemas de gestão da qualidade - Requisitos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2023.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

- FORDES. Núcleo de formação e desenvolvimento humano. **Informativo**. SMED Santa Maria, RS, 2023.
- FRANÇA, A. C. L. Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios e desafios nas empresas brasileiras. **Revista Brasileira de Medicina Psicossomática**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 79-83, abr./maio/jun. 1997.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez: IPF, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIBÂNEO, J, C. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NUTE. **Como construir um projeto de intervenção?** Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional (Nute). Florianópolis: UFSC, 2016.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469/1208>. Acesso em: 16 set. 2023.
- WALTON, R. E. Quality of Working Life: What is it? **Sloan Management Review**, v. 15, n. 1, p. 11-21, 1973.

CONTRIBUIÇÕES DA ESPIRITUALIDADE NA GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Isabel Sousa Araújo
Arlei Peripoli

INTRODUÇÃO

Considerando o processo civilizatório da humanidade, acredita-se que a vida em sociedade era hierárquica, e o governante assumia a chefia de tudo e de todos. As organizações, com o passar do tempo, adotaram esse arquétipo. A educação foi acompanhando os avanços da história e assumiu esse modelo em acordo com o que se vivia em cada época. Mas, como o tempo histórico está em constante movimento, percebe-se que hoje as instituições estão encontrando dificuldade em manter esse modelo piramidal. Os estabelecimentos de ensino estão com o olhar atento para acompanhar essas novas formas de conduzir o processo educacional de maneira mais participativa, colaborativa e democrática.

No Brasil, todas as iniciativas de debates sobre o sistema educacional, em relação à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ocorreram porque a educação deveria ser gerenciada de modo democrático, cabendo às instituições a responsabilidade de implementá-la na comunidade escolar: pais, estudantes, professores e funcionários, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Esse cenário exige um novo tipo de gestor, que tenha conhecimento de todos os processos que cabem à escola. Conseqüentemente, a gestão tem a responsabilidade de fazer com que as pessoas sejam autônomas e colaborem na construção da democracia e da qualificação do ensino.

Vive-se em uma época de mudança de paradigmas, valores culturais e religiosos, entre os quais está a espiritualidade, que desperta no ser humano um conhecimento mais aguçado de si mesmo, ao passo que aqueles que não a cultivam não conseguem mediar o equilíbrio entre o ser e o ter. Diante desse desequilíbrio, o gestor deve estar ciente que essa

realidade não está fora da escola. Sendo assim, propõe-se uma educação que vise à integralidade do ser humano: corpo, mente e espírito.

Dentro da escrita literária referente à educação, constata-se que a espiritualidade é o tema menos constante na reflexão teórica. Precisa-se pensar em uma educação que trabalhe todas as dimensões do ser humano, inclusive a espiritualidade, que, segundo Boff (1999), é se colocar em atitude de abertura a tudo o que é portador de vida. E o papel da educação é proporcionar o cultivo do espaço interior de todas as coisas que se ligam e interligam a partir de uma dimensão que é comum a todos. Desse modo, é de fundamental importância o estudo dessa temática para a busca do sentido da vida e sua aplicabilidade no contexto educacional.

A motivação para pesquisar o tema espiritualidade emerge da experiência pessoal da primeira autora, por se sentir um ser incompleto e com desejo de aprofundar o que, de fato, nos motiva a estarmos nesta vida e nos sentirmos realizados no que somos e fazemos. Brota do desejo profundo de conhecer de onde vem a força que impulsiona as pessoas para a mudança e que fazem estas serem quem são. Devo referir minha trajetória como Irmã Franciscana e dizer que, a partir de minha experiência de convivência com cada uma das Irmãs, aprendi e experimentei o verdadeiro significado da espiritualidade, sendo ela o combustível essencial para a busca de sentido da vida humana.

Para aprofundar a espiritualidade neste tempo em que muito se valoriza o ter em detrimento do ser, faz-se pertinente propor reflexão e embasamento teórico a respeito da espiritualidade e sua importância para o contexto educacional. Assim, falar em gestão e espiritualidade pressupõe interconexão de ambas. A pessoa que vive uma espiritualidade consistente se autogesta, tem controle de si, de suas emoções e se torna referência para os que compartilham com ela vida e trabalho. A experiência da gestão compartilhada também é espiritualidade, pois propõe ao ser humano a busca de significado para a vida e o fortalecimento do ser e da sua relação com o outro a partir da realidade que o cerca.

Com esta pesquisa, objetiva-se retomar os marcos legais da gestão democrática escolar e sua importância para a formação de cidadãos

conscientes, com responsabilidade frente ao contexto educacional; descrever as competências do gestor escolar, refletindo sobre seu papel como líder que motiva sua equipe a desenvolver suas capacidades não somente para si, mas para contribuir com o crescimento de outros; aprofundar o tema espiritualidade como caminho de integração do ser e fazer docente. Busca-se também compreender a espiritualidade como forma de excelência do sentido da vida, inspirada em Francisco de Assis, que viveu esta dimensão com convicções próprias em suas escolhas.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa são de referência bibliográfica e de abordagem qualitativa, sendo esta justificada pelo tema escolhido, o qual descreve a ressignificação da espiritualidade na prática dos gestores. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é feita com base em materiais já existentes e publicados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. Esta pesquisa tem como referência materiais já publicados por autores, como Luck (2009, 2010), Murad (2007), Boff (1999, 2001a, 2001b, 2012), Santarém (2010), entre outros. Tendo esses teóricos como referência, fez-se a reflexão sobre o tema para a prática dos gestores. No que se refere à abordagem qualitativa, Minayo (2010, p. 57) refere que ela “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das opiniões e das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam”. Nesse aspecto, buscou-se aplicar a contribuição da espiritualidade para integralidade do ser docente e fazer a docência acontecer, tendo como inspiração a espiritualidade franciscana para tornar os gestores líderes inspiradores, visando à qualidade das relações no contexto educacional.

Diante do exposto, aborda-se, neste artigo, a gestão democrática: exigência do mundo contemporâneo; o gestor escolar: competências necessárias para a formação integral docente; espiritualidade: um caminho para a integralidade do ser e fazer docente; espiritualidade de Francisco

de Assis: ternura e vigor para uma gestão humanizadora e, para concluir, apresentam-se as considerações finais.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A história do Brasil, desde a colonização pelos portugueses, tem passado por várias mudanças tanto na política como nas formas de administrar e de viver a organização social. Iniciou como colônia do Império Português, passou de colônia para Império sob o regime e comando de Portugal e se transformou em República sob o mesmo pensamento autocrático. Nesse contexto, a educação introduzida pelos Jesuítas teve características de um sistema não democrático. O Estado brasileiro por vários séculos não definiu um sistema educacional que contemplasse a democracia.

Com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a consequente LDB, Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), posteriormente normatizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 (Brasil, 1997), o sistema educacional passa a suscitar processos democráticos em seu contexto e trabalhar para que estes sejam efetivos. No que se refere à gestão democrática, a LDB, em seu artigo 206, inciso VI, menciona que o ensino será ministrado com base na gestão democrática do ensino público. Os princípios dos PCN vêm ratificar que o papel da educação é garantir o exercício da cidadania, o qual deve primar para que todos tenham acesso aos bens do ensino e recursos culturais, para a intervenção e participação consciente nas ações sociais (Brasil, 1996). A LDB fundamenta a concepção da gestão compartilhada, em que professores, pais, estudantes e demais membros do conselho escolar têm participação ativa nas decisões tomadas pela escola. A gestão democrática exige mudança de paradigma frente a esse modelo de gestão, pois ela tem como fundamento a coletividade conquistada num processo contínuo de mudanças que leva a refazer continuamente as ações pedagógicas (Brasil, 1996).

Diante da demanda de novos modelos de gestão, pode-se definir que estes são os objetivos, que, quando bem definidos, se transformam

em ações para o sucesso do sistema educacional. Assim, gestão é criar e gerar novas compreensões coletivas, assumindo a educação de forma organizada, levando em consideração as necessidades e interesses dos estudantes, que são os principais envolvidos nesse processo. O objetivo principal da gestão escolar é promover uma educação por excelência, na qual os estudantes e comunidade tenham acesso às informações e deem suas contribuições de forma ativa. Referente a isso, Luck (2009, p. 23) afirma que

a gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

Assim, a gestão democrática é constituída de direitos e deveres da sociedade e das instituições de ensino. O processo de gestão democrática torna-se possível e eficaz a partir de alguns pilares definidos por Murad (2007), como visão generalista; estrutura funcional e flexível; política de mudança: abandonar, aperfeiçoar, aprender; inovação e continuidade; o âmbito da gestão além dos próprios muros e gestão de pessoas. Esses pilares da gestão indicam que, para desenvolver habilidade nesse processo, é preciso a atuação do gestor de uma forma sempre nova e, acima de tudo, com a coragem de transformar o contexto educacional. Uma das formas de a escola concretizar o processo de gestão é a construção do Plano Político Pedagógico, com espaço para todos participarem, considerando a filosofia e os valores definidos pela instituição e, como meta, a transformação do contexto e de cada membro da comunidade escolar.

O gestor escolar é o profissional que tem, entre outras competências, a atribuição de liderar os processos de gestão, ou seja, todas as dimensões e funções dos setores da escola, de modo que a qualidade do ensino seja eficaz e acessível a todos. Acima de tudo, o gestor deve propor aos docentes estudos, reflexões e ações para que possam desenvolver suas competências e atuarem com responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

No que se refere ao papel de líder do gestor, Luck (2009, p. 23) refere que

o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão.

O gestor escolar é um líder criativo, um educador pelas suas atitudes éticas. Em vez de controlar sua equipe, ele a escuta, possibilita decisões conjuntas porque é ciente de que aprender a gestar é um processo democrático. Nesse ínterim, ele coopera, expressa seu conhecimento e preocupações, demonstra incentivo e compaixão¹⁶ porque confia na equipe. Entende que pessoas incentivadas e valorizadas acreditam em si, em suas potencialidades. Nesse sentido, de acordo com Pitta (2007, p. 162), “o líder criativo deve compreender o significado de sua missão, como pessoa, profissional e educador e desenvolver um trabalho em equipe, para auxiliar as pessoas a superarem suas dificuldades e o desamparo interior, apostando na confiança e nos objetivos comuns”.

16 Capacidade de se colocar no lugar do outro em situações difíceis. Significa sofrer com o outro. Demonstrar atitude de sensibilidade para com o outro.

Estamos vivendo a era da educação 3.0¹⁷, o que se deve ao avanço acelerado dos meios tecnológicos disponíveis ao sistema educacional, possibilitando ao gestor a busca de novos desafios. Deve-se levar em consideração que é nesse contexto que está inserida a escola. Logo, exigem do gestor a postura de (re)construção coletiva do fazer pedagógico de forma crítica, conforme afirma Fava (2014, p. 81):

A responsabilidade por tudo isso deve ser das escolas. É preciso que nossos sistemas pedagógicos, metodologias, projetos acadêmicos se adaptem rapidamente; caso contrário, a educação 3.0 poderá significar a busca das competências e habilidades necessárias para esse mundo digitalizado, conectado e globalizado em outras instâncias fora da escola.

Para uma efetiva gestão democrática, é necessário que o gestor congrege no cotidiano do seu trabalho a utilização dos recursos tecnológicos compatíveis com a educação escolar. Numa sociedade que faz uso efetivo da tecnologia em suas atividades, a gestão democrática deve inserir esse fator na construção da cidadania de todos os envolvidos, como afirma Luck (2009, p. 18):

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos.

Para que haja unidade e efetividade nos processos educacionais, faz-se pertinente refletir que a gestão democrática deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de abordar de forma crítica os

17 Educação da Era Digital. A nova forma de ensino e aprendizagem. Troca o quadro negro pela lousa digital, o caderno pelo tablet. O ensino em si não muda, o que muda são as metodologias de ensino nesta nova era.

problemas sociais e, ao mesmo tempo, serem resilientes¹⁸ diante das dificuldades.

Realizadas as considerações e reflexões sobre as exigências da gestão democrática no contexto contemporâneo, passa-se à reflexão sobre quais competências o gestor escolar precisa adquirir para o fortalecimento da formação integral do docente.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO GESTOR ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOCENTE

Tendo como referência o trabalho do gestor escolar e sua responsabilidade na formação integral do docente, é importante ter como referência presente as competências que esse gestor precisa desenvolver para contribuir efetivamente no processo de formação integral docente. Desse modo, a competência de uma pessoa é expressa na maneira de aplicar suas habilidades e conhecimentos, de demonstrar suas capacidades, de encarar os problemas que surgem na realidade na qual está inserida. Por meio da liderança, o gestor expressa sua competência quando esta não é uma forma de imposição, mas serviço, colaboração, preocupação e disponibilidade de estar próximo e fazer junto com o outro.

Vive-se em um contexto que carece de lideranças¹⁹. Os verdadeiros líderes conhecem a si mesmos, suas capacidades e limitações, bem como as de sua instituição. Acredita-se que bons líderes são os que, com seu carisma pessoal, têm a capacidade de unir as pessoas e apoiá-las em seus diversos momentos e conseguem trazer e ser para o seu grupo sinal de esperança. A postura do líder, no contexto educacional, em contínuas mudanças, é liderar numa perspectiva de participação. Para Luck (2010, p. 37),

18 Se expressa na capacidade de o ser humano lidar com situações adversas sem se deixar afetar por elas. É recuperar-se de uma situação traumática e continuar caminhando, isto é, ressignificar o sofrimento, segundo Rocca (2013).

19 Liderança é a capacidade de conduzir determinado grupo para objetivos comuns.

liderança é um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltadas para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades.

Para Gaudêncio (2007 p. 3), “liderança é uma habilidade que as pessoas podem desenvolver em si mesmas, desde que aprendam a lidar com suas próprias emoções de forma madura”. Quando as emoções são bem administradas, a pessoa aprende a viver com consciência, inteligência e prepara-se para enfrentar os futuros desafios, de forma tranquila²⁰. De acordo com Pitta (2007, p. 161), o líder “precisa experimentar os diferentes caminhos que o levam a um contato com o seu EU e a se tornar único e, dessa forma, valorizar o ser humano, o trabalho criativo e tornar a empresa equilibrada, em todas as dimensões: física, mental e espiritual”.

O gestor compreende a escola como espaço que favorece a mudança, com a participação de todos. Espaço em que todos reconheçam seu potencial, também como líderes, e que assumam essa responsabilidade para o desenvolvimento social, que fortaleçam as relações humanas e as diferentes opiniões que o espaço educacional apresenta. Assim se faz a gestão compartilhada, promovendo o crescimento da pessoa humana. Segundo Morin (2000, p. 47), “o humano continua esquarterado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça”. Falar em formação humana é também falar da dimensão espiritual da qual tanto necessitamos. O sentido da espiritualidade é justamente dar significado ao que somos e ao que fazemos.

No contexto atual, em que se desenvolve o conceito de que tudo pode ser descartável, ou seja, uma sociedade em que se veicula muita informação e pouco aprofundamento, gestores são desafiados a pensar e propor uma nova forma de encarar e se relacionar com o mundo,

20 Tranquilidade aqui abordada como serenidade, de não se desesperar diante dos desafios, mas estar consciente de que possivelmente estes vão surgir e me prepara para superá-los.

incluindo novos modelos de inter-relações e de sustentabilidade, uma vez que são as relações saudáveis que promovem a cidadania. Diante disso, reafirma-se que a responsabilidade do gestor é capacitar e mobilizar a comunidade escolar para a ação conjunta, na qual as fragilidades sejam debilitadas e as forças sejam transformadoras. Murad (2007) afirma que não se encontra colaboradores com todos os requisitos para todas as funções. Nesse caso, é essencial que o gestor valorize as habilidades de cada um, motivando-os a aperfeiçoá-las.

Para conviver com os desequilíbrios resultantes da dinâmica transformação social, é necessário que se viva em constante equilíbrio interior. Conforme Klaus (2016, p. 46), é preciso se readaptar ao meio sem se deixar alterar negativamente por ele. “A função da escola é preparar o aluno para enfrentar os desequilíbrios em que o mundo vive”. Ainda, na mesma obra e ano, a autora faz a seguinte afirmação: “Acredita-se que, em um mundo em constante desequilíbrio, é preciso inovar e ser empresário de si mesmo” (p. 80). Nesse contexto, é preciso que os gestores “aprendam a arte da resolução de problemas” (Klaus, p. 85).

O empresário de si deixa de ser trabalhador e empregado. Como pessoa, passa a ser visto e tratado como gestor e colaborador. Esse caminho só é possível quando o gestor faz a experiência profunda da espiritualidade, pois esta possibilita o contato com as emoções, dando-lhe a possibilidade de construir relações sadias, espaço em que as pessoas possam se querer bem e vibrar pelas conquistas umas das outras.

ESPIRITUALIDADE E INTEGRALIDADE DO SER E FAZER DOCENTE

Na antiguidade, a educação consistia em formar o homem para a relação com a sociedade, ou seja, de como ele poderia ocupar o seu lugar nesse contexto e estabelecer relações consigo mesmo e com o meio. Já a espiritualidade para os gregos consistia no conhecimento de si próprio. Para Jaerger (1936, p. 3),

uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana.

Para os gregos, educação e espiritualidade têm uma forte ligação. A educação não era somente a transmissão e apropriação do conhecimento, mas consistia no estudo e compreensão da mente e do espírito humano. Na visão grega, a educação participa ativamente da vida humana como meio de crescimento interior e exterior e, ao mesmo tempo, era um meio de as pessoas servirem melhor a sua coletividade. Como ressalta Jaerger (1936, p. 4), “o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade”. A *Areté*²¹, para os gregos, é a excelência da vida humana, seria como o DNA existencial de cada pessoa, e a existência para eles precisava de estética, a vida precisava ser bela e com sentido.

Com Sócrates e Platão, surge então uma nova concepção de educação. Esse novo engloba em sua essência os ideais, físico e espiritual, ou seja, uma educação mais consciente. Essa formação espiritual, segundo Jaerger (1936), deu-se graças aos sofistas²², pioneiros nessa modalidade de ensino e que levavam as pessoas a buscarem a verdade de si mesmas.

Santarém (2010) afirma que espiritualidade significa o modo como o ser humano cultiva a relação com o sagrado, com o Transcendente, que pode assumir variados nomes de acordo com a crença religiosa de cada um, e como essa experiência do espírito possibilita ao ser humano viver a vida em plenitude. Essa forma de relação é conceituada a partir do olhar a vida e o mundo, em que o preceptor dá sentido a todas as coisas que vê. A experiência do espírito dispõe a saborear o que realmente é essencial

21 Aspira à perfeição e à excelência das coisas e pessoas.

22 O foco central de seus ensinamentos concentrava-se no logos ou discurso, com foco em estratégias de argumentação.

para a vida humana e desenvolve a sabedoria de viver para o outro. Para tanto, a espiritualidade liga-nos ao Transcendente, mas também ao imanente.

Para Murad (2007), a espiritualidade é como a seiva que circula no interior das árvores. A seiva não se vê, mas sente-se que ela está ali pela vida e fecundidade que naquela planta se renova constantemente. A partir desse pensamento do autor, pode-se concluir que, enquanto o ser humano não superar a aparência e a exterioridade, não encontrará a essência de si mesmo, pois o materialismo convoca a adquirir sempre mais os bens tangíveis. Afinal, o que temos a fazer se, enquanto seres existentes, estamos inseridos nesse contexto? Ou seja, estamos em um mundo que nos estimula a estarmos cada vez mais longe de nós mesmos. Pois bem, somos os únicos seres que têm o livre arbítrio de escolher sim ou não. Mas temos a responsabilidade de assumir as consequências do sim e do não dado. Quando desenvolvemos a consciência de que a felicidade não está nas coisas materiais, a existência humana passa a ter significado. Segundo Moro (2015, p. 87),

a sociedade moderna, em uma tentativa de destruir o poder Teocêntrico, acostumou-se a desprezar as coisas que vem do espírito e criou lugar especial de culto ao materialismo. Essa atitude gerou um vazio que se caracteriza pela falta de sentido e de significado da existência humana, em grande parte das pessoas, principalmente aquelas que se fartaram da matéria.

A dimensão espiritual é o lugar do encontro com o sentido da vida. Que sentido se dá para a vida? O que se faz tem um sentido para além das necessidades materiais? Uma pessoa que perde o sentido da vida, morre para si mesma, logo, não existe para os outros e tende a fechar-se em si mesma. É o espírito que nos revela o significado das coisas e que nos faz encontrar o sentido de realizarmos nosso itinerário enquanto seres existentes nesta terra. Nesse sentido, Boff (2001a, p. 10) menciona que,

em momentos assim dramáticos, o ser humano mergulha na profundidade de seu ser e se coloca questões básicas: O que estamos fazendo neste mundo? Qual é o nosso lugar no conjunto dos seres? Como agir para garantirmos um futuro que seja esperançador para todos os seres e para nossa casa comum? O que podemos esperar além desta vida?

Diante desses questionamentos e entre outros, reflete-se que o gestor precisa ter uma convicção de esperança e vivenciar a experiência da espiritualidade, que apresenta uma das fontes de inspiração e busca pelo novo quando nada tem mais sentido e valor. Precisa-se aprender e ao mesmo tempo ensinar as pessoas em desesperança que é possível acreditar na vida e que as perguntas que a vida faz precisam de respostas. Cada ser humano tem a responsabilidade de responder a essas indagações com atitudes e valores que orientam a própria vida. Tudo o que se vive e faz deve ter significado. Quando este se perde, a pessoa não colabora mais para objetivos comuns, centra-se em si mesma e não se abre a novas realidades. Conseqüentemente, não encontra respostas para as indagações da vida. Para Frankl (1987, p. 97), “viver não significa outra coisa que arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida de cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento”.

Os gestores devem compreender que o ser humano é dotado de várias dimensões, sendo elas: cognitivas, biológicas, sociais, afetivas e espirituais. Como ser social, tem direta influência sobre essas dimensões dos estudantes e colaboradores. A dimensão espiritual ajuda os gestores a entenderem que todo o esforço é sempre para o outro, nunca para si mesmo, pois é no trabalho que a espiritualidade é exteriorizada. Sobre isso, Boff (2001a, p. 13) afirma que “os portadores de espiritualidade são as pessoas consideradas comuns, que vivem a retidão da vida, o sentido da solidariedade, e cultivam o espaço sagrado do Espírito, sejam em suas religiões e igrejas, seja no modo como pensam, agem e interpretam a vida”.

As muitas ocupações, a busca de resultados imediatos e a diversidade de compromissos limitam a dedicação de tempo ao cultivo da espiritualidade. Viver segundo a espiritualidade é dar-se conta do que já é, admitir o que ainda não é e ter esperança que em algum momento será aquilo que deseja ser. Santarém (2010) descreve que a espiritualidade ajuda a adquirir o tom de gratidão por tudo que o ser humano é, tudo o que recebe, conquista e realiza. Isso é oportunidade, dar-se tempo para investir em si mesmo. Para Moro (2015, p. 90), “o professor precisa dar-se tempo para investir em seu cultivo pessoal, precisa se abrir com outros, [...]. Assim, diz-se que o espírito é um lugar em nós. É um lugar onde somos amáveis, tranquilos, atenciosos, confiáveis, ligados aos outros”.

Corre-se tanto, os problemas aumentam, os afazeres se apresentam cada vez mais complexos, mas, por vezes, esquece-se que a experiência da espiritualidade é feita no cotidiano, no trabalho, na família ou em qualquer lugar que se esteja. A espiritualidade é o que nos faz ver o cotidiano com outra perspectiva, com novo olhar, dando significado aos acontecimentos que se apresentam. Fazer a experiência da espiritualidade dentro da realidade é assumir tudo o que ela comporta e, dentro desta, encontrar valores para a vida. Pode-se concluir que isso é espiritualidade. Para Boff (2001a), “a espiritualidade vive da gratuidade e da disponibilidade, vive da capacidade de enternecimento e de compaixão, vive de honradez em face da realidade e da escuta da mensagem que vem permanentemente desta realidade”.

Ao olhar a espiritualidade deste ângulo, esta se torna um imperativo para que os líderes/gestores a cultivem, pois são eles que têm a responsabilidade de fomentar na comunidade escolar uma integração que ajuda cada membro a centrar-se na verdade de si mesmo. Para tanto, de acordo com Cavalcante (2013, p. 27), não se deve desperdiçar “a sua vida buscando aquilo que não corresponde ao seu anseio mais profundo. A vida passa rápido e não devemos perder tempo investindo naquilo que não engrandece a nossa alma”. O gestor precisa de momentos em que possa encontrar-se, dar-se conta dos valores e entender que sua missão é promover na pessoa que faz o dia a dia acontecer uma inteireza de si, das relações interpessoais e da cultura do encontro nas

dimensões pessoal, social e cultural, desenvolvendo suas potencialidades, sonhar e buscar o novo. Para Boff (2012, p. 244), “o ser humano, dizíamos, é um projeto infinito, cheio de potencialidades que querem vir à tona e fazer história. Só pela criatividade o aluno conquista sua autonomia, faz o seu nome, ganha o seu perfil, não se reduz, preguiçosamente, a um repetidor de fórmulas”.

“Espiritualidade é aquela atitude que coloca a vida no centro, e promove a vida contra os todos os mecanismos de diminuição, de estancamento e de morte” (Boff, 1999, p. 130). Vivemos a espiritualidade na forma de viver a gratuidade, a disponibilidade, a compaixão diante dos sofrimentos humanos.

O ser humano é complexo, possui exterioridade e interioridade e é dotado desta grande dimensão espiritual, sendo capaz de entrar em contato com a verdade de si mesmo, de suas motivações interiores e, em consonância, dar sentido para o seu ser e fazer. É a dimensão da espiritualidade que sustenta todas as outras dimensões do ser humano e torna-o um ser de relação. João (2014, p. 125) refere que “não somos criaturas voltadas para nós mesmos. Somos seres abertos para o infinito. Nenhuma criatura humana é feito caramujo: fechada em si mesma. Nenhuma criatura é feita de relógio: com o centro em si mesmo”.

Percebemos a espiritualidade do professor quando este toma uma postura educativa diante de seus estudantes, bem como a do gestor quando este procura de forma participativa integrar sua equipe em um objetivo comum. Estes assumem também a postura de humildade de ser humano aprendiz. Nesse sentido, de acordo com Boff (2012, p. 244), “o bom professor é aquele que aprendeu a aprender junto com os outros”, mesmo sendo esta uma tarefa complexa, pois, segundo o mesmo autor, os professores precisam assumir a atitude de aprendiz junto com os demais e encontrar alternativas para que a aprendizagem ocorra de forma livre, prazerosa e participativa.

Podemos afirmar que a espiritualidade dos gestores é uma espiritualidade mediadora. O primeiro contato destes se dá pelo olhar. É por meio do exercício de sua função e nas relações que estes estabelecem

com o seu (re)fazer. Nesse grande processo de reconstrução do conhecimento, gestores precisam ser a ponte para que o estudante possa fazer as travessias com segurança, pois, nesse processo, há abismos que, por vezes, o estudante sozinho não consegue superar e, por isso, necessitará de uma mediação. Ser para os estudantes essa mediação é ser espelho, sem dizer nada, atitude que revela apoio e segurança. Desse modo, o gestor se torna referência para sua comunidade educativa, ele motiva-a a ser o elo para os outros, principalmente para os estudantes.

Tendo esboçado, a partir de definições teóricas sobre o que é espiritualidade e de como esta contribui para que o ser humano encontre o sentido do seu ser e (re)fazer, passa-se para a reflexão de Francisco de Assis como mediador de uma gestão humanizadora.

UM OLHAR PARA A ESPIRITUALIDADE DE FRANCISCO DE ASSIS

Temos grandes mestres de vida que nos dão exemplos de como viver a espiritualidade onde se está, com as pessoas que se encontram em determinado espaço. A espiritualidade é vivida no tempo, na situação em que se encontra o ser humano, seja ela de turbulência, seja de calma, é possível vivê-la. Um desses exemplos é Francisco de Assis²³, admirado por todo mundo por sua capacidade de dar um novo sentido a sua vida e seu contexto, partindo de sua realidade pessoal. João (2014, p. 15) menciona que

Francisco: rico, cavaleiro, prestigiado sentiu nisso tudo uma vaidade sem tamanho, uma vaidade que o levava a

23 Francisco de Assis nasceu na Itália em 26 de setembro de 1182, filho de rico comerciante. Toda a sua juventude foi marcada pelas festas e encontro com os amigos, tinha o sonho de ser cavaleiro e rei. Porém, em 1204, Francisco é abatido por uma grave doença que o faz repensar sobre sua vida e suas escolhas e passa por um processo profundo de mudança. No ano de 1205, renuncia a tudo, amigos e até mesmo o sonho de ser cavaleiro, e opta por um novo estilo de vida. Com seu jeito de viver, Francisco atrai companheiros. Até hoje, não há quem não se encante pela vida desse grande homem que revolucionou a história da humanidade, não com palavras, mas com o exemplo.

nada, que o levava a ser como todo mundo: uma máscara de felicidade e bem-estar. Francisco buscou ideais que não envelhecem, que não cansam, que valem para sempre, que satisfazem ao coração.

Francisco de Assis foi um grande revolucionário, grande líder reconhecido no mundo inteiro pelo seu jeito de causar rupturas nas estruturas da Igreja e da sociedade de sua época. Foi um homem íntegro e inteiro. Em tudo, procurou viver a autenticidade e a coerência. Reconhecemos em Francisco O grande inspirador para uma gestão mais colaborativa, sendo este o grande Líder, como descreve Santarém (2010, p. 60):

[...] reconhecemos uma grande liderança e um grande organizador, visto que de sua intuição e inspiração brotaram grandes estruturas religiosas que, subvertendo todos os valores estabelecidos, podemos assim dizer, refundaram a Igreja medieval e seu pensamento transformou o modelo mental da época. [...] sua causa era nobre e tinha convicção de que deveria começar por ele próprio.

Francisco é considerado como ser inteiro em suas relações, por se sentir responsável não só por si, mas também pelos outros. Sua intenção era fazer com que as pessoas se tornassem mais humanas e que o mundo se tornasse um lugar melhor para se viver. Os homens da atualidade não sentem o invisível por meio do visível, por se correr tanto para produzir, não sentem as pessoas, não sentem o perfume da natureza, a harmonia das cores e das flores, não sentem, acima de tudo, o sabor da vida. Francisco é o homem da espiritualidade e, segundo João (2014, p. 66), “é aquele que escuta os seres falarem e fala com todos os seres.” Se todos tivessem essa mesma compreensão e atitude de Francisco, a vida teria mais sentido para todos. O gestor pode se espelhar nessa personalidade, pois saber ouvir o inaudível é acreditar em si mesmo. Ser mediação para que as relações entre o ser e o fazer sejam equilibradas.

“Francisco se tornou um personagem, não pelas ideias que teve, mas pelos atos que realizou em sua história” (João, 2014, p. 85). Um homem

dotado de serenidade, compaixão e admiração pelos outros. Essas atitudes fazem o mundo inteiro admirar Francisco, não como santo, mas como homem da espiritualidade, homem mobilizador de multidões, gestor de pessoas. Sua espiritualidade foi uma espiritualidade cosmológica²⁴. Conforme a Carta Encíclica *Laudato Si* (Papa Francisco, 2015), o testemunho de Francisco mostra-nos uma ecologia integral que requer abertura para categorias que transcendem a linguagem das ciências e da biologia e nos põe em relação com a essência do ser humano. Seu coração era conhecido como coração universal por estar em comunicação com toda a criação.

Com sua ternura e vigor, soube viver o equilíbrio diante de si e dos outros. Com isso, desenvolveu sua pedagogia para ajudar o outro e a si mesmo a viver melhor. A ternura e o vigor são duas características que devem acompanhar a ação do gestor, ser terno sem perder a firmeza, ser firme sem perder a delicadeza da vida.

É necessário parar e pensar no próximo e na maneira como lidamos com ele. Francisco de Assis reconhece que cada ser humano possui uma cumplicidade que não tem explicação, todos são dotados de uma essência única. Para ele, até mesmo a natureza falava de espiritualidade, pois não estava centrada em si mesma. Via tudo como irmão e lutou para que a fraternidade entre os seres existisse. Percebia em tudo e em todos a essência de um ser superior que estava além da compreensão humana. O contexto educacional pode se espelhar em Francisco de Assis e refletir sobre a espiritualidade como cuidado de si, dos outros e cuidado com o *cosmos*, pois em tudo tem sinal de vida. Para isto é preciso desenvolver uma espiritualidade cósmica, que, segundo Boff (2001b, p. 23),

nos faz sensíveis às mensagens de beleza, de grandeza, de generosidade que nos vem de todos os lados. As coisas não são mudas. Elas falam e nós podemos entender a voz

24 Aquele que estabelece relação com todo o cosmos, procura entendê-lo no seu todo.

das florestas, a mensagem dos pássaros, o sibilar do vento, farfalhar das árvores, o sussurro das águas, o olhar suplicante do pobre e o gesto afetuoso de um amigo.

É preciso compreender que cultivar a ética do cuidado vai além dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, são atitudes que perpassam as ações e despertam no ser humano a dimensão da relação de liberdade e não de posse com as pessoas e com a vida que encontramos no ambiente cósmico. Precisa-se despertar a consciência de que fazemos parte de uma “casa comum”, que vai muito além de nossa casa, bairro, cidade. Precisa-se pensar que fazemos parte do Planeta, que requer a dimensão do cuidado e do respeito.

Boff (2001a) considera que a dimensão do cuidado se manifesta quando nos interessamos pelo bem-estar dos outros, em cuidar da natureza, enfim, do ecossistema, o cuidado da terra como um todo e não apenas do lugar em que se vive. Ainda em relação ao cuidado, Boff (2001a, p. 64) assegura que ele

nos faz seres verdadeiramente éticos que assumem responsabilidades pelo bem viver humano e ambiental, solidário com as gerações de nossos filhos e netos que também tem direito de herdar um mundo no qual valha a pena viver, trabalhar, alegrar-se e passar por ele, neste curto espaço de tempo que o universo e Deus nos concederam.

Nesse contexto, marcado pelos barulhos externos, precisa-se pensar e cultivar a pedagogia da escuta, ou seja, manter os ouvidos atentos ao outro, à natureza e a si mesmo. Onde há escuta, há cuidado e, onde há cuidado, a vida nasce e se desenvolve. No cuidado, edifica-se a criatividade, a liberdade e a inteligência. Os gestores têm como missão levar os estudantes a serem competentes na condução de sua própria vida, ver neles um fruto que precisa ser desenvolvido e que tem seu tempo e ritmo. É preciso aproximá-los da ciência e ajudá-los a compreender as aquisições do conhecimento e as suas múltiplas especificidades. No documento da

Igreja Católica *Instrumentum Laboris* (Papa Francisco, 2014), consta que a paixão é o motor de busca. Essa frase pode ser analogamente empregada no ambiente escolar, pois, na medida em que os estudantes vão tendo oportunidade de fazer a experiência daquilo que aprendem, vão chegando à conclusão de que esse conhecimento é importante para sua vida e para o crescimento de sua comunidade e que, quando há paixão, a motivação impulsiona. No documento, o Papa Francisco (2014, p. 13) refere que

o ensino e a aprendizagem representam os dois termos de uma relação que não é só entre um objeto de estudo e uma mente que aprende, mas entre pessoas. Essa relação não pode basear-se unicamente em contatos técnicos e profissionais, mas deve nutrir-se de estima recíproca, de confiança, de respeito e de cordialidade. Numa aprendizagem, num contexto em que os sujeitos percebem o senso de pertença, é bem diferente de uma aprendizagem que se dá numa moldura de individualismo, antagonismo ou de frieza recíproca.

Precisa-se pensar em uma educação que não se resuma à memorização de conteúdo, que seja um espaço de (auto)educação, um caminho para o desenvolvimento das capacidades humanas. Essa (auto)educação também pode ser um espaço para a consciência de si, dos outros e do *cosmo*. Por isso, faz-se necessário pensar em uma espiritualidade que coloque a vida no centro. Segundo Boff (1999), é com a espiritualidade que o ser humano capta todos os sentidos, ou seja, a totalidade das coisas exatamente como elas são e não como se julga que elas sejam. Com essa mesma ideia, o autor segue sua reflexão: o homem/mulher espiritual é aquele que pode perceber sempre o outro lado da realidade, que é capaz de captar a profundidade das coisas e consegue entrever a referência de tudo como última realidade.

Seguindo o exemplo de Francisco de Assis, certamente existem gestores que procuram criar espaço para a promoção não só da realização enquanto remuneração, mas a promoção para a (auto)realização, que dão às pessoas a oportunidade de ser quem elas são e de encontrarem

a alegria e a felicidade no ambiente de trabalho. Nas Fontes Franciscanas, Teixeira *et al.* (2010) descrevem o diálogo de Francisco com Frei Leão sobre o que de fato é a perfeita alegria, que não é qualquer alegria. É alegria que emana de dentro e transforma outras pessoas. Segundo Santarém (2010), a perfeita alegria para Francisco consistia na alegria ancorada dentro da pessoa, alegria que não depende de fatores externos. Perfeita não por ser melhor, mas por ser e viver absolutamente a liberdade.

No contexto em que não saber significa exclusão do mercado de trabalho, em que o saber se tornou uma competição, gestores são convidados a se inspirar em Francisco, que percebeu que o conhecimento em si não basta, antes é preciso ir além e reconhecer-se no saber transformador que perpassa os livros. Aprende-se na relação com o outro, porque, para ele, todos são mestres do conhecimento e todos são aprendizes ao mesmo tempo. Santarém (2010) refere que o líder franciscano precisa ter como referência a fraternidade, a qual significa que todos precisam ser vistos como irmãos e irmãs e, nesse sentido, devem ser respeitados em sua dignidade e integridade. O espaço educativo é lugar concreto para viver a alegria da fraternidade, em que todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Ao redor de sua mesa, Francisco reuniu pessoas de diferentes culturas, com diferentes conhecimentos e, acima de tudo, pessoas com disponibilidade para assumir um projeto comum. Os seus companheiros eram de classes sociais diferentes, mas, em cada um, Francisco sabia reconhecer e admirar a singularidade de irmão, eram valorizados em seus dons e qualidades, como descreve Teixeira *et al.* (2010, p. 1080):

A fé de Frei Bernardo [...], A simplicidade e a pureza de frei Leão [...], A cortesia de Frei Ângelo [...], A paciência de Frei Junípero [...], A caridade de Frei Rogerio [...], O aspecto gracioso e o senso natural com a conversa agradável e devota de Frei Masseu [...], a contemplação de Frei Egidio [...].

Trabalhar a dimensão da alegria de Francisco de Assis em paralelo com a gestão é não permitir que a “perfeita alegria” seja encoberta

pelos afazeres do cotidiano, mas fazer do ambiente de trabalho a casa da alegria, somando e valorizando qualidades e dons das diferentes pessoas que compõem a comunidade. É preciso que a alegria seja a estrela que guia os líderes, que, em tempos turbulentos, possam também fazer a experiência da perfeita alegria. Nesse sentido, Santarém (2010, p. 35) questiona:

Como falar de alegria quando há milhões de pessoas analfabetas e sem condições de estudo de forma digna? Se não há escolas para todos e os indicadores de ensino de qualidade ainda são baixíssimos? Se o analfabetismo digital é imenso? E se olharmos para este prisma, que alegria se pode sentir quando nem mesmo aqueles que têm acesso ao ensino, mesmo ao Ensino Superior, conseguem espaço para o trabalho ou a qualificação necessária para o mercado de trabalho?

Francisco, com o seu exemplo, convida-nos a experimentar a alegria e usar as potencialidades de cada membro para uma gestão colaborativa a fim de alcançar objetivos comuns. Gestão colaborativa se concretiza a partir do momento em que pessoas tão diferentes são capazes de parar, ouvir, dialogar e traçar metas para juntos vislumbrar e até construir novos caminhos. Francisco descobriu que é na relação, no encontro com o outro que as pessoas se humanizam. Foi nessa relação que descobriu o dom essencial de cada pessoa, de cada ser que estabelecia relação. Na missão iniciada por Francisco de Assis, o relacionamento fraterno foi essencial para que os valores vivenciados por ele se perpetuassem por longos séculos estendendo-se até os dias de hoje. Inspirados por sua história, homens e mulheres de nosso tempo podem olhar para dentro de si mesmos e perceber que podem assumir a responsabilidade pela reconstrução de organizações educacionais saudáveis em que as pessoas se sentem realizadas em seu trabalho e encontram a essência da perfeita alegria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a temática da gestão e da espiritualidade requer reflexão e aprendizagem da comunidade escolar, faz-se pertinente considerar que não se pode ignorar o respeito pelo tempo das pessoas. É mister compreender que a educação é como a parábola do semeador descrita no Evangelho de Mateus (Bíblia Sagrada, 1991, Cap. 13, 1-9), “que semeia a semente em diferentes tipos de terrenos, mas não obtém um bom resultado em todos eles”. Entretanto, é imperativo ao gestor semear com esperança e confiança. Compreender a complexidade da educação é semear a semente da ousadia de ir sempre além, no desejo de produzir o cem por um do semeador descrito no Evangelho, ou seguindo a analogia, produzir sempre, mesmo que não seja cem, mas seja oitenta ou dez por um.

Quando a pessoa se autogesta, são claras as atitudes dos que, mesmo não enxergando os frutos, caminham com esperança não temendo às adversidades. Entende-se que, para um líder assumir de fato o seu papel enquanto liderança, precisa se autoliderar. Francisco continua sendo o líder da história pela sua capacidade de inspirar pessoas a acreditarem em si mesmas, em suas potencialidades.

Percebe-se que, quando os projetos educacionais são compartilhados entre todos, formando uma equipe colaborativa, os obstáculos são superados com eficiência, as pessoas se comprometem mais, o desejo de atuar e transformar a realidade é potencializado e as ameaças poderão ser força para a organização que assim age, pois ela se motiva para alcançar seus objetivos. Pensar a gestão de forma participativa é dar espaço para que todas as pessoas possam participar e crescer, fazendo do espaço de trabalho lugar da realização humana.

Francisco era totalmente responsável por tudo e por todos, por sua relação de proximidade e irmandade com toda a criação. Com sua atitude radical de deixar tudo, ele nos interpela a questionarmos sobre o que de fato é essencial para nossa vida, o que é necessário para viver e ser feliz. Com sua opção pela pobreza, deixa-nos claro que o sentido da vida não

está em acumular as coisas, e inspira-nos no modo de usar os dons para a construção da felicidade própria e dos outros.

Com esta reflexão não se pretende esgotar o tema proposto, nem responder a todas as interrogações a respeito da espiritualidade e sua contribuição para a ação dos gestores. Esta reflexão emerge de uma inquietação que vislumbra a possibilidade de encontrar um caminho seguro para a realização humana em uma integração de si mesmo e nos espaços de atuação profissional.

Ouso concluir tomando emprestada a Carta que o Papa Francisco escreve aos educadores, desejando que a “Perfeita alegria”, o encantamento pelo simples, a paixão pelo ensinar e o aprender, a ternura e vigor de Francisco de Assis façam parte, onde quer que estejamos, de nossas experiências cotidianas.

Não desanimeis diante das dificuldades apresentadas pelo desafio educativo! Educar não é uma profissão, mas uma atitude, um modo de ser que se torna missão; para educar é preciso sair de si mesmo e permanecer no meio dos estudantes, acompanhá-los nas etapas do seu crescimento, pondo-se do seu lado. Dai-lhes esperança, otimismo para o seu caminho no mundo. Ensinai-lhes a beleza e a bondade da criação e do homem, que conserva sempre os vestígios do criador. Mas, sobretudo com a vossa vida, sede testemunhas daquilo que comunicais. Um educador [...] transmite conhecimentos e valores com as suas palavras, mas só será decisivo sobre os estudantes se acompanhar as palavras com o testemunho, com a coerência de vida. Sem coerência não é possível educar! Sois todos comunicadores (Papa Francisco, 2014).

A colaboração em espírito de unidade e de comunidade entre os vários componentes educativos é essencial e deve ser favorecida e alimentada. O colégio pode e deve ser catalisador, ser lugar de encontro e de convergência de toda a comunidade educadora, com uma única finalidade:

a de formar, ajudar a crescer como pessoas humanas, maduras, simples, competentes e honestas, que saibam amar com fidelidade, que saibam levar a vida como resposta à vocação de Deus e a profissão futura como serviço à sociedade.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA Sagrada. Tradução de Ivo Storniolo. Brasília, DF: Paulus, 1991.

BOFF, L. **O Cuidado Necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, L. **Espiritualidade**: um caminho para a transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001a.

BOFF, L. **Ética da vida**. Brasília, DF: Letraviva, 1999.

BOFF, L. **Tempo de transcendência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001b.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 set, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.

CAVALCANTE, A.; PERISSÉ, G. **A oração de São Francisco**: fé esperança e paz para uma vida feliz. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

FAVA, R. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FRANKL, V. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Porto Alegre: Sulina 1987

GAUDENCIO, P. **Super dica para se tornar um verdadeiro líder**. São Paulo: Saraiva, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Herder, 1936.

JOÃO, W. **O Francisco que está em você**. São Paulo: Paulus, 2014.

KLAUS, V. **Gestão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**: Brasília, DF: Cortez, 2000.

MORO, V. A espiritualidade franciscana e a integralidade do ser *In*: CONGRESSO NACIONAL DAS ESCOLAS FRANCISCANAS, 6., 2015. Santa Maria, RS. **Anais [...]**. Santa Maria: Unifra, 2015. p. 87-97.

MURAD, A. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAPA FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato Sí**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

PAPA FRANCISCO. **Educar hoje e amanhã**: uma paixão que se renova. Brasília, DF: Edições CNBB, 2014.

PITTA, C. C. **Liderança criativa**: a dimensão espiritual nas organizações. São Paulo: Martinari, 2007.

ROCCA, P. Antonio Candido: cultura, pensamento, sociedade. In: AGUIAR, F.; RODRIGUES, J. (orgs.). **Ángel Rama**: um transculturador do futuro. Belo Horizonte: UFMG, 2013. (Humanitas.)

SANTARÉM, R. G. **A perfeita alegria**: Francisco de Assis para líderes e gestores. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, C. M. *et al.* **Fontes Franciscanas**. Petrópolis: Vozes, 2004.



Parte III
EXTENSÃO

ROSÁRIO NEGRO: EXTENSÃO-PESQUISA-EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CIDADE QUE EDUCA

Marcio Tascheto da Silva

João Heitor Silva Macedo

Luana Franco Aurélio

Deividi Fernando Borges da Cunha

A cidade tem cor. Ou melhor, cores. Uma vez que a colonialidade se estabeleceu e caracterizou pessoas, formando identidades e usando nossas diferenças biológicas, sexuais, fenotípicas etc. para fins de organização social e hierárquica, o território se apresenta como cenário fiel dessas representações. Afinal, as construções elencadas pela modernidade tinham (e ainda têm) um propósito: preparar uma sociedade onde se possa organizar as diferenças naturais entre seres humanos para a fundação de uma cadeia de privilégios sociais.

Joice Berth (2023, p. 115)

INTRODUÇÃO

No presente capítulo, apresenta-se, além do relato de práticas pedagógicas extensionistas na perspectiva dialógica-crítica e decolonial, reflexões sobre a educação antirracista e os desdobramentos investigativos no território negro no Bairro do Rosário, em Santa Maria, RS. Trata-se de parte da experiência das *Noites Antirracistas no Museu Treze de Maio*, ação extensionista desenvolvida no âmbito da curricularização da extensão da Universidade Franciscana (UFN), por meio do subprojeto disciplinar intitulado *Território Negro do Rosário: Racismo Estrutura e a Cidade* (Tascheto, 2023).

O subprojeto é fruto de uma parceria entre o Museu Comunitário Treze de Maio, a 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (8ª CRE) e a UFN, que visa à promoção de práticas pedagógicas

antirracistas no espaço do Museu Treze de Maio para alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Consiste em um conjunto de oficinas, rodas de memória e a curadoria de obras de arte de expressão afro-brasileira, além do próprio acervo museal do Treze de Maio e as suas potencialidades educativas e investigativas.

Cabe destacar também que a ação extensionista que inspirou este capítulo está situada no contexto da Cátedra UNESCO UniTwin: A Cidade que Educa e Transforma, unificada pelo Programa de Cooperação Internacional, cuja ação ficará a cargo da Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma (RICET), liderada pelo Instituto Superior de Educação e Ciência (ISEC Lisboa) e da qual fazem parte 13 Instituições de Ensino Superior, do Brasil, Portugal e da Guiné-Bissau.

A UFN é uma das instituições fundadoras da Cátedra, que possui entre as suas intenções: a promoção de um sistema integrado de atividades de investigação, formação e documentação na área das cidades educativas e a divulgação de conhecimentos sobre o conceito de uma cidade educativa; a investigação e reflexão sobre as práticas baseadas em modelos de governança inspirados no conceito de cidades educativas e suas respostas aos problemas emergentes das sociedades, especialmente na perspectiva da consolidação de democracias; a criação de uma rede de conhecimento que permita aos governos locais oferecer uma diversidade de respostas equitativas e justas para os problemas da sociedade contemporânea; a cooperação e colaboração na construção de sociedades do conhecimento por meio de diferentes estratégias de cidades educativas.

Para fins deste relato/reflexão, abordam-se três aspectos que se relacionam na construção dessa experiência: o museu comunitário como agente educativo antirracista; a extensão universitária dialógico-crítica como prática pedagógica territorializada e decolonial na cidade que educa; as possibilidades de construção do conhecimento historiográfico a partir da relação entre ensino, pesquisa e extensão por meio de disciplinas curricularizadas que promovam o contato dos educandos com as problemáticas dos territórios da cidade e as relações de poder que a atravessam e a constituem.

Dessa forma, o capítulo organiza-se em duas seções: i) O Treze: do clube ao museu; ii) **Extensão** e desdobramentos de pesquisa para uma educação antirracista na cidade que educa. Além dessas seções, o capítulo conta com introdução e considerações finais.

O TREZE: DO CLUBE AO MUSEU

Pensar o Museu Treze de Maio de hoje é fazer uma viagem na memória coletiva de negros e negras que construíram essa história e que, em 2023, completa 20 anos e se soma a um legado da Sociedade Cultural Treze de Maio, que completa 120 anos. A data emblemática exige uma reflexão.

Dessa forma, inicialmente precisamos redefinir o que é um museu. Entendemos museu como “uma instituição a serviço da sociedade que adquire, conserva, comunica e expõe com a finalidade de aumentar o saber, salvaguardar e desenvolver o patrimônio, a educação, e a cultura, bens representativos da natureza e do homem” (Riviére, 1949).

Nessa perspectiva, o Museu Treze de Maio trabalha com o Patrimônio de uma sociedade, com aquilo que lhe faz sentido e tem um significado para o coletivo. Este, sendo um museu comunitário, trabalha a educação em suas dimensões mais amplas, no sentido da transmissão dos saberes tradicionais e expressar a cultura enquanto herança de um povo, representações materiais e imateriais em uma construção simbólica de uma identidade latente e reflexo de seu Patrimônio Cultural. No caso do Treze, traz em seus arquivos atas, fotos e narrativas das memórias das famílias negras.

Os indivíduos em suas comunidades procuram “elos” que fortalecem suas relações com os outros e com o próprio espaço. Esses “elos” são o patrimônio, seja de forma material, seja de forma imaterial, e são fundamentais para a construção de uma memória coletiva, comum a todos os indivíduos de uma comunidade.

O Museu Comunitário Treze de Maio é fruto desse processo histórico de empoderamento da população negra por meio da luta do Movimento

Negro e da criação de políticas públicas de combate ao racismo. Antes de um conceito e uma metodologia acadêmica, esse Museu é vida.

Em busca de uma nova formatação para o que se considerava um lugar de memória, no ano de 2001, João Heitor Silva Macedo, Giane Vargas Escobar, Antonia Marisa Cesar e Jussara Lopes, juntamente com antigos sócios do Clube Treze de Maio, militantes do Movimento Negro de Santa Maria, idealizam um Museu Comunitário com a temática Afro-Brasileira, em pleno estado do Rio Grande do Sul, lugar de total invisibilidade histórica da cultura negra, mas que concentra em seu território inúmeros Clubes Sociais Negros e um número significativo de comunidades quilombolas, que reafirmam a resistência desse povo no sul do país (Escobar, 2010).

A transição do antigo Clube Treze de Maio para o Museu se insere em uma proposta de ressignificação do espaço do antigo clube, carinhosamente chamado de “Treze”. Esse processo passa por uma remobilização da comunidade e dos antigos sócios em torno do patrimônio edificado na sede do “Treze” e, mais do que isso, em uma campanha de mobilização e retomada da antiga sede, que, por anos, havia sido sublocada e apropriada para outros fins.

Os debates em torno da nova formatação do espaço sedimentaram ao longo dos últimos anos, fruto de uma nova consciência do Movimento Negro em Santa Maria. A proposta de um Museu Comunitário veio ao encontro dos anseios de uma comunidade que queria protagonizar as ações desse espaço e dialogar com a cultura local. Como a nova museologia, a proposta do Museu era dialogar com o passado para protagonizar um futuro diferente para a população negra.

Essa Museologia Social se alicerça em um patrimônio e em uma memória coletiva de negros e negras no pós-abolição, tornando-se protagonistas de suas decisões. Nesse processo, as famílias negras provocam uma mobilidade humana em busca de subsistência que se configura em um novo arranjo social, criando comunidades quilombolas que tinha como objetivo assegurar a sobrevivência dos ex-escravizados.

Muitas dessas famílias, no contexto do pós-abolição, veem a cidade de Santa Maria como uma oportunidade e migram em direção à

região central do Rio Grande do Sul. De um lado, o incremento da Companhia Belga, que instalava a malha ferroviária na região, oferecia uma oportunidade de trabalho para os ex-escravizados. No entanto, há de se destacar que essa companhia, de origem Belga, não contratava negros, mas o desenvolvimento social resultante da implementação do entroncamento ferroviário em Santa Maria abria novas frentes de trabalho que atraíam os libertos.

Por outro lado, os processos históricos regionais criavam configurações muito particulares para esse arranjo social, que recebia a população negra como uma mão de obra oportuna. Destaca-se, nesse período, o final da Guerra do Paraguai (1864-1870), em que muitos militares cedem a seus escravizados a alforria e esses passam também a ocupar espaços cedidos em fazendas de viúvas de militares da Guerra. Um desses espaços é o atual Bairro do Rosário, em Santa Maria, RS.

Conforme atas e documentos analisados no acervo do Museu Treze de Maio, grande parte dos associados do Museu residia no entorno da Sociedade Cultural Treze de Maio. Além dos dados que permitem verificar a distribuição espacial dos associados no início do século XX (1903-1943), no entorno da atual sede, a carteirinha dos antigos sócios também oferecia um perfil desses trabalhadores negros do pós-abolição. Encontramos, entre diversas atribuições, as funções de carpinteiros, sapateiros, lavadeiras e carroceiros, revelando uma profunda estratificação social criada a partir da chegada da ferrovia em Santa Maria.

Reflexo de uma sociedade capitalista em construção e de um profundo processo de urbanização na cidade de Santa Maria, o Treze foi palco das tensões características dessa sociedade. Um espaço que, tal qual seus similares (Clubes Sociais Negros) por todo o país, refletia o sentimento da população negra local. Ao longo de sua história, o Treze foi um lugar de luta contra o racismo. Espaço de resistência, identidade e manutenção de valores ancestrais, uma vez que a cidade manifesta materialmente as segregações espaciais de raça e classe como um produto do eugenismo latente nos planejamentos urbanos e códigos de conduta da época.

No Bairro do Rosário, o “Treze” se assentava inicialmente na esquina das Ruas Barão do Triunfo e rua 24 de maio (atual Silva Jardim), sendo sua sede transferida para o atual endereço em 1966. Essa localização cumpria uma função social no período. Famílias negras no pós-abolição criavam redes de associativismo para se proteger frente às violências de uma sociedade que não reconhecia a população negra. No Bairro Rosário, criaram-se desde então a Irmandade do Rosário (1873), o Clube União Familiar (1896) e o próprio Treze (1903).

Desde o ano de 2001, quando passa por uma resignificação, tornando-se um Museu Comunitário, sua história e a memorização de seu patrimônio material e imaterial têm sido temas de vários estudos levados a cabo por pesquisadores locais. Dentre eles, destacam-se a dissertação da professora Giane Vargas Escobar (2010) e a tese do professor Ênio Grigio (2016), que apresentam um cabedal de fontes detalhadas sobre a história da agremiação.

A história do Treze, contada e estudada por pesquisadores de várias instituições, passa a revelar peculiaridades extremamente ricas e intensas sobre a vida do trabalhador negro pós-abolição. Sob a perspectiva de uma nova história cultural, revelam-se relações e redes familiares produzidas nesse período.

Essas redes associativas, características de um processo de constituição da classe média trabalhadora, constituíam um espaço simbólico importantíssimo para os trabalhadores negros, contribuindo de forma marcante para a autoafirmação desses trabalhadores e principalmente sua inserção na sociedade local do pós-abolição.

Sua autoafirmação é uma indicação de como as associações negras contribuíram para atribuir conotações positivas à epiderme não-branca. O fato é que esses indivíduos enfrentaram as dificuldades de seu tempo e protagonizaram suas histórias e das instituições que criaram (Grigio, 2016, p. 196).

O associativismo negro no Bairro do Rosário, no pós-abolição, foi determinante para a sobrevivência de negros e negras, diante de uma sociedade que não abria espaços para a presença do negro. Mais do que isso,

essas organizações de fundo familiar colaboravam para a construção de um espaço simbólico salutar.

A cidade de Santa Maria, no início do século XX, reflete exatamente esse contexto marcado pelo surgimento de “inúmeras sociedades e clubes que reuniam a emergente classe média local. No entanto, como em todo o país, o negro encontrava-se fora deste espaço” (Macedo, 1997, p. 92).

Na rica história de mais de um século da Sociedade Treze de Maio, é importante destacar seu apogeu, que, segundo Escobar (2010), estaria situado entre os anos 1950 e 1980, para definir alguns aspectos peculiares e marcantes dessa trajetória. Sob a perspectiva de uma abordagem culturalista, percebe-se, nos registros das atas da antiga sociedade, aspectos do fazer social dos trabalhadores negros, as quais nos permitem entender um pouco mais sobre a invisibilidade dos negros em Santa Maria.

Chama a atenção o próprio nome da sociedade: um importante indicativo de seu caráter, ora associativo, ora cultural, recreativo e ferroviário. Segundo Grigio (2016), a Sociedade Treze de Maio, fundada em 1903, não tinha, em sua composição original, ferroviários, conforme se comprova ao ler a ata de fundação da agremiação:

Aos treze dias do mês de maio de mil novecentos e três, na residência do Cidadão Sisnande d'Oliveira, reunidos em número de quarenta e sete cidadãos, foi fundada uma sociedade com o fim de comemoração a gloriosa data treze de maio. Por aclamação assumiu a Cadeira de presidente o cidadão José Fontoura que fazendo uso da palavra, expôs vivamente os motivos d'aquela reunião. Em seguida sucederam-lhe na tribuna os senhores Ovídio do Prado, Manoel de Moura, José Alves Teixeira e Tudio da Silva, que também, em eloquentes frases, fizeram a apologia dos altruísticos fins em que se prende a sociedade ora fundada. [...] Ficou combinado, para dirigir provisoriamente até que se proceda a respectiva eleição a seguinte diretoria: presidente: José Fontoura; vice-presidente: Manoel Pereira de Moura; 1º Secretário: Osorio Nunes; secretário: José Alves Teixeira;

orador: Ovídio do Prado; tesoureiro: Sisnande d' Oliveira, ficando assim preenchida a mesa administrativa (Ata de Criação da Sociedade Treze de Maio, 1903, f. 1).

A troca do nome da agremiação se dá em 1946, quando inicialmente é adotado o nome de “Sociedade RECREATIVA Treze de Maio”. Mais tarde, ainda no mesmo ano, adiciona-se a palavra “FERROVIÁRIA”, passando o TREZE a ser então denominado de “Sociedade Recreativa Ferroviária Treze de Maio” (Grigio, 2016).

A presença de trabalhadores ferroviários no clube manifesta-se em documentos, como a ata da reunião realizada no dia 15 de agosto de 1946. Nessa reunião, decidiu-se que os membros ferroviários passariam a ter suas mensalidades descontadas pela Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea.

A adição do termo “Ferroviária” ao nome da agremiação revela outro importante aspecto identitário da sociedade: sua profunda ligação com a instalação da ferrovia na cidade de Santa Maria. A instalação na cidade de Santa Maria da sede da *Compagnie Auxiliare de Chemins de Fer au Bresil*, proveniente da Bélgica, dá uma injeção significativa na economia regional, trazendo uma diversidade no mercado de trabalho, antes puramente vinculado ao meio rural (Macedo, 1997, p. 88).

O Treze refletia também a complexa estratificação social característica da sociedade local. A agremiação passa a assumir nuances de uma cidade ferroviária, o que se tornaria marcante e determinante para o Treze a ponto de ser considerado como parte de sua identidade. A instalação da ferrovia transformou a cidade de Santa Maria tanto no seu aspecto espacial como no seu aspecto sociocultural. A questão material cria na cidade uma nova classe média emergente que disputa espaços de convivência e poder. No entanto, essa classe média branca não permitia que os negros - mesmo os ferroviários que dispunham de certo poder aquisitivo - usufruíssem de espaços de lazer e sociabilidade comuns aos brancos.

Na década de 1960, há registro de outras alterações implementadas, as quais configuram e apontam para o delineamento de uma identidade

cultural da agremiação. Entre as alterações, há registro de que o Departamento Artístico Cultural da associação passaria a ministrar aulas de corte, costura, bordado e tricô. E, ainda, na medida do possível (caso conseguissem professor), a sociedade manteria aulas noturnas de alfabetização de adultos, em consonância com o projeto nacional vigente à época.

A oferta de aulas de corte, costura, bordado e tricô indica a preocupação com as meninas filhas dos antigos associados, traço marcante da sociedade do período, que, desde sua origem, caracterizava-se por ser uma sociedade de famílias. O aprendizado de afazeres domésticos tinha um significado dentro da estabilidade das famílias tradicionais da época.

De outro lado, o alinhamento com os projetos nacionais de alfabetização de adultos era uma necessidade material para os negros e negras que, em busca de afirmação e colocação no mundo de trabalho, não conseguiam acompanhar a escola em período regular. Por isso, acabavam não concluindo, na idade aconselhável, a educação básica necessária. Diante desse cenário, a agremiação assumia para si esse compromisso de alfabetização de adultos.

O Departamento Artístico Cultural da Sociedade era responsável pela manutenção de práticas e valores sociais que promovessem a unidade social do grupo por meio de formação permanente de seus sócios e sócias. Esse Departamento expressava, em sua atuação, as finalidades da própria sociedade, conforme descrito e ratificado no estatuto de 1973 da Sociedade:

- a) Promover bailes, festas, passeios, reuniões dançantes, cívicas, literárias e conferências a seus associados e convidados;
 - b) Elevar o nível social e cultural do associado através de palestras e conferências;
 - [..]
 - g) Cultivar e aprimorar as artes em seu meio; [...]
- (Ata da Assembleia Geral Extraordinária do dia 15 de abril de 1973. f. 60-61)

Até os anos 1980, o Clube desfrutou de intensas atividades culturais, até que no início dessa década, uma série de fatos contribuiu para a decadência do Clube. Entre eles, cabe destacar: a decadência da Rede Ferroviária Federal; a crise financeira decorrente do processo inflacionário do final da Ditadura Civil-militar; a aceitação por parte de outros clubes da cidade de sócios negros; crises internas decorrentes da descapitalização do clube. Tais processos ocorridos de forma simultânea levaram ao afastamento dos antigos sócios e ao abandono completo da sede na década de noventa e a degradação física nos anos seguintes.

EXTENSÃO E DESDOBRAMENTOS DE PESQUISA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CIDADE QUE EDUCA

No contexto atual, as discussões acerca da cultura e ancestralidade negra estão cada vez mais presentes em diversos setores da sociedade, tanto sociopolítico como acadêmico. Nesse sentido, os espaços nos quais a extensão universitária se faz presente, o território, enquanto “chão”, também pode ser intrinsecamente conectado à cultura e ancestralidade negra. O “chão”, no qual a vida cotidiana se passa, é intimamente ligado ao indivíduo, aos corpos que ocupam esse território.

Corpo chão - o corpo afroancestral é, antes de qualquer coisa, um ser enraizado, cujos joelhos e pés manifestam a relação com a terra, com o chão. Sua estrutura absorve o simbolismo do mastro votivo, que anuncia pelo estandarte a representação do santo de devoção - a parte inferior do mastro liga-se à terra e a parte superior interliga-se ao céu (Pimenta *et al.*, 2022, p. 162).

Dessa forma, o território em questão, não coincidentemente, é um território negro, um espaço marcado histórica e culturalmente pela presença ativa de populações negras na cidade de Santa Maria, no centro do Rio Grande do Sul. O contato primário com o território se deu no âmbito do *Subprojeto Território Negro do Rosário: Racismo Estrutural e a Cidade*

(Tascheto, 2023), a partir das atividades propostas na disciplina extensionista *Seminário Integrador VII: atividades integradoras com a comunidade escolar*, comum para os cursos de licenciatura da Universidade Franciscana. As ações desenvolvidas foram, especialmente, as oficinas pedagógicas intituladas *Noites antirracistas no Museu Treze de Maio*, com atividades que integraram acadêmicos da UFN com alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos da Escola Básica Estadual Cícero Barreto. A articulação entre os eixos universidade-museu-escola, desenvolvidos nessa disciplina extensionista, resulta de inúmeras ações promovidas, ao longo dos anos, em prol da Lei 10.639, que representa importante marco para os Movimentos Negros e para a Educação Brasileira.

Esse contato resultou também em uma pesquisa historiográfica que buscou as vivências do território, especialmente do antigo Clube Treze de Maio e da Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio, para fins de trabalho de conclusão do curso de História. A pesquisa foi possibilitada, em parte, devido aos registros orais, obtidos pelas *Rodas de Lembranças do Museu Comunitário do Treze* (Escobar, 2017) e escritos, como a documentação arquivística disponibilizada pelo Museu Comunitário Treze de Maio. O Museu, enquanto comunitário, apoia-se em seus agentes históricos, antigos sócios e suas famílias, que integraram a comunidade negra da cidade de Santa Maria no atual Bairro do Rosário e seus arredores e desenvolveram relações humanas e processos sociais que formaram a comunidade em questão. Também é relevante mencionar o empenho dos pesquisadores, dos estudantes e dos antigos sócios que possibilitaram que a história do Treze fosse estudada, publicada e retirada do silenciamento histórico a partir da *reinvenção do patrimônio* (Escobar, 2017) e transformação do Clube Treze de Maio em Museu Comunitário Treze de Maio.

Dessa forma, devido ao contato resultante das ações extensionistas, o Museu Comunitário Treze de Maio e toda a trajetória permeada por simbolismos, luta e resistência tornou-se a casa de mais uma pesquisa historiográfica: desta vez, com enfoque nos indivíduos que realizavam os planejamentos e organizações das festas e eventos ocorridos no Clube Treze de Maio nas décadas de 1960 e 1970. De início, a pesquisa voltou-se

a mapear a presença ativa de mulheres na Diretoria do clube social negro e, a partir desse mapeamento, foi possível notar a relevante presença de mulheres no setor organizativo do Clube.

Assim, a pesquisa historiográfica foi permeada por reflexões de ordem social, racial e de gênero, com debates em torno das ações diretas e de organização empenhadas pelas mulheres negras do Clube Treze de Maio. Além disso, as discussões são pautadas por escritos e obras de intelectuais e pesquisadores acerca do espaço ocupado por estas mulheres negras na sociedade pós-colonial brasileira (Aurélio, 2023).

O contato com as fontes disponibilizadas pelo Acervo do Museu Comunitário Treze de Maio demonstrou que, apesar de o espaço do Clube ser majoritariamente masculino, as mulheres estiveram na “linha de frente” de grande parte das atividades internas do Clube, tendo representantes, inclusive, no quadro diretivo do Clube Treze de Maio (Escobar, 2017). Foi possível mapear a notória presença de mulheres na Direção ocupando cargos específicos de secretariado e exercendo funções em um departamento composto apenas por mulheres, denominado Departamento Feminino. Esse departamento, por sua vez, era responsável pela arrecadação de fundos, criação e execução de diversas festividades e ações promovidas pela Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio.

As práticas se materializam na angariação de fundos para execução de eventos, na organização de festas e excursões intermunicipais, na confecção de figurinos e vestidos, na prestação de contas, entre outras ações cotidianas (Aurélio, 2023, p. 50).

Outro ponto relevante a ser destacado tem relação com as secretárias da Diretoria do Clube. O acesso, a leitura e a análise de Livros Ata de reuniões da Diretoria do Clube entre os anos de 1973 e 1981 evidenciou que foram as mulheres da Diretoria do Treze que proporcionaram e permitiram que esta e muitas outras pesquisas historiográficas fossem desenvolvidas. Essa afirmação se dá devido a observação dos Livros

Ata da Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio, que, na sua grande maioria, foram escritos e registrados pelas secretárias, demonstrando a imensa responsabilidade e importância destas para o funcionamento da Sociedade à época e, especialmente, para as pesquisas posteriores. Além disso, revela a importância fundamental para a manutenção da memória, tanto das famílias e seus descendentes como para toda uma comunidade.

Destaca-se, inclusive, que, tendo em vista as condições sociais da grande maioria das mulheres negras brasileiras na segunda metade do século XX, considera-se que os cargos exercidos por estas mulheres da diretoria do clube social negro se configuram, nesse sentido, como um lugar de destaque, pois, além das funções diretivas, mesmo que secundárias ou setorizadas, eram um elo forte de sociabilidade entre os sócios e a direção; também, nas reuniões ordinárias da Diretoria, participavam ativamente de decisões, propunham ideias, idealizavam festas, produziam figurinos, prestavam contas, entre outras atividades. Assim, a partir dessa visibilidade histórica dos sujeitos que compunham o grupo de mulheres que participavam das organizações da Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio, pontua-se que as mulheres inseridas nesse espaço de sociabilidade do Clube não se apresentavam como passivas ou submissas, sendo possível identificar nas suas ações cotidianas estratégias de resistência e transgressão às opressões sofridas.

Para além da escrita acadêmica, no âmbito universitário, é necessário um olhar para o ensino básico, pautado em uma educação antirracista, buscando a construção de propostas pedagógicas que vão além do modelo eurocêntrico, incluindo na base da educação as diferentes formas de construção de saberes. É necessário pontuar, portanto, que “materializar uma educação para as relações étnico-raciais está muito além de incluir nos currículos fatos históricos que envolvam os africanos e afro-brasileiros. A história e cultura destes povos é um caminho, mas não o único” (Pimenta, 2022, p. 170).

Dessa forma, as oficinas pedagógicas *Noites antirracistas no Museu Treze de Maio* foram desenvolvidas, inicialmente, em conjunto com a UFN, o Museu Treze de Maio e a Escola de Educação Básica Cícero

Barreto. Em 2022, os horizontes expandidos pela parceria entre a 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, a Universidade Franciscana e o Museu Comunitário Treze de Maio, visando ampliar o fomento de práticas pedagógicas antirracistas na educação e, também, na comunidade escolar envolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreender a importância dos territórios para a construção dos processos formativos escolares-acadêmicos passa necessariamente pela complexidade das tessituras temporais e espaciais da cidade. Nesse sentido, as ações extensionistas no Bairro do Rosário promoveram a construção de saberes conectados à trajetória da população negra em Santa Maria e a educação antirracista.

Dessa forma, o Museu Treze de Maio, além de ponto de extensão no território, constitui-se como agente educativo e ao mesmo tempo espaço de resistência. Agente educativo, porque desde suas origens constitui-se como um espaço de referência para atividades culturais e formativas para a população negra, enfrentando a reprodução da lógica “*Casa-Grande-Senzala*” no universo da cidade. Espaço de resistência, porque forja no âmbito do associativismo negro, tanto a construção espacial da cidade como a possibilidade de ressignificação simbólica de narrativas históricas e sociais.

A extensão e a pesquisa universitária, banhadas nas relações de poder que atravessam e constituem a cidade, ampliam seus escopos imaginativos e possibilidades de intervenção e construção de conhecimentos, uma vez que se veem compelidas a interrogar as lacunas acadêmicas-escolares e as suas ignorâncias programadas.

As atividades extensionistas nas “noites antirracistas” e as pesquisas desenvolvidas só foram possíveis na interlocução com o Museu (que, por sua vez, é o sujeito-memória social do antigo Clube Treze de Maio), o que demonstra uma certa epistemologia que nasce das interrogações que se constituem *dos* e *com* os *territórios* por meio dos seus espaços, atores sociais e relações de poder. Reconhecer o primado dos territórios

como interlocutores reivindica uma educação que se faz com os “pés no chão”, oportunizando o entendimento de uma pedagogia universitária e a educação de jovens e adultos em diálogo profundo com as sociedades que a originam e abrigam.

Em uma sociedade historicamente marcada pela segregação socioeconômica, racial e de gênero, a *cidade-território* acaba por ser a síntese material dessas clivagens, reproduzindo-a em segregações socioespaciais. O encontro da universidade com essas clivagens segregacionistas impele a justiça social e curricular, além de contribuir para o entedimento de uma educação antirracista, uma extensão universitária decolonial e a produção de conhecimentos que enfrentem a invisibilidade histórica no marco de uma cidade que educa e transforma.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, L. F. **Escrivãs da História e guardiãs da memória**: as mulheres negras na Diretoria da Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio. 2023. 66 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023.

ESCOBAR, G. V. **Clubes Sociais Negros**: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/10961/ESCOBAR%2c%20GIANE%20VARGAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 set. 2023.

ESCOBAR, G. V. **“Para encher os olhos”**: identidades e representações culturais como Rainhas e Princesas do Clube Treze de Maio de Santa Maria no Jornal A Razão (1960-1980). 2017. 385 p. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_9a53a99f72d-14dbc8c57e88df67b3047.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

GRIGIO, Ê. **“No alvorço da festa, não havia corrente de ferro que os prendesse, nem chibata que intimidasse”**: a comunidade negra e sua irmandade do Rosário (Santa Maria 1873-1942). Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS,

São Leopoldo, 2016. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5765/%c3%8anio%20Grigio_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 jul. 2023.

MACEDO, J. H. S. O Negro e a Ferrovia no interior do Rio Grande do Sul: A Sociedade Treze de Maio como fator de identidade da cultura negra em Santa Maria no início do século XX. *In*: QUEVEDO, J.; DUTRA, M. R. P. **Nas Trilhas da Negritude: consciência e afirmação**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1997.

PIMENTA, R. W. de S. *et al.* A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da educação das relações étnico-raciais. **Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Cuiabá, v. 6, n. 21, p. 159-172, set./dez. 2022.

RIVIÉRE, G. H. **Le Musée ET l'Éducation dês Adultes**. Conferência Internacional da UNESCO. Canadá: Elseneur, 1949.

TASCHETO, M. Território Negro do Rosário: a cidade como currículo e heterotopia educativa. *In*: SILVA, R. M. D. da. **Pedagogicidades: educação, culturas e territórios e urbanos**. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 98.

MUSEU TREZE DE MAIO (Santa Maria, RS). Ata da Assembleia Geral Extraordinária do dia 15 de abril de 1973. **Livro de Atas**, f. 60-61. (Acervo do Museu).

MUSEU TREZE DE MAIO (Santa Maria, RS). Ata da Assembleia de Fundação dia 13 de maio de 1903. **Livro de Atas**, f. 01-03. (Acervo do Museu).

PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: DIMENSÃO EXTENSIONISTA EM DISCIPLINA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFN, SANTA MARIA, RS

*Ail Conceição Meireles Ortiz
Rodrigo Machado dos Reis*

INTRODUÇÃO

O estudo em descrição compreendeu o movimento de construção da disciplina curricular Pedagogia em espaços não formais, do curso de Pedagogia da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, RS. Na disciplina, desenvolveram-se conhecimentos voltados às concepções teóricas acerca de espaços não formais de educação; estrutura, organização e funcionamento de espaços não formais institucionalizados; pedagogo e sua atuação em espaços não formais e planejamento e implementação de ações pedagógicas em diferentes espaços não formais. O curso de Pedagogia da Universidade Franciscana habilita o(a) egresso(a) para atuar na docência, tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, bem como na gestão escolar e em instituições não escolares. Assim, a disciplina de Pedagogia em espaços não formais passa a constituir ambiência curricular para a construção de fundamentos teórico-práticos em torno do contexto de inserção de um pedagogo sobre espaços educacionais não formais.

Neste texto, apresentam-se ações pedagógicas desenvolvidas na disciplina curricular Pedagogias em Espaços Não Escolares, na dimensão extensionista. Em seguimento, são expostos eixos teóricos que embasam esta construção textual, pontuando a estrutura do processo de curricularização da extensão na UFN e concepções de educação formal e não formal. As ações planejadas e desenvolvidas serão sistematizadas e apresentadas de forma a referendar o viés de ensino, de pesquisa e de extensão, resgatando como foco articulador e emergencial da prática extensionista o evento das cidades educadoras. Esse contexto disciplinar curricular,

que torna revelador a relação com territórios educativos, em forte caráter extensionista, instigou a produção de um recurso digital, que passa a exibir evidências e consistentes argumentos de que espaços sociais poderão constituir potenciais ambiências educativas e, de forma produtiva, estarão a representar campos de atuação profissional ao pedagogo.

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NAS LICENCIATURAS DA UFN

A UFN, por meio de políticas institucionais, de ensino, pesquisa e extensão universitária, no ano de 2018, passa a intensificar as concepções e políticas de curricularização da extensão, que representa a inserção teórico-prática sobre os currículos acadêmicos, de uma concepção curricular ampla, em indissociabilidade às demandas sociais, às identidades de cada curso e aos contextos histórico-sociais e culturais. Essas práticas curriculares devem constituir-se em ações, efetivamente promotoras de momentos formativos significados por inserção com e nos contextos socioespaciais, em movimento de interatividade horizontal. As ações de caráter extensionista nos Cursos de Licenciatura da UFN vêm sendo executadas sob a forma de subprojetos, alinhados a um ou mais Programas de Extensão Institucional e ao Projeto de Extensão Integrador e integram o Programa Educação, Cultura e Comunicação. O Projeto de Extensão Integrador das Licenciaturas abrange o tema Integração Universidade/Escola/Comunidade e é desenvolvido por subprojetos, a cada semestre dos Cursos, por meio de disciplinas extensionistas. O processo de curricularização da extensão abrange a incorporação da dimensão extensionista sobre as disciplinas curriculares de cursos de graduação universitária, sobre uma concepção de extensão que evidencie o movimento horizontal nas relações entre academia e comunidade. Nesse alinhamento pedagógico, os Cursos de Licenciatura da UFN definem, no primeiro semestre de 2023, o bairro Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Santa Maria, RS, como território educativo com foco extensionista.

Educação formal e não formal

Segundo Smith (1996), o sistema educacional pode ser dividido em três categorias, conforme segue:

1 - educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional; 2 - educação não formal: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem; 3 - educação informal: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio - da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa.

A educação compreende um processo de interação ativa entre os sujeitos sociais, o conhecimento e o mundo. Não se permite mais retomar concepções de educação sem impingir a ela o caráter determinante à formação de uma consciência ampla, crítica, que promova a possibilidade da mudança. Uma reflexão de si próprio frente ao mundo e uma reflexão do mundo de uma maneira indissociável desperta a conscientização. Conscientização que é considerada como processo interno fundante à predisposição à ação, ou seja, a transformação deste mundo que não o afirma como sujeito histórico livre. Nesse sentido, Gadotti (1987, p. 155) se pronuncia acerca do ato educativo:

O ato educativo corresponde a este esforço de leitura do meio social, econômico e político. Esta leitura é um ato de

tomada de consciência do nosso mundo, aqui e agora, que visa notadamente ultrapassar as contradições e os elementos opressores deste mundo. Sim, porque a educação não pode ser uma outra coisa a não ser uma obra libertadora do homem e do mundo, operada junto e não um ato individual de manipulação e de domínio do mundo.

A educação funda-se por uma construção coletiva como produto de relações de parentesco entre todos, numa dinâmica em que as consciências se encontram no entrelaçamento de subjetividades, reafirmando a importância em educar na perspectiva de preparar para uma produção social pela participação como prática democrática a que se atinja uma sociedade diferente, que venha assegurar qualidade social. Nesse sentido, vale citar Gandin *apud* Kowarzik-Schmied (1988, p. 18): “Educar é dotar a população de instrumentos básicos para a participação na sociedade”. O maior desafio da educação atual é formar um homem que atinja a consciência de que o “seu bem-estar” é também o “bem-estar do outro”, numa íntima relação de consciência de si e consciência de mundo. Todos os processos educacionais, formais e/ou não formais, se dão por movimentos de construção e reconstrução de saberes, culturas, história, gerando intersubjetividade, comunicação e inclusão. É vida em comunhão social.

Nesse sentido, ao longo das últimas décadas, tem se compreendido que os espaços sociais complementam as experiências educacionais construídas em espaços educacionais formais, bem como oportunizando, de forma democrática, possibilidades para a formação integral do ser humano em diferentes etapas de seu desenvolvimento. Surge a concepção de Terceiro Setor como emergência de espaços promotores de oportunidades educacionais equitativas e cidadãs. Conforme Santos (2006),

pode-se afirmar que o conceito é utilizado para designar o conjunto de organizações criadas e mantidas por iniciativa da sociedade civil, hipoteticamente, para atuar na assistência a parcelas das populações empobrecidas, defesa dos direitos humanos, desenvolvimento sustentável de

comunidades, preservação de sistemas ambientais e geração de renda para trabalhadores excluídos da economia formal. O Setor abrangeria organizações relacionadas a campos tão diversos quanto educação, cultura, saúde, assistência social, esporte, comunicação, pesquisa, lazer, religião, associações de profissionais e luta por distribuição mais igualitária de bens sociais.

Os espaços de aprendizagem devem ser disponibilizados em todo o lugar. No que se refere às potencialidades da educação não formal, convém mencionar as contribuições de Gohn (2005), quando descreve a educação não formal como um processo de cinco dimensões: a primeira corresponde à conscientização política dos direitos dos cidadãos; a segunda diz respeito à qualificação para o trabalho; a terceira trata da aprendizagem das práticas coletivas; a quarta é relativa à aprendizagem de conteúdos da educação formal em espaços distintos; a última refere-se à apropriação pela educação da tecnologia produzida na sociedade.

TERRITÓRIO EDUCATIVO E CIDADES EDUCADORAS

A definição do espaço deve ser analisada por meio das relações existentes entre a sociedade e a natureza, mediadas pelo trabalho, sendo o espaço o conjunto indissociável do arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, que, por meio da dinâmica entre eles, movimentam a sociedade ao longo da história da humanidade (Santos, 1996). O espaço compreende uma dinâmica sistêmica e interativa de ações e de produtos. É importante o conhecimento do caráter das regiões e lugares por meio da compreensão da existência de relações entre os diferentes domínios da realidade em suas variadas manifestações, pois significa compreender a superfície da Terra como um todo, em sua organização natural, e a interdependência de cada região com as demais organizações espaciais que a rodeiam (Carlos, 2000). Conforme Santos (1996), com o avanço capitalista, quase todos os lugares foram ou serão atingidos de maneira direta ou indireta pelo processo produtivo característico desse sistema,

pois, quando se criam hierarquias e concorrências entre os agentes dentro de uma mesma sociedade, cada ponto do espaço torna-se importante, efetivamente ou potencialmente, segundo suas virtualidades naturais ou sociais já existentes ou adquiridas por meio de intervenções seletivas. Sobre essa estrutura espacial, encontram-se ambientes urbanos e rurais. De acordo com Milton Santos, importante geógrafo brasileiro, podemos categorizar esta compreensão e este acontecer como um evento, um elo entre tempo e espaço. O que são as cidades? Há uma distinção, também, afirmada por Milton Santos, entre urbano e cidade, pois urbano é algo abstrato, geral, externo; cidade é algo concreto, particular, interno. Podemos conceituar cidade por diferentes critérios: demográficos (por meio de número de habitantes); funcional (por meio de características mais emergentes), política-administrativa (em que carrega o sentido de poder). Aí poderemos então perceber o sentido de território. Desse modo, o território está associado à ideia de poder, de controle. Alguns autores argumentam que uma cidade compreende uma combinação de territórios. O território se forma a partir do espaço. O que constitui território? Território compreende um recorte espacial, ocupado por grupos e, portanto, configurado por relações de poder. Segundo o autor,

quando a gente faz falar o território - que é um trabalho que creio que é o nosso, fazer falar o território, como os psicólogos fazem falar a alma, como o Darcy Ribeiro quis fazer falar o povo, como o Celso Furtado quis falar a economia -, o território também pode aparecer como uma voz. E, como do território não escapa nada, todas as pessoas estão nele, todas as empresas, não importa o tamanho, estão nele, todas as instituições também, então o território é um lugar privilegiado para interpretar o país (Santos, 1982).

Território compreende uma unidade espacial, com traços identitários, agregando especificidades socioculturais, histórico-geográficas, morais e éticas, porém integrando uma macro organização sistêmica, articulada e interdependente, a qual interfere nessa unidade, mas também sofre

interferências. Como resultado, percebe-se que não se tem um território unitário com o qual trabalhar, mas múltiplos territórios (Harbaert, 2010), que se sobrepõem e que interagem entre si. Uma unidade espacial territorial urbana se configura por trajetórias de vida cotidiana de um grupo de vizinhança. A partir da compreensão do sentido de território, adensamos o adjetivo educativo. Um território educativo suscita compreendê-lo para muito além de dimensões espaciais, ou seja, deve ser visto como potencial campo educativo. O território educativo abre possibilidades para múltiplas formas educacionais, sejam elas formais, informais e/ou não formais, possibilitando a promoção de ações intersetoriais e interinstitucionais. De acordo com a socióloga Xavier (2015), o território é produto da dinâmica social em que se tensionam sujeitos sociais. Ele é construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas. Esses territórios, em uma cidade, educam? Que territórios poderão ser eles? Ambiências educativas formais e não formais. A educação formal e não formal pode ser gerada no contexto da cidade. A educação formal compreende processos educacionais construídos em espaços escolares e/ou universidades, nos quais o movimento educacional se dá por uma construção sistematizada, centralizada, como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas. A educação não formal é menos hierárquica e menos burocrática e poderá acontecer em diversas instituições sociais.

Uma cidade, então, compreende uma sincronia entre a multiplicidade de territórios, sejam eles bairros e/ou unidades administrativas. Sobre uma concepção de cidade, como uma ambiência potencialmente geradora de saberes educativos, em sua variedade e tipologia funcional e identidades territoriais, evidencia-se o entendimento de cidade educadora. Segundo a Associação Internacional de Cidades Educadoras, uma cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função, paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se, prioritariamente, com as crianças e jo-

vens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades. Com base no documento referência da Carta das Cidades Educadoras AICE (2020), destaca-se o recorte textual:

As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). [...] A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. [...] Deve ocupar-se, prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de dialogar. Terceiro, conjugar todos os fatores possíveis para que se

possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento. [...] Atualmente, a humanidade não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. [...] Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade, diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural. Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação (Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2020).

Com efeito, a partir da concepção de que uma cidade se constitui por territórios conectados e em rede, manifestando potencialidades educativas, e que estes territórios se configuram por espaços sociais dotados de dimensão educacional em sua natureza formal e/ou não formal, reafirma-se a intencionalidade cidadã desta concepção de cidade educadora como novo caminho à equidade e acesso à educação como um bem público e de direito social.

METODOLOGIA

As ações de extensão têm sido pensadas com metodologias comunicativas- críticas, em que se mobilizam sujeitos sociais, com vista a uma atitude reflexiva, em movimento interativo. Segundo Mello (2008), a metodologia comunicativa-crítica é entendida como caminho metódico de compreensão e de ação no mundo. Caminho metódico de estudo cuidadoso da realidade, buscando mirá-la e admirá-la de diversas perspectivas e, neste caso, caminho feito em diálogo entre pesquisadoras(es) e participantes da realidade investigada, para movermo-nos no mundo e

transformar a realidade vivida. A teoria dialógica de Paulo Freire e a teoria da ação comunicativa de Habermas são as bases de tal metodologia de pesquisa e de ação social e educativa (extensão).

PRODUÇÕES E CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICO-SOCIAIS

O trabalho pedagógico realizado ao longo do desenvolvimento da disciplina Pedagogia em espaços não formais se deu pela flexibilização e complementaridade entre conhecimentos específicos relacionados ao tema da disciplina curricular e a abordagem de fundamentos teórico-metodológicos basilares, acerca de extensão e curricularização da extensão. Diante dessa dinâmica didática foi possível sublinhar, de forma pontual, importantes procedimentos metodológicos, que alinharam o curso da disciplina desenvolvida, sendo eles:

- a) O planejamento da disciplina promoveu o ordenamento de uma sequência lógica, em que se previu, como momento inicial, a abordagem dos campos de atuação de um pedagogo, possibilitando a relação com o tema da disciplina em foco e a proposição da prática extensionista sobre o território do Bairro Nossa Senhora do Rosário, integrando a cidade de Santa Maria, RS;
- b) Os referenciais teóricos em torno do tema pedagogo em espaços não formais conduziu à ideia de inserção sobre os espaços sociais do bairro, como possível intervenção extensionista;
- c) As leituras acerca de experiências educativas em espaços formais e não formais promoveram a emergência de estudo em torno da concepção de cidades educadoras, tornando mais próximo o desenho de uma produção acadêmica em torno da possibilidade em evidenciar as potencialidades educativas de espaços sociais a partir da imersão no bairro;
- d) As reflexões em torno de espaços formais e não formais que educam e a emergência do parco material informativo sobre o tema cidade educadora instigaram o grupo de estudantes à produção de um vídeo, com o objetivo de apresentar argumentos referendados

sobre o sentido educativo de cada espaço social, focando para a produção o bairro Nossa Senhora do Rosário da cidade de Santa Maria, RS;

e) A partir da construção coletiva do roteiro do vídeo, foram selecionados espaços sociais formais e não formais do bairro para que, então, ocorresse um processo investigativo, com vista ao conhecimento da natureza histórica e social dos espaços eleitos para a produção, bem como passou-se à elaboração de textos dissertativos, abordando as informações levantadas e a ênfase ao potencial educativo de cada instituição educativa.

f) O momento de roteirização do vídeo alinhou a produção textual e a gravação das narrativas;

g) As gravações ocorreram de forma presencial, nos espaços de cada instituição integrante do estudo e da produção digital;

h) O roteiro do vídeo envolveu três momentos: uma introdução, com abordagem de concepções de cidade, território, cidade educadora e aspectos históricos e geográficos da cidade de Santa Maria; narrativas em torno de informações gerais sobre cada uma das instituições selecionadas e sua potencialidade educativa; um momento final, em que ocorre um convite para que cada cidadão urbano passe a conhecer, intervir e construir uma Santa Maria “Cidade educadora”;

i) As gravações foram realizadas em uma noite em período de aula e, após, encaminhadas para edição final;

j) O vídeo foi apresentado na Semana da Curricularização da Extensão das Licenciaturas UFN e também disponibilizado no *site* da UFN.

De forma sintética, seguem os momentos de desenvolvimento da disciplina: leituras, diálogos teórico-práticos, produções digitais em torno do tema da disciplina Pedagogia em espaços não formais; discussões teóricas sobre extensão; produção de proposta pedagógica relacionada ao tema da disciplina; leitura e discussões teórico-práticas em torno dos temas: educação formal e não formal, cidades educadoras, instituições sociais no Bairro Nossa Senhora do Rosário, Santa Maria, RS.

Construção coletiva da proposta de trabalho: construção de um aporte teórico sobre educação formal e não formal e cidades educadoras; elaboração de um roteiro para a produção do vídeo; levantamento de instituições sociais com potencialidades educativas formais e não formais em dimensão integrativa; gravação de breves tomadas da realidade espacial, tendo como foco imagens e depoimentos em torno de instituições sociais potencializadoras de uma educação formal e não formal no Bairro N. S. do Rosário; edição do vídeo e produção digital: “Cidades Educadoras: evidências do potencial educador de instituições formais e não formais que compõem o Bairro Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Santa Maria, RS”.

Segue *link* do vídeo produzido: bit.ly/CidadesEducadorasVideo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentaram-se ações pedagógicas desenvolvidas na disciplina curricular *Pedagogias em espaços não escolares* da dimensão extensionista. A descrição desta atividade curricular reafirma o êxito na construção pedagógica pela eficaz articulação entre os saberes construídos na disciplina e a associação teórico-prática entre a Pedagogia em espaços não formais e a produção digital, em que se apresentam as interfaces do recorte espacial do bairro com as emergentes potencialidades educativas. As ações planejadas e desenvolvidas configuraram-se sobre o viés de ensino, de pesquisa e de extensão. O ensino se manifestou pela produção pedagógica em compartilhamento interativo entre docente, mediador e gestor da ambiência para a construção da aprendizagem e estudantes, sujeitos interventores e protagonistas. O movimento de conhecimento da realidade e a promoção de possibilidades concretas de soluções para questões da vida humana impõem atitude crítico-reflexiva, diante de ações investigativas, como condição para diagnósticos concretos à obtenção de alternativas criativas ao cotidiano instável da sociedade. A aproximação entre ensino e pesquisa em currículos de cursos de

graduação poderá significar a possibilidade de cursos mais atualizados e que promovam entre os acadêmicos a produção do conhecimento em contato efetivo com a realidade nas múltiplas dimensões de análise. O espírito de pesquisa, compreendido como a fluência da curiosidade com dimensão epistemológica, manifesta-se sobre estímulos programados, com bases teórico-metodológicas e reflexões teórico-práticas, proporcionadas no campo acadêmico ao longo do desenvolvimento de disciplinas, voltadas à preparação para o exercício de investigação científica. A aproximação entre ensino e pesquisa em currículos de cursos de graduação poderá significar a possibilidade de cursos mais atualizados e que promovam entre os acadêmicos a produção do conhecimento em contato efetivo com a realidade, nas mais diversas dimensões de análise. A formação para a pesquisa tem se desenvolvido ao longo da tradição universitária pela inserção sobre experiências produtivas direcionadas pelos docentes. Essa preparação abrange ações voltadas para um movimento compassado entre fundamentação teórico-metodológica e prática pensada e refletida. A atitude de inserção da realidade educacional em espaços formais e não formais ao longo do processo de formação para a docência contribui de forma decisiva para a atitude de conhecimento, reflexão e impulso à inovação e pesquisa como aproximação à possibilidade de construção de práticas de ensino qualificadas à superação de questões educacionais. O espaço acadêmico tem a função primeira de gerar saberes com fim social. Conhecer impressões e construções acerca do fazer docente sobre a realidade escolar instiga os formadores a uma análise reflexiva mais detalhada e contextualizada. Os cursos de formação de professores manifestam a possibilidade de preparação de profissionais que exerçam a atividade docente em postura reflexiva, diagnosticando problemas, construindo alternativas fundamentadas e redimensionando trajetórias pedagógicas. Esse movimento dialógico entre Universidade e realidade socioeducacional, ocorrido por esta atividade curricular, caracteriza e afirma a dimensão extensionista, referendando a efetiva contribuição acadêmica-social que a disciplina de Pedagogia em espaços não formais pode revelar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

CARLOS, A. F. A. **Espaço e indústria**. São Paulo: Contexto, 2000.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2005.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, 2010. Disponível em <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/8731>. Acesso em: 18 set. 2023.

KOWARZIK-SCHMIED, W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MELLO, R. Metodologia Comunicativa-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. *In*: ARAÚJO FILHO, T.; THIOLENT, M. J. M. **Metodologia para Projetos de Extensão**: Apresentação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.

SANTOS, D. P. B. dos. Formação de educadores para o terceiro setor. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68490106.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Espaço e sociedade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

SMITH, M. K. **What is non-formal education?** 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

XAVIER, I. R. Um olhar sobre o território na estratégia do bairro-escola. *In*: SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção territórios educativos; v. 2. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2023/03/Territorios-Educativos_Vol2.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

MODELAGEM PARA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS²⁵

*Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Greice Scremin*

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um marco decisivo na vida de uma criança, pois abre perspectivas para ela explorar novos mundos por meio da leitura e da escrita. Além disso, capacita as crianças a se expressarem, comunicarem ideias e tomarem decisões informadas, fortalecendo sua autonomia. Ao ler e escrever, as crianças podem se conectar com outras pessoas, participar da sociedade e ter acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Além disso, a alfabetização estimula a memória, a criatividade e o pensamento crítico, promovendo o desenvolvimento global das crianças.

O cenário atual da alfabetização no Brasil foi profundamente afetado pela pandemia do COVID-19²⁶, resultando em desafios significativos para estudantes, professores e famílias. No contexto da alfabetização, os obstáculos se multiplicaram. A transição para o ensino remoto, a desigualdade de acesso à tecnologia e a interrupção no processo de aprendizagem presencial levaram as escolas a um cenário complexo.

25 Texto elaborado a partir de Projeto coordenado pela Pró-reitoria Acadêmica (PROAC) de uma Universidade Comunitária do interior do Rio Grande do Sul, e desenvolvido por professoras e acadêmicas do Curso de Pedagogia dessa instituição.

26 A COVID-19 é caracterizada por ser uma doença respiratória ocasionada pelo coronavírus, que desencadeia a síndrome respiratória aguda grave 2 (sigla SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e seu primeiro registro em humanos ocorreu em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan (China). O vírus rapidamente se disseminou e, em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde classificou o surto de SARS-CoV-2 como Emergência de Saúde Pública em Âmbito Internacional e, logo na sequência, houve uma reclassificação em 11 de março de 2020, para o nível de pandemia. Houve medidas restritivas das autoridades (*lockdowns*, distanciamento social, controles de locais de trabalho, dentre outros).

Nesse sentido, faz-se necessário discutir e colocar em relevo propostas que evidenciem estratégias para que a aprendizagem da leitura e escrita seja consolidada de forma exitosa, especialmente nesse período pós-pandemia, uma vez que a desigualdade de acesso a tecnologias educacionais aprofundou as disparidades educacionais existentes. Enquanto alguns estudantes se adaptaram ao ensino *on-line*, outros enfrentaram dificuldades para acompanhar as aulas virtuais devido a múltiplos fatores, entre eles a falta de dispositivos e conectividade estável.

A interrupção do ensino presencial afetou também as relações interpessoais, uma vez que o convívio entre as crianças e a participação em atividades escolares em interação grupal são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A falta dessas experiências ampliou as lacunas de aprendizado.

É certo que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil não são de hoje. O contexto de pandemia agravou ainda mais a situação, em especial, em escolas que atendem crianças em periferias que, muitas vezes, são desprovidas de recursos tecnológicos, acompanhamento familiar, infraestrutura e acesso a recursos educacionais.

A nota técnica “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças”²⁷, produzida pela ONG Todos Pela Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2012 a 2021, compara os dados e evidencia uma realidade preocupante: entre 2019 e 2021, o número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever, aumentou em 66,3%. Nesse cenário, considera-se fundamental o envolvimento das universidades enquanto instituições formadoras de professores alfabetizadores com propostas que contribuam para a alfabetização das crianças e, ao mesmo tempo, ofereçam oportunidades formativas teórico-práticas para os(as) acadêmicos(as) dos cursos de Pedagogia.

Diante dessas considerações, neste texto apresentam-se e discutem-se resultados de um projeto de extensão, coordenado pela Pró-reitoria

27 <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>

Acadêmica (PROAC) de uma Universidade Comunitária do interior do Rio Grande do Sul. Esse projeto teve como objetivo principal contribuir para a alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, que ainda não se encontravam no nível alfabético. Tal projeto foi desenvolvido por duas professoras e oito acadêmicas voluntárias do curso de Pedagogia Presencial e EaD da referida instituição. É importante ressaltar que as crianças que já estavam no nível alfabético na ocasião não participaram do projeto.

O projeto intitulado “Projeto de Apoio e Sustentação do Processo de Alfabetização” contou com a participação de 20 crianças não alfabetizadas, do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Santa Maria, RS. Teve como objetivos específicos: a) identificar os desafios de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças do terceiro ano de uma escola de Santa Maria, RS; b) elaborar um plano de trabalho personalizado para os diferentes níveis de alfabetização identificados na escola; c) desenvolver atividades para estações de aprendizagem progressivas, por nível de proficiência em leitura e escrita; d) avaliar sistematicamente os resultados de aprendizagem, incorporando-os no planejamento das atividades; e) promover formação para acadêmicos(as) de Pedagogia sobre práticas de alfabetização.

Desse modo, a proposta de trabalho a ser realizada na escola foi organizada a partir de uma modelagem²⁸ para alfabetização e estruturada em um *framework*²⁹. Nesse *framework*, foi planejada uma sequência de atividades contendo desafios cognitivos específicos correspondentes ao nível pré-silábico, silábico e silábico alfabético. O projeto fomentou a relação universidade-escola a partir do desenvolvimento de atividades de alfabetização, organizadas em estações de aprendizagem progressivas, considerando diferentes níveis de proficiência na leitura e na escrita.

Assim, este texto é de cunho descritivo, com uma abordagem qualitativa. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é utilizada principalmente

28 Modelagem com fins educacionais surgiu no Brasil por volta da década de 1970 (Biembengut, 1990).

29 É uma estrutura-base organizada em uma planilha do Excel que contém um conjunto de atividades pré-definidas.

nas ciências em um nível de realidade que não seja possível quantificar. Esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2010, p. 21). Sendo assim, a abordagem vem ao encontro do fenômeno estudado, já que pressupõe dados descritivos em relação ao objeto de estudo analisado e a realidade do contexto em pauta, pois se discutem os conceitos de modelagem para alfabetização e formação inicial de pedagogos. Além disso, descreve-se a percepção das acadêmicas em formação, participantes do projeto, acerca da experiência vivenciada.

2 A MODELAGEM PARA ALFABETIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

A modelagem com fins educacionais emergiu no Brasil por volta da década de 1970 (Biembengut, 1990) e ganhou expressividade no campo da matemática como um processo dinâmico utilizado para obtenção e validação de modelos matemáticos, a partir de situações da realidade (Bassanezi, 2006).

A modelagem no desenvolvimento do projeto de alfabetização configurou-se como potencial para a organização pedagógica de atividades. Tais atividades de alfabetização foram sistematizadas em um *framework* personalizado para cada nível de escrita, seguindo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2001). As atividades expressas no *framework* foram previamente elaboradas pelas professoras e acadêmicas do curso de Pedagogia em reuniões de estudos com o intuito de promover formação para os estudantes de Pedagogia sobre práticas de alfabetização.

De acordo com a teoria da Psicogênese da leitura e da escrita, toda criança passa por fases até que esteja alfabetizada. São elas: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança no nível *pré-silábico* não estabelece relação entre a escrita e a fala. Em um primeiro momento, ela exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras, utilizando-as aleatoriamente. Nessa fase, é de fundamental importância quando ela faz a

diferenciação entre o icônico (desenhos reproduzem as formas dos objetos) e o não icônico (as formas do grafismo não reproduzem as formas dos objetos).

Posteriormente, ela distingue o que pode ser interpretado ou lido a partir da hipótese de quantidade de letras, isto é, para que uma palavra possa ser lida, ela deve ter uma quantidade mínima de três letras, sendo elas variadas, pois, se o escrito tem o tempo todo as mesmas letras, também não podem ser lidas. A criança começa a usar letras ou sinais gráficos aparentados com letras, sendo que algumas crianças se recusam, de forma total ou parcial, a produzir algo escrito, dizendo que não sabem escrever e afirmando que, com desenho, não se escreve. Isso indica nitidamente a possibilidade de só se escrever com sinais gráficos, não figurativos, o que é um momento importantíssimo do nível pré-silábico (Ferreiro, 2001). Nessa fase, ainda ocorre a macrointerpretação da escrita, isto é, a iniciação às vinculações entre o texto escrito e o discurso oral.

A criança, por meio da interação com os colegas e da mediação do professor, vivencia conflitos com suas hipóteses e evolui, começa a descobrir que as letras podem corresponder a sílabas e que a quantidade de letras usadas para escrever uma palavra pode ter correspondência com o número de sílabas. Esse momento caracteriza o *período silábico*, o qual evolui até chegar a uma letra por sílaba, sem omitir sílabas e repetir letras. A *fase silábica* tem como característica a compreensão da estabilidade da escrita das palavras, isto é, a constatação de que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira, com as mesmas letras e numa mesma ordem. A conquista dessa estabilidade se faz por meio de um exercício intenso e reflexivo sobre a leitura e a escrita. Trata-se de um trabalho e não de um mero contato com a escrita, uma vez que o que preside a aprendizagem é a ação da criança em atividades que a desafiam a pensar sobre o objeto de conhecimento e não a reprodução e memorização de letras, sílabas e palavras (Ferreiro, 2001). Dessa forma, vale evidenciar o pensamento de Ferreiro e Teberosky (1999) quando mencionam que

a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu

meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever; em práticas sociais mediadas pela escrita (p. 8).

Portanto, o que leva a criança a avançar na construção da escrita é o seu enfrentamento com o desafio cognitivo, isto é, a criança precisa de um ambiente alfabetizador e de mediadores que tenham conhecimento sobre cada fase que ela passa para poder oferecer atividades ricas de sentido e significado que as desafiem a novas construções. É dessa maneira que a criança avança em suas aprendizagens até conseguir identificar unidades menores, que são as sílabas e os fonemas. Quando isso ocorre, ela passa a ser capaz de produzir escritas com correspondência sonora, porém ainda não consegue realizar escritas totalmente alfabéticas. Assim, surgem momentos intermediários, nos quais as crianças, por vezes, utilizam correspondência silábica e, às vezes, correspondência alfabética.

O período intermediário é chamado de *hipótese silábico-alfabética* (Ferreiro, 2001). Nesse período, as crianças estabilizam a correspondência de tipo alfabético e conseguem escrever de acordo com tal correspondência. No entanto, a construção de escritas alfabéticas não significa que o processo de apropriação da escrita tenha terminado. Até aqui as crianças adquiriram o conhecimento do funcionamento do sistema escrito.

A experiência e as situações formativas a que as crianças se envolveram foram organizadas em *sprints*. Tais *sprints* caracterizam-se por períodos temporais com duração média de três a quatro semanas. Nesse período, as crianças foram agrupadas em uma estação de trabalho adequada ao nível de aquisição de leitura e de escrita delas, sendo os agrupamentos entre quatro e seis crianças, com, no máximo, quatro estações de trabalho. Nessa seara, foi proposto um sequenciamento de atividades de cada *sprint*, com um número expressivo de atividades, de modo que a individualização e a personalização da aprendizagem estivessem presentes, considerando os diferentes tempos, estilos e necessidades de cada criança.

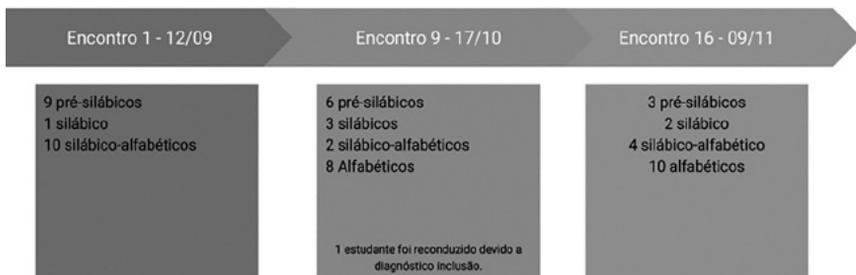
Nesse processo, as professoras mediadoras, juntamente com as acadêmicas do curso de Pedagogia, desafiaram cada criança a testar e

revisitar as habilidades e os conhecimentos necessários para a superação dos *desafios cognitivos* propostos. Os desafios cognitivos dizem respeito à proposição de atividades que trabalhem habilidades ainda em desenvolvimento na criança, o que Vygotsky (2003) nomeia como zona de desenvolvimento potencial, ou seja, a criança necessita do estímulo reflexivo do professor mediador ou colega mais experiente para conseguir realizar uma determinada atividade. Nesse caso, o mediador foi quem instigou as crianças a se expressarem sem receio do erro, para que pudessem adquirir mais autoconfiança na produção de seus escritos. Portanto, destaca-se a importância da atuação do especialista/mediador para apoiar, orientar e problematizar as situações formativas juntamente com as crianças, além da orientação e do estímulo para que a busca pela aprendizagem ocorra de maneira colaborativa e com a cooperação das outras crianças que estão na mesma estação de trabalho.

Após a conclusão de cada *sprint*, houve uma avaliação acerca da produção de leitura e escrita de cada criança para analisar sua progressão e possível condução para outro grupo de trabalho. Nessa avaliação, realizou-se o diagnóstico do nível de desenvolvimento da língua escrita das crianças, utilizando para isso o teste das quatro palavras e uma frase fundamentada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). A testagem foi aplicada com as seguintes orientações: as professoras da instituição, juntamente com as acadêmicas, realizaram com cada criança individualmente o ditado de quatro palavras de um mesmo grupo semântico (alimentos), sendo uma palavra dissílaba, uma trissílaba, uma polisílaba e uma monossílaba e, por último, uma frase que contemplou duas das quatro palavras citadas. Ao final da escrita, foi solicitado à criança que escrevesse seu nome e depois realizasse a leitura de cada palavra e da frase, indicando com o dedo aquilo que estava sendo lido. Esses momentos de avaliação são importantes para identificar os avanços que configuram a progressão para os níveis seguintes e a consequente reorganização das estações de aprendizagem para a próxima etapa. Os encontros tiveram duração de 90 minutos e foram realizados duas vezes por semana, totalizando dezesseis encontros.

Evidenciou-se que o desenvolvimento da modelagem se converteu em avanços significativos na aprendizagem das crianças, como se pode ver na Figura 1. Os resultados das testagens de escrita realizadas no início, metade e final do projeto (período de dois meses) evidenciaram crescimento nos níveis de alfabetização.

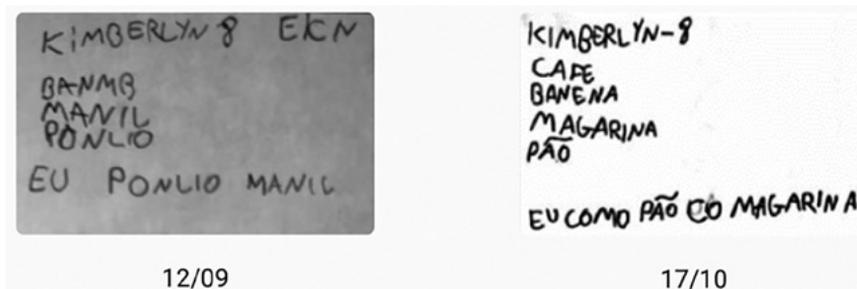
Figura 1 - Avanços na aprendizagem das crianças participantes do projeto.



Fonte: as autoras (2023).

Na Figura 2, é possível observar as evidências de aprendizagem de uma aluna de oito anos de idade, que, no primeiro dia de atividades, encontrava-se no nível pré-silábico de escrita. Em pouco mais de um mês, com a participação das atividades, ela progrediu para o nível alfabético.

Figura 2 - Comparativo de progressão da escrita da aluna de oito anos.



Fonte: as autoras (2023).

Após a observação do comparativo de progressão, pode-se afirmar que a modelagem desempenha um papel fundamental na alfabetização, tornando o processo de aprendizagem mais tangível, envolvente e significativo. Ao fornecer exemplos concretos e interação social, ela ajuda os alunos a internalizar conceitos e desenvolver habilidades de leitura e escrita de maneira mais eficaz e rápida.

Ao investir no potencial da modelagem, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado enriquecedor, capacitando os alunos a alcançarem níveis mais altos de competência linguística e comunicação. Além disso, a modelagem estrutura tanto a mediação como a apropriação conceitual de forma organizada e sequencial, o que se mostrou favorável para a compreensão da leitura e da escrita por parte das crianças.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO

A formação dos futuros pedagogos para atuação na alfabetização é um processo fundamental e estratégico no campo da educação. O papel do pedagogo neste contexto é de extrema importância, pois ele é o profissional que deve ter o conhecimento e os meios para auxiliar e estimular a criança no que se refere à aquisição da leitura e da escrita. Para isso, a formação dos pedagogos precisa ser sólida e fundamentada, alicerçada na preparação para lidar com a diversidade de alunos e suas necessidades individuais e nos desafios que a alfabetização pode apresentar. Nesse sentido, para Nóvoa (1992, p. 128), “formar não é ensinar determinados conteúdos, mas sim, trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”.

Os pedagogos, durante sua formação inicial, devem ter acesso a conhecimentos teóricos contundentes sobre o desenvolvimento da linguagem, como teorias de aprendizagem, estratégias de ensino de leitura e escrita, psicologia da criança em idade escolar, além de metodologias específicas para lidar com diferentes contextos educacionais. Também é importante que os pedagogos construam competências relacionadas à

identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem a fim de saber tomar decisões quando estiverem diante de alguma delas. Na formação inicial, é importante ainda o desenvolvimento da compreensão acerca da importância da leitura e escrita como ferramentas de empoderamento e cidadania, incentivando o gosto pela leitura desde cedo e promovendo práticas de letramento que vão além da sala de aula.

Outro aspecto importante na formação inicial de pedagogos é o acompanhamento da evolução das pesquisas na área de alfabetização, considerando as mudanças sociais e tecnológicas. A integração de recursos tecnológicos, materiais didáticos atualizados e abordagens inovadoras são elementos que enriquecem a formação e possibilitam uma atuação mais eficiente na alfabetização.

Assim, este texto aponta para a importância também dos cursos de formação inicial em Pedagogia oferecerem distintas oportunidades formativas alicerçadas no campo da prática ao longo do curso, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica (Brasil, 2019). O Art. 7º dessas diretrizes, ao tratar da organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, destaca um dos princípios norteadores alinhados com este trabalho, que é o reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática (Brasil, 2019).

Ao elaborar as atividades para as crianças, é fundamental a compreensão das “teorias das crianças” acerca da natureza e da função do sistema de escrita, ou seja, como elas representam a escrita até chegar ao sistema alfabético. Nesse sentido, o grupo de mediadores realiza estudos embasados nas teorias de Ferreiro e Teberosky (1999), destacando o entendimento sobre a evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza do objeto social que é o sistema de escrita. Nesse processo, as acadêmicas do curso de Pedagogia, voluntárias do projeto em questão, participaram de momentos formativos na Universidade para a compreensão da alfabetização enquanto

processo e discutiram as possibilidades de atividades para cada nível de alfabetização. Ao mesmo tempo, produziram materiais necessários para a atuação na escola e desempenharam o papel de mediadoras.

Nas Figuras 3 e 4, é possível visualizar as crianças utilizando os materiais construídos pelas acadêmicas.

Figuras 3 e 4 - Materiais construídos pelas professoras e acadêmicas.



Fonte: as autoras (2023).

Na escola, as acadêmicas de Pedagogia participam das testagens de leitura e escrita. Essa participação permitiu que elas identificassem as hipóteses infantis e organizassem os grupos de aprendizagem. Vellas (2012) destaca que as teorias construtivistas enfatizam que qualquer aprendizagem humana passa por uma atividade mental do sujeito. Essa concepção faz de todo aprendiz um colaborador indispensável das pessoas que se dispõem a educá-lo. Ou seja, na medida em que se colabora na formação de um sujeito, se é impulsionado a formar-se.

Assim, durante as ações do projeto, solicitou-se que as oito acadêmicas voluntárias do projeto apontassem (via Google Forms) e de forma anônima, as contribuições que o projeto proporcionou, ou não, para a formação docente delas. Para sistematizar as respostas coletadas,

utilizou-se o gerador de nuvens lexicais (WordArt.com), o qual utiliza o critério de frequência para a organização das respostas. Na nuvem, as palavras em tamanho maior são aquelas que apareceram de forma mais frequente e as de tamanho menor, as que apareceram em menor frequência. A nuvem gerada está representada na Figura 5.

Figura 5 - Nuvem lexical gerada pelas respostas.



Fonte: as autoras (2023).

Conforme demonstra o conjunto de respostas das acadêmicas, o primeiro nível da nuvem lexical destaca a palavra “organização”. A sistemática organizada das atividades, via *framework* da modelagem para alfabetização, repercutiu, de forma direta, na percepção das acadêmicas sobre o quanto um planejamento sistematizado e direcionado contribui para o desenvolvimento das habilidades de planejar e desenvolver atividades com fins pedagógicos explícitos, progressivos e com previsão de desafios para as crianças em fase de alfabetização. Isso desperta nos professores uma necessidade ainda maior de buscar meios para contribuir com as aprendizagens das crianças. Nesse sentido, Vellas (2012) refere a importância de os pedagogos converterem-se em epistemólogos e pesquisarem acerca de como os sujeitos constroem o saber.

No segundo nível de frequência, aparecem as palavras “professoras” e “formadoras”, denotando o quanto o compartilhamento de saberes entre professoras tanto da escola como da universidade e acadêmicos(as) se converte em contribuições formativas acerca do processo de planejamento, construção de atividades e desenvolvimento de ações no contexto escolar.

No terceiro nível da nuvem lexical, emergiram as palavras “realidade” e “atividades”. Esses termos mostram que o planejamento e o desenvolvimento de atividades também colaboram de forma importante para o processo formativo das acadêmicas. Pode-se considerar que os termos “realidade” e “atividades” estão intimamente relacionados, especialmente quando se pensa na correlação entre desenvolvimento e aprendizagem que os atravessa. O processo de desenvolvimento prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem, o que estimula o desenvolvimento dos sujeitos (Vygotsky, 2003). Portanto, as acadêmicas, ao fazerem uma leitura da realidade orientada por docentes mais experientes, conseguem avançar no planejamento e na elaboração de atividades que, consequentemente, contribuirão para o desenvolvimento das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, pois ao ler e escrever, elas ampliam seus horizontes e se tornam mais autônomas e confiantes. Diante disso, pode-se afirmar que a alfabetização é uma ferramenta fundamental para que os indivíduos possam participar plenamente de uma sociedade. E uma sociedade com índices elevados de alfabetização é uma sociedade mais ativa e engajada.

Diante dessas considerações, este artigo apresentou e discutiu os resultados de um projeto de ensino, pesquisa e extensão que enfatizou o processo de construção da leitura e da escrita pelas crianças e a formação de acadêmicas de Pedagogia sobre práticas de alfabetização a partir do desenvolvimento de um trabalho de modelagem. A modelagem

para a alfabetização oferece uma estruturação do planejamento de forma progressiva e sequencial que se correlaciona de forma interessante com o processo de aprendizagem das crianças, oferecendo diversos estímulos e desafios apropriados.

Na concepção das acadêmicas participantes do projeto, a modelagem representa o fator da organização e foi o elemento mais importante para seu processo formativo, pois a partir dessa estruturação, da mediação das professoras e das acadêmicas, as crianças se sentiram estimuladas e demonstraram avanço na aprendizagem.

Nesse íterim, salienta-se a necessidade de investimento tanto em tecnologia e infraestrutura educacional como na formação do pedagogo para minimizar as desigualdades e garantir a continuidade da alfabetização. Para construir e desenvolver propostas de alfabetização adaptadas às novas necessidades dos estudantes, é preciso que o pedagogo tenha formação consolidada em conhecimentos teórico-práticos sobre a psicogênese da escrita, uma vez que esse conhecimento é condição para o planejamento e desenvolvimento de atividades adequadas a cada fase em que as crianças se encontram em relação à construção da leitura e da escrita.

Conclui-se que as iniciativas das instituições formadoras, em parceria com as redes de educação básica, são contextos férteis para a formação inicial de professores alfabetizadores e rede de apoio e sustentação de aprendizagem da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BASSANESI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2006.

BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem matemática como método de ensino aprendizagem de matemática em cursos de 1º e 2º graus**. 1990. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, São Paulo, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 de out. 2022.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Niterói: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

VELLAS, E. Teorias construtivistas e organização do trabalho escolar. *In*: THURLER, M. G.; MAULINI, O. (org.). **A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Claudia Martins

Doutora em Educação e Doutora em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Especialista em Língua e Literatura Portuguesa (UFN). Graduada em Pedagogia e Graduada em Letras Português-Inglês. Docente dos cursos de graduação na Universidade Franciscana (UFN).

Ail Conceição Meireles Ortiz

Mestre em Educação. Especialista em Geociências pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e graduada em Geografia Licenciatura Plena pela mesma universidade. É docente da Universidade Franciscana. Professora aposentada da rede pública do estado do Rio Grande do Sul.

Alana Rodrigues Rigão Achterberg

Graduada em Pedagogia - Licenciatura na Universidade Franciscana. Participou do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência e do Programa de Bolsas de Iniciação Científica na mesma universidade. Possui Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Franciscana (UFN). Atualmente, é doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática e Professora da Educação Básica na rede privada de ensino.

Arlei Peripolli

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduado em Educação Especial pela mesma universidade. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Franciscana - UFN e gestor de escola na Rede de Ensino Municipal de Santa Maria, RS.

Brenda Costa Andrade

Graduada em Pedagogia pela Universidade Franciscana (UFN).

Deividi Fernando Borges da Cunha

Graduado em Pedagogia pela Universidade Franciscana. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/MEC). Atualmente, é aluno do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL) da Universidade Franciscana.

Denize da Silveira Foletto

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Letras - Português e Inglês, Graduada em Pedagogia, especialista em Mídias na Educação e em Pedagogia. Professora dos cursos de graduação em Letras - Português e Inglês e Pedagogia Presencial e EaD e rede de ensino público do estado do Rio Grande do Sul. Atualmente, é Coordenadora do curso de Letras da Universidade Franciscana.

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Alfabetização e Gestão Educacional pela mesma universidade. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS. Atua como docente no curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (MEHL). Atualmente, é coordenadora do curso de Pedagogia Presencial e EaD da Universidade Franciscana.

Fátima Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade Franciscana (UFN). Participou do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência e do Programa de Bolsas de Iniciação Científica na mesma universidade.

Fernanda Figueira Marquezan

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano

(UNIFRA). Docente do Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens e do curso de Pedagogia da Universidade Franciscana (UFN).

Greice Scremin

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Pedagogia. Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMAT), da Universidade Franciscana (UFN), e da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS.

Isabel Sousa Araújo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Franciscana (UFN).

Janilse Fernandes Nunes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Especialista em Informática na Educação e licenciada em Pedagogia. Atuou como professora nos cursos de licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMAT) Universidade Franciscana (UFN).

Jéssica Dombrowski

Graduada em Pedagogia pela Universidade Franciscana (UFN).

João Heitor Silva Macedo

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, é diretor do Museu Treze de Maio de Santa Maria, RS.

Jocelaine Nunes da Silva

Graduanda do 8º semestre do curso de Pedagogia, Universidade Franciscana.

Juliane Marschall Morgenstern

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Educação Especial e Pedagogia pela mesma universidade. Professora do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL) e do curso de Pedagogia da Universidade Franciscana (UFN).

Larissa Santos Marques

Graduada em Pedagogia pela Universidade Franciscana (UFN). Pós-graduada em Docência na Educação Infantil - EAD pela Uniasselvi. Atualmente, atua como docente do Maternal no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS.

Karla Jaqueline Souza Tatsch

Doutora e Mestre em Ensino de Ciências e de Matemática, Universidade Franciscana (UFN). Especialista em supervisão e em orientação educacional (Uniasselvi). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Graduada em Matemática. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMAT) e dos cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia, Universidade Franciscana. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

Laura Salbego Vidikim

Graduada em Pedagogia pela Universidade Franciscana (UFN). Atualmente é aluna do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL), Universidade Franciscana.

Letícia Oberoffer Stefenon

Doutora em Educação pela Universidade de Burgos (UBU), Espanha. Docente do curso de Matemática e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMAT) da Universidade Franciscana (UFN). Atualmente, coordena o curso de Matemática da UFN.

Loriane Tavares Menegas Bandeira

Graduada em Pedagogia EaD pela Universidade Franciscana (UFN).

Luana Franco Aurélio

Graduada em História pela Universidade Franciscana (UFN).

Marcio Tascheto da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Curso de História e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL). Atualmente, é diretor de Ensino da Graduação na Universidade Franciscana.

Nícolas de Souza Brandão de Figueiredo

Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMAT), Universidade Franciscana de Santa Maria. Mestre em Biodiversidade Animal pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Ciências Biológicas pela UFSM. Técnico em Guia de Turismo pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, RS e Especialista em Atrativos Naturais do Rio Grande do Sul pelo Instituto Federal do Paraná, Brasil.

Noemi Boer

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Ciências, habilitação em Biologia; graduada em Pedagogia. Professora do curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL), Universidade Franciscana.

Patrícia Braga

Graduada em Pedagogia pela Universidade Franciscana (UFN).

Rosemar de Fátima Vestena

Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências e Matemática: Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado, Universidade Franciscana.

Rodrigo Machado dos Reis

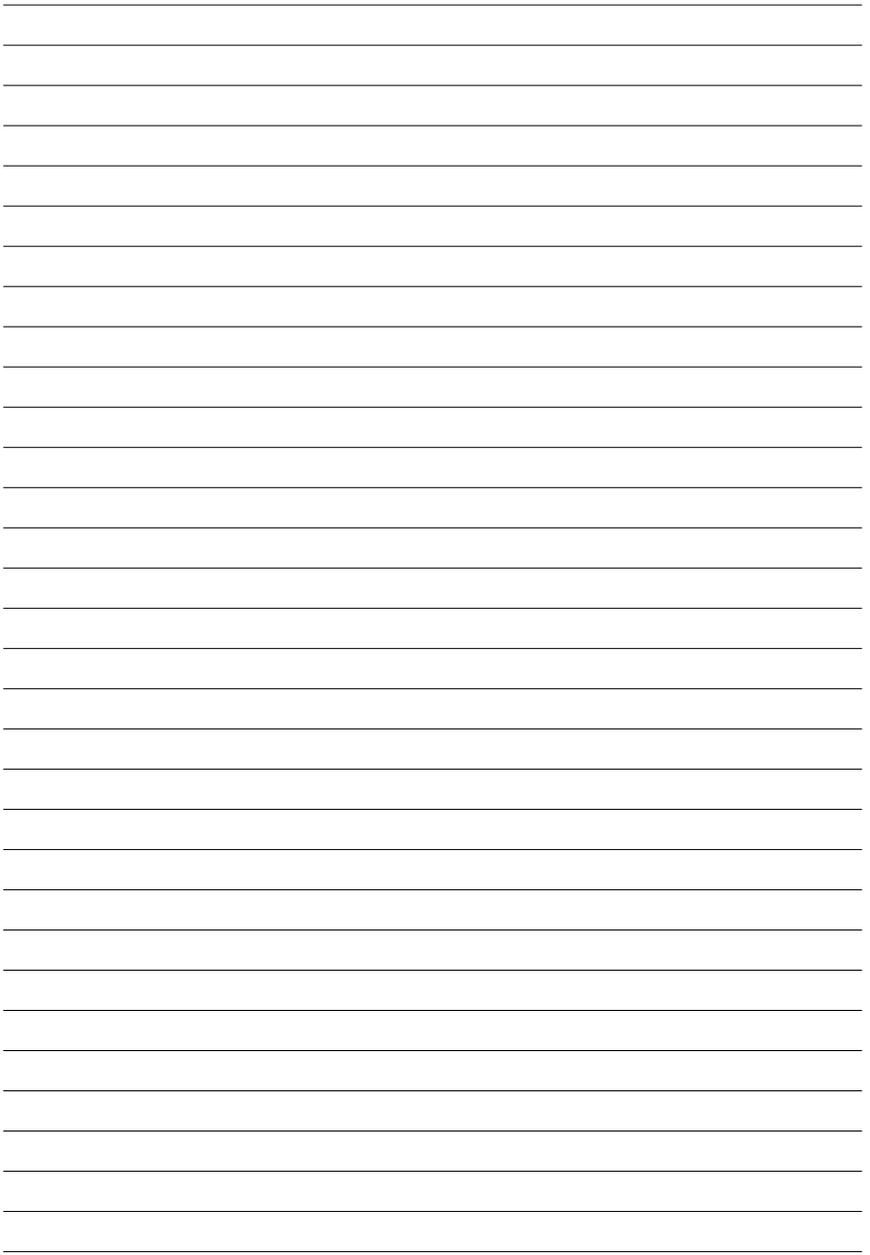
Graduação em Geografia pelo Centro Universitário Franciscano e Graduação em Pedagogia pela Universidade Franciscana.

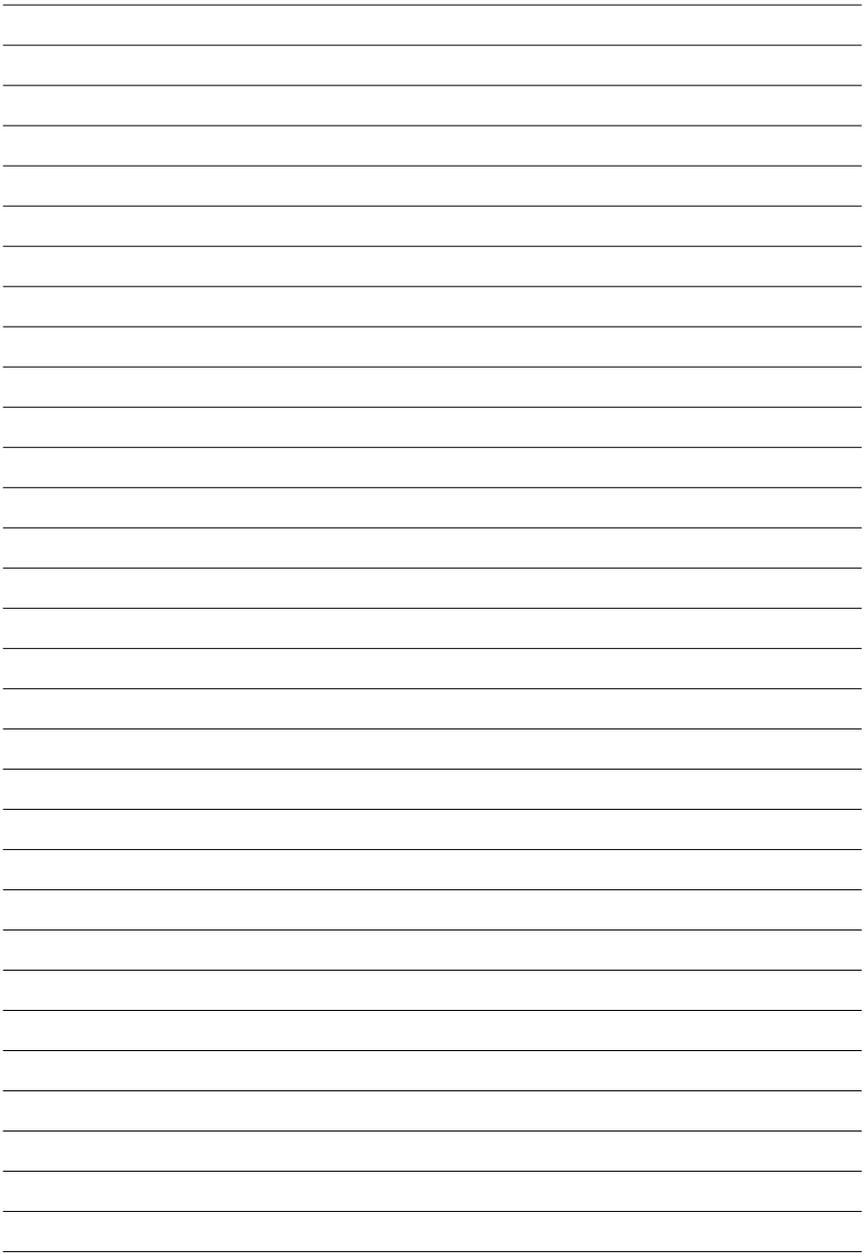
Thaís Linhatti de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Franciscana (UFN).

Vagner da Silva de Carvalho

Doutorando em Memória Social e Patrimônio Cultural pelo PPGMP - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Mestre em Patrimônio Cultural pelo PPGPC - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) graduado em administração Bacharelado pela Faculdade Integrada de Santa Maria e licenciado em história pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Foi Professor no curso de Direito e Administração da Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES). Atualmente, é acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Franciscana.







IMPRESSÃO

Gráfica Pallotti

PAPEL DA CAPA

Supremo 250g

PAPEL DO MIOLO

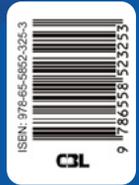
Ivory 65g

TIPOGRAFIA

Clio SemiBold | Source Sans Pro

TIRAGEM

200 exemplares



Ao longo de suas páginas, esta obra evidencia a diversidade de atividades formativas que caracterizam o campo de conhecimentos de cunho interdisciplinar que perpassa o curso de Pedagogia da Universidade Franciscana (UFN). Assim, ao se aproximar a celebração dos 70 anos de estudos práticos e teóricos, bem como dos desafios e conquistas voltados ao ensino, pesquisa e extensão, os professores, estudantes e convidados realizam a organização desta obra a fim de apresentar aos leitores suas produções acadêmicas, que se constituíram em pesquisas científicas desenvolvidas nos últimos cinco anos.

“Desse modo, a universidade, pela responsabilidade social, abrange o ensino, a descoberta científica e filosófica conectados à realidade. É um lugar de formação para a vida em sociedade e o trabalho, um lugar para o ensino universal. No entanto, a responsabilidade central da universidade é sua missão educadora.”

Prof. Iraní Rupolo
Reitora da Universidade Franciscana - UFN