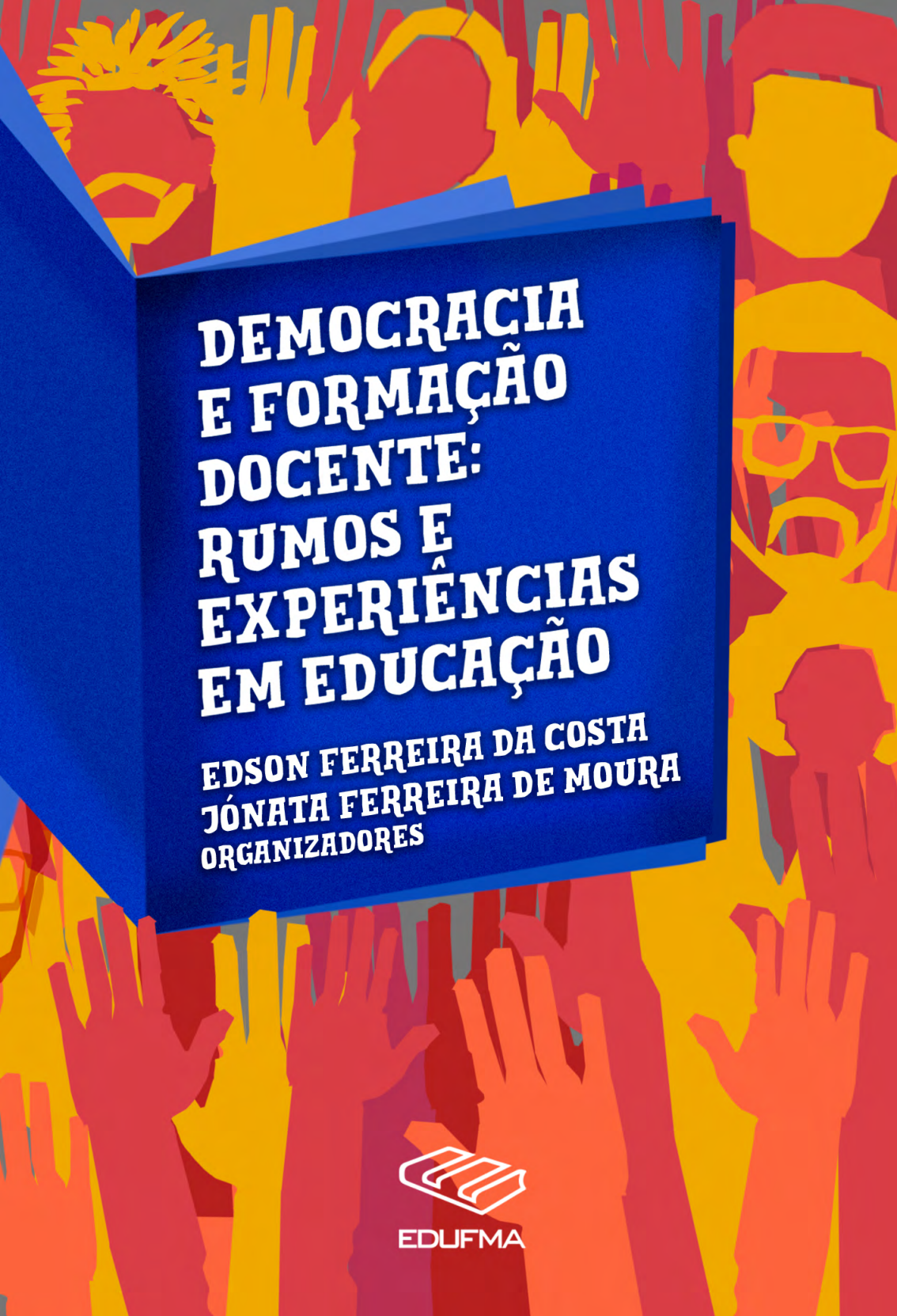
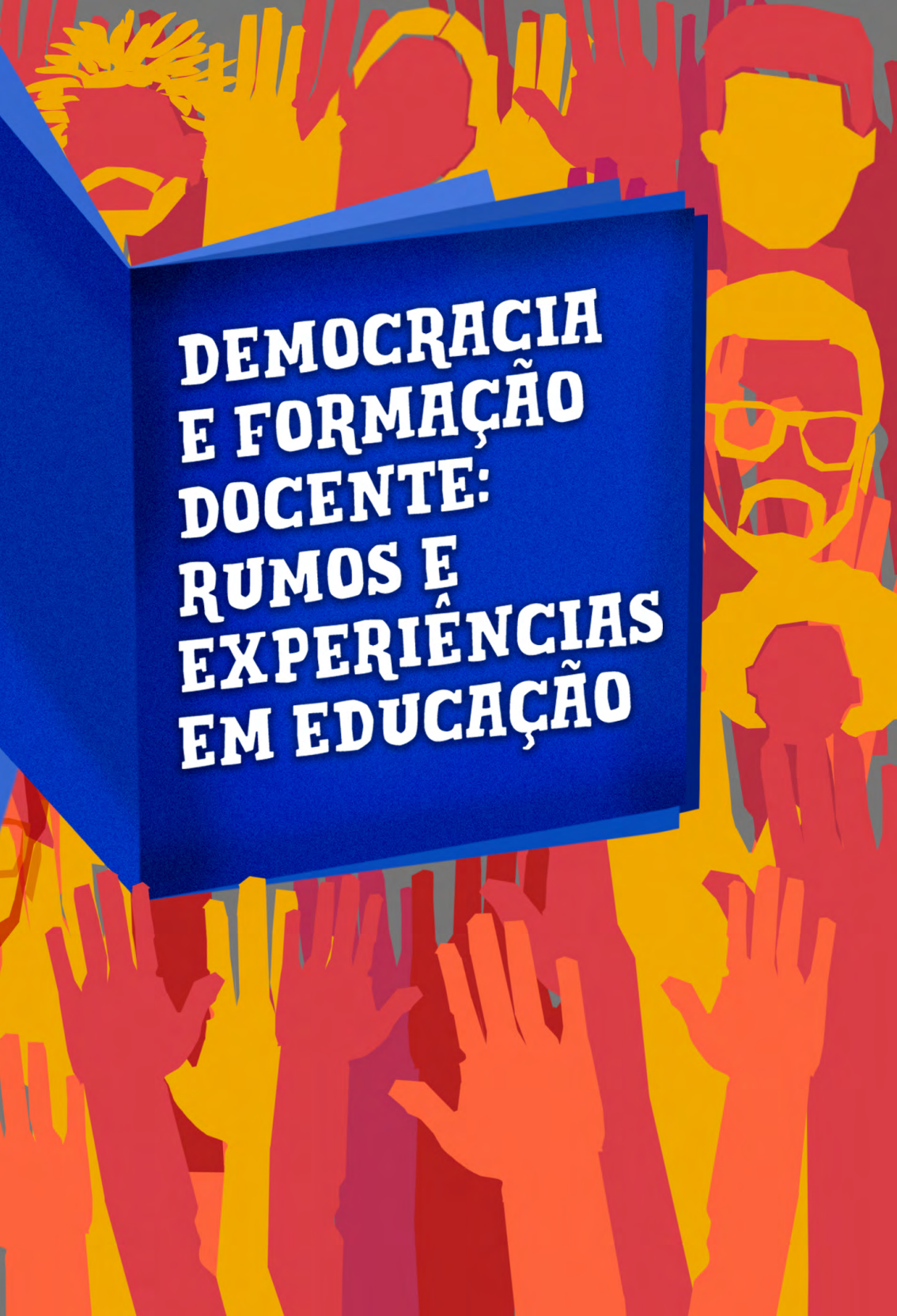


DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE: RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

EDSON FERREIRA DA COSTA
JÓNATA FERREIRA DE MOURA
ORGANIZADORES

EDUFMA


DEMOCRACIA
E FORMAÇÃO
DOCENTE:
RUMOS E
EXPERIÊNCIAS
EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal do Maranhão

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

Sistema Integrado de Bibliotecas

Diretor Prof. Dr. César Augusto Castro

Editora da UFMA

Coordenadora Irenilma Cadête Lima

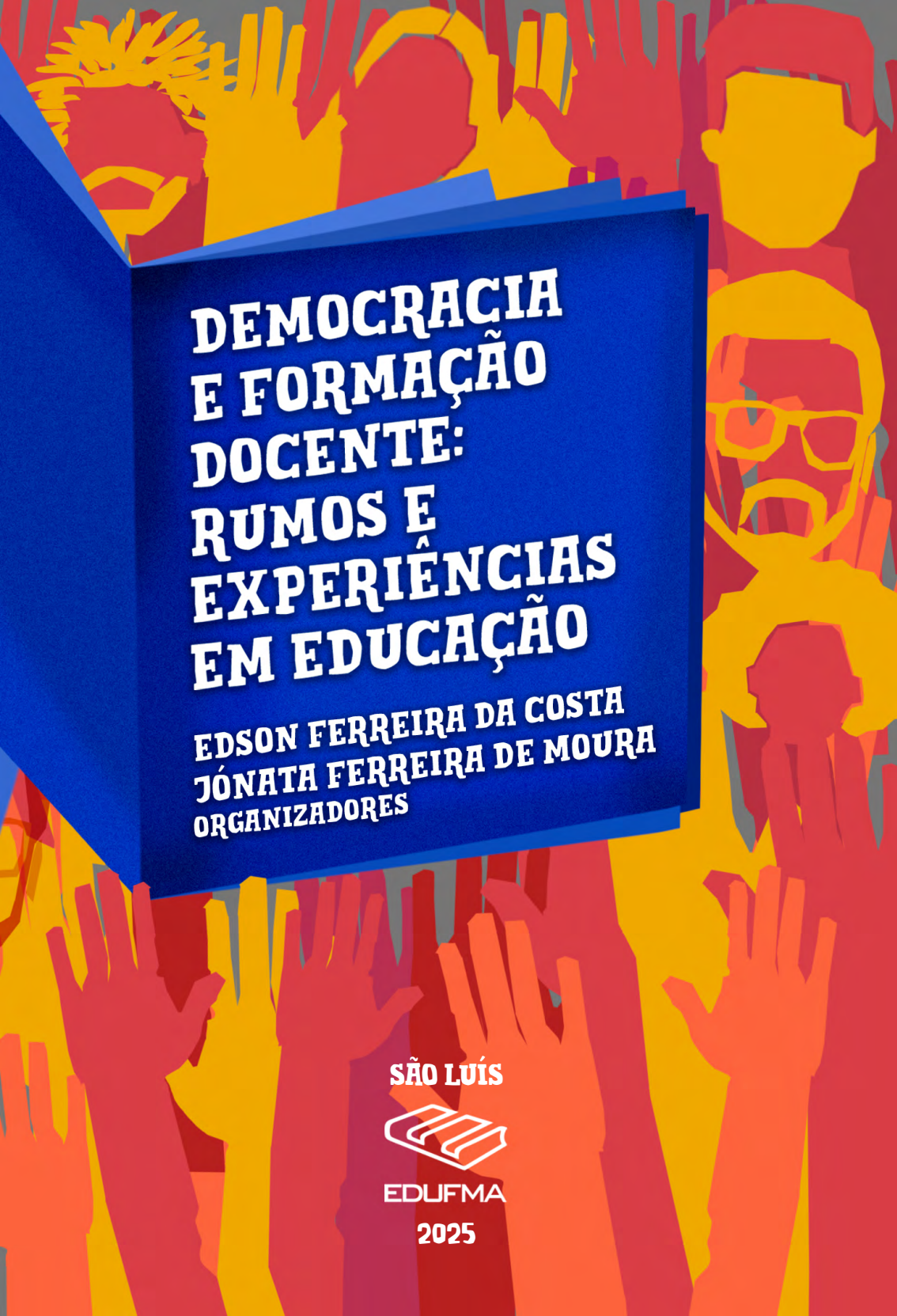
Conselho Editorial Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Iole Costa Pinheiro

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.



DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE: RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

EDSON FERREIRA DA COSTA
JÓNATA FERREIRA DE MOURA
ORGANIZADORES

SÃO LUÍS
EDUFMA
2025

© 2025 EDUFMA - Todos os direitos reservados

Revisão geral: *Jónata Ferreira de Moura*
Projeto gráfico, diagramação e capa: *Francisco Batista Freire Filho*
Ilustração da capa *Francisco Batista Freire Filho*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Democracia e formação docente: rumos e experiências em educação [recurso eletrônico] / Organizadores, Edson Ferreira da Costa, Jónata Ferreira de Moura. – São Luís/MA: EDUFMA, 2025.

241 p.

Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <www.edufma.br>

ISBN 978-65-5363-507-4

1. Educação. 2. Professores - Formação 3. Democracia - Educação. I. Costa, Edson Ferreira da. II. Moura, Jónata Ferreira de. III. Título.

CDD 370.1
CDU 37.013:321.7

Ficha catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas DIB/UFMA
Bibliotecária: Suzane Sheila Rabelo da Silva
CRB 13/801

Editado no Brasil [2025]
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | Editora da Universidade Federal do Maranhão
Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157
www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

A FILOSOFIA DA PRÁXIS DE ANTONIO GRAMSCI NA PRÁXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE 15

NERTAN DIAS SILVA MAIA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E COORDENADORAS 40

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

MARLI LIMA GOMES

ARLETE DE SOUSA COELHO

DESENVOLVENDO APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE FILOSOFIA PELO PIBID EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE IMPERATRIZ/MA 71

EDSON FERREIRA DA COSTA

EDUCAÇÃO, TESTEMUNHO E DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS E REFLEXÕES PARA UM ENSINO CRÍTICO LITERÁRIO 91

JOÃO PAULO COSTA ALVES

CÉSAR ALESSANDRO SAGRILLO FIGUEIREDO

ABÍLIO PACHÊCO DE SOUZA

MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESIGNS E AGÊNCIA A PARTIR DO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS 110

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

CAMILLA GRAZIELLY REGO DE SOUSA

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA

O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS (1990-2020) 133

JADIANE DE OLIVEIRA SILVA

NERTAN DIAS SILVA MAIA

PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL 159

MARCELO SOARES DOS SANTOS

PESQUISAR NA ACADEMIA COM AUXÍLIO DE IA: USOS E COMPREENSÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA 178

VALDIELE DA SILVA SANTOS

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA
A DIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS
E DESAFIOS VIVENCIADOS
PELO GESEPE/UFMA 202

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA

SOBRE OS ORGANIZADORES 230

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 233

APRESENTAÇÃO

O PROGRAMA de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) tem a satisfação de apresentar mais um produto de suas ações ao longo desses últimos quatro anos, resultado do exitoso colóquio que, anualmente, reúne estudantes, professores, pesquisadores, comunidade acadêmica e escolar em geral para apresentar resultados de pesquisas e debater sobre temas contemporâneos aos acontecimentos educacionais.

O material bibliográfico disposto neste livro consiste em uma coletânea de trabalhos relacionados ao IV Colóquio do PPGEPE, que trouxe como tema *Democracia e Formação Docente: Rumos e Experiências em Educação*. O evento contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), via edital nº 05/2024 de Apoio à Realização de Eventos Científicos, Tecnológicos e/ou de Inovação.

Nesta coletânea, os pesquisadores apresentam contribuições que refletem a complexidade e a diversidade dos caminhos da formação de professores no Brasil contemporâneo. O objetivo deste produto consiste em subsidiar estudantes e professores no campo da pesquisa e da prática pedagógica com recursos teóricos, práticos e reflexivos, mediante relatos de experiências

e análises teóricas que evidenciam a importância da educação como recurso de formação e crítica social.

Entre os textos que compõem a obra, destaca-se a análise das relações entre a filosofia da práxis de Gramsci e a práxis educativa de Freire, mostrando como tais pensadores fundamentaram suas concepções pedagógicas na indissociabilidade entre reflexão e ação. Gramsci, em seus *Cadernos do Cárcere*, defende a necessidade de uma educação que articule formação intelectual, cultural e política, voltada à emancipação do proletariado e à construção de uma consciência crítica capaz de desafiar a hegemonia cultural. Freire, por sua vez, radicaliza essa perspectiva em *Pedagogia do Oprimido*, propondo uma educação dialógica, problematizadora e ética, na qual educadores e educandos aprendem conjuntamente, engajando-se em processos de conscientização e ação transformadora. Essa convergência entre Gramsci e Freire reafirma a centralidade da educação como prática social e política voltada à libertação e à construção de uma sociedade mais justa.

Outro eixo significativo da coletânea diz respeito à teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel e sua aplicação prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas. A pesquisa demonstra que a aprendizagem significativa, ao relacionar novos conhecimentos com ideias prévias dos alunos, articula teoria e prática de forma significativa, diferenciando-se da memorização mecânica tão criticada nos trabalhos de Paulo Freire. O estudo mostra, por meio de observação participante e entrevistas, que o uso de mapas conceituais e outras estratégias pedagógicas pode potencializar o engajamento, a compreensão

crítica e a autonomia dos estudantes, embora as barreiras estruturais e pedagógicas das escolas públicas ainda representem desafios para a implementação plena dessa abordagem.

O livro também traz resultados de experiências vivenciadas por estudantes vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mediante a realização de atividades pedagógicas em Ciências Humanas baseadas em metodologias de aprendizagem ativa. Tais experiências têm relevância histórica e situacional por trazerem a público a atuação de bolsistas em atividades remotas durante o período pandêmico.

Um destaque não menos importante na obra é a incorporação da Literatura de Testemunho na educação básica, reconhecida como estratégia pedagógica inovadora e transformadora. Ao respeitar as vozes de sujeitos historicamente marginalizados e escutá-los, a literatura de testemunho permite que estudantes desenvolvam empatia, consciência crítica e percepção das desigualdades sociais, alinhando-se à práxis freiriana de leitura do mundo e da palavra. Esse gênero literário, ao ser trabalhado no currículo, articula ensino, pesquisa e extensão, promovendo uma educação cidadã e sensível às injustiças sociais.

Outro ponto de discussão na coletânea refere-se ao papel das tecnologias digitais e dos multiletramentos na formação docente. Pesquisas realizadas com estudantes de Pedagogia evidenciam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são ferramentas cruciais para o desenvolvimento de agência, criatividade e reflexão crítica. Concomitante a essa questão pedagógica, as análises realizadas reforçam a necessidade de os professores compreenderem o uso ético e pedagógico dessas fer-

ramentas, considerando suas lógicas algorítmicas e comerciais, para que a aprendizagem se mantenha significativa e crítica.

O livro ainda apresenta a influência de John Dewey nos documentos curriculares nacionais, incluindo PCN, RCNEI, DCN e BNCC, destacando como seus princípios de democracia, ciência, experiência e ação prática permanecem orientando o processo educacional no contexto da educação brasileira, ainda que a partir de releituras e reinterpretações das bases teóricas do autor ao longo das últimas décadas.

Outra contribuição que compõe esta obra é um texto que sintetizar o PIBID: criação de mecanismos para garantir a continuidade do programa, independentemente de mudanças governamentais, transformando em política de Estado e não de governo; a implementação de ações para minimizar as desigualdades regionais e tecnológicas entre as escolas participantes; o investimento na formação complementar dos professores supervisores, capacitando-os para a orientação dos licenciandos; a ampliação da oferta de bolsas para atender a um número maior de estudantes e de áreas que integram as licenciaturas e, por fim, a promoção de estudos e avaliações contínuas para aprimorar o programa e garantir sua efetividade.

Somando às múltiplas contribuições na tessitura desse material, há também uma discussão necessária no espaço de aprendizagem universitária: o uso da Inteligência Artificial (IA) na academia, debatendo, de forma propedêutica, suas potencialidades e desafios éticos na pesquisa e no aprendizado. Além da dimensão reflexiva, o trabalho apresenta resultados de pesquisa com estudantes de Pedagogia sobre o uso de ferramentas como

ChatGPT e Gemini, revelando que a IA pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, desde que utilizada como suporte ao aprendizado ativo e não como substituto do protagonismo estudantil.

Por fim, as relevantes experiências do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA), que atuam na problematização de questões de gêneros e diversidade sexual nas escolas. O grupo desenvolve pesquisas, projetos de extensão e cursos de formação continuada, como o Curso *Corpos e Diversidade na Educação* (CDE), capacitando professores para lidar de forma transversal com temas de diversidade, promovendo respeito às diferenças, desconstrução de preconceitos e reflexão crítica sobre práticas pedagógicas.

O leitor certamente se deparará com um livro que se destaca por seu conteúdo reflexivo e dialógico sobre as travessias da formação docente, articulando teoria, prática e compromisso ético-político. Em síntese, este material se integra na pluralidade de uma educação democrática e inovadora, fundamentada no respeito à diversidade de pensamento, práticas e contextos de aprendizagem. Nesse sentido, o PPGEPE entrega um material acadêmico essencial para pensar as bases de uma educação triangular que envolve justiça social, criticidade e participação individual e coletiva em todos os processos de formação e atuação.

Edson Ferreira da Costa
Jónata Ferreira de Moura
organizadores

A FILOSOFIA DA PRÁXIS DE ANTONIO GRAMSCI NA PRÁXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE

NERTAN DIAS SILVA MAIA[1]

PRIMEIRAS PALAVRAS

Antonio Gramsci (1891-1937) desenvolveu grande parte de sua obra no período em que esteve na prisão vítima da perseguição fascista italiana, entre 1926 e 1937, quando escreveu os 33 volumes dos *Cadernos do Cárcere* – 4 deles dedicados a traduções de autores como Marx, Goethe e os irmãos Grimm, e 29 com textos autorais. Nestes últimos cadernos, Gramsci aborda diversas temáticas como o Capitalismo, o poder político, a opressão, a hegemonia cultural, o papel dos intelectuais e a relação entre Estado e sociedade civil, correlacionando-as com reflexões acer-

1 Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

ca da necessidade de se promover uma conscientização política nas massas que, à época, sofriam toda a opressão do regime fascista de Mussolini (Coutinho, 1999).

Paulo Freire (1921-1997), deu início à elaboração de sua obra teórica no Chile, entre 1964 e 1969, período em que esteve exilado naquele país por conta da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), onde escreveu seus quatro primeiros livros, sob inegável inspiração marxista-gramsciana: *Educação como prática da liberdade* (1965), *Ação cultural para a liberdade* (1968), *Extensão ou comunicação?* (1969) e *Pedagogia do oprimido* (1967-1968), sendo este último, o que mais deixa ver a influência do pensador italiano. No conjunto desses livros, tal qual defende Gramsci em seus *Cadernos*, Paulo Freire afirma que todo ato educativo é também um ato político, que se dá por meio de um processo de conscientização capaz de levar os sujeitos a práticas sociais e culturais que promovam a transformação da realidade. Na obra *Pedagogia do oprimido*, o educador brasileiro deixa claro que esse processo se caracteriza por uma situação gnosiológica "em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes" (Freire, 2018, p. 94), situação em que educador e educando superam a verticalidade da relação da educação tradicional "bancária" em favor de uma relação dialógica em um processo de educação libertadora.

Essa forma de Paulo Freire pensar a educação encontra raízes nas ideias pedagógicas de Gramsci, na medida em que este propõe a criação de uma educação voltada para uma formação tanto intelectual quanto cultural e política, "que interessa obje-

tivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até a humanidade inteira" (Nosella, 2004, p. 42). Para Gramsci, tal educação deveria favorecer especialmente o proletário, já que seu fim último seria proporcionar-lhes condições objetivas e subjetivas para assumir os meios de produção. Nestes termos, Nosella (2004, p. 42) afirma que "O interesse de Gramsci para as questões culturais formativas era motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário".

Perseguindo esse ideal, Gramsci conforma o materialismo histórico-dialético marxiano a seu pensamento educacional, pautando a necessidade da relação entre teoria e prática como o principal motor da transformação social. Nesse sentido, ele desenvolve o conceito de "filosofia da práxis", não como mera aplicação de ideias abstratas, mas como um processo dinâmico em que a reflexão crítica e a ação política se interpenetram, constituindo-se mutuamente em um projeto filosófico-educacional voltado para as massas. Essa ideia fica evidente em seu *Caderno* de número 10, onde afirma:

> [...] o caráter da filosofia da práxis é sobretudo o de ser uma concepção de massa e de massa que opera unitariamente, isto é, que tem normas de conduta não só universais em ideia, mas também "generalizadas" na realidade social. E a atividade do filósofo "individual" só pode ser concebida, portanto, em função de tal unidade social, ou seja, também ela como política, como função de direção política (Gramsci, 1999, p. 341).

Além desse caráter social e político, a filosofia da práxis gramsciana tem entre suas marcas o fato de ser histórica, no

sentido de remeter a uma história construída consciente e coletivamente pelos sujeitos da ação, ou seja, uma história que se torna consciente na medida em que também se torna livre, desvelando para estes sujeitos novas formas de ver e atuar no mundo. Sobre isso, Gramsci (1999, p. 155) afirma: "A filosofia da práxis é o historicismo absoluto, a mundanização e terrenalidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto da história. Nesta linha é que deve ser buscado o filão da nova concepção do mundo". Essa afirmação revela a essência do projeto formativo gramsciano, segundo o qual a emancipação humana depende da capacidade dos sujeitos de compreenderem historicamente as estruturas que os oprimem e de agirem para transformá-las. A práxis, assim pensada, torna-se a unidade indissolúvel entre pensamento e ação, entre análise crítica e engajamento político.

Ancorado em boa medida na noção gramsciana de "filosofia da práxis", Paulo Freire elabora uma teoria pedagógica que entrelaça educação, ética e transformação social, rompendo com modelos tradicionais de ensino que perpetuam relações de dominação. À base desta teoria está o conceito de "práxis educativa", elaborado por ele para fundamentar uma pedagogia voltada para o oprimido que vai muito além de um simples método pedagógico, uma vez que diz respeito a um ato de reinvenção do mundo, fundado no diálogo, na reflexão crítica e na ação comprometida com a liberdade e a justiça. Com isso, Paulo Freire propõe uma educação problematizadora que se realiza na práxis, ou seja, mediante um processo dialético de ação-reflexão-ação, que, à maneira de Gramsci, não separa teoria da prática e exige que os sujeitos, ao interagirem com o mundo, o

interpretem criticamente e o transformem em prol da emancipação humana.

Dito isto, neste texto, exploro a relação entre os conceitos de "filosofia da práxis" de Gramsci e de "práxis educativa" de Paulo Freire, com o objetivo de mostrar a influência que o educador brasileiro recebeu do pensador italiano, considerando que ambos os conceitos servem de fundamento para suas respectivas concepções de educação, as quais têm como compromisso central uma formação humana crítica com vistas à transformação social, mediante a conscientização política e a articulação indissociável entre teoria e prática.

Para fundamentar minha análise, recorro, entre outras obras, aos volumes 1 e 2 dos *Cadernos do Cárcere* – editados por Carlos Nelson Coutinho e outros – do pensador italiano, e à *Pedagogia do oprimido*, do educador brasileiro, por considerá-las aquelas que melhor deixam ver a essência dos conceitos aqui em discussão, bem como por ser aquelas em que estes conceitos são empregados com mais propriedade em relação ao embasamento de suas respectivas ideias educacionais.

APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS ENTRE GRAMSCI E PAULO FREIRE: FILOSOFIA DA PRÁXIS E PRÁXIS EDUCATIVA

Em contextos e tempos distintos, porém perseguindo um mesmo ideal, Antonio Gramsci e Paulo Freire tiveram como principal preocupação o desvelamento das relações de dominação entre classes sociais antagônicas: uma representada pelo

poder hegemônico do Estado, que se serve da força coercitiva e da persuasão (formação das mentalidades) para exercitar o controle e a opressão; outra, composta pela massa oprimida representada pela classe trabalhadora, cujos direitos básicos são negados sistematicamente como forma de controle social. A partir dessa perspectiva, tanto Gramsci quanto Freire perceberam a necessidade de se criar uma cultura de conscientização política nos trabalhadores através de uma pedagogia crítica, capaz de transformar intelectualmente o senso comum em bom senso.

Se Paulo Freire aponta para o rompimento dos esquemas verticais da "educação bancária" através de uma pedagogia da problematização, que faz "da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (Freire, 2018, p. 43), Gramsci, por sua vez, defende que o educador precisa levar em conta o contexto sociocultural dos educandos, destacando a importância do meio no processo formativo e enfatizando a necessidade de se elevar o nível de formação intelectual das massas. Ele advoga que o educador deve valorizar o saber popular, pois, como intelectual, "'sabe', mas nem sempre compreende e, menos ainda, 'sente'"; enquanto o homem popular das massas segue caminho inverso: "'sente', mas nem sempre compreende ou sabe" (Gramsci, 1999, p. 221). Isso quer dizer que o educador, enquanto intelectual, apesar de deter o conhecimento, muitas vezes não se sensibiliza ou não compreende profundamente os problemas sociais das classes subalternas, na medida em que o homem simples sente as agruras sociais, porém não tem os mecanismos de reflexão para

compreendê-las e relacioná-las às circunstâncias políticas que geram a opressão. Para o pensador italiano,

> O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o "saber"; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação (Gramsci, 1999, p. 221-222).

Na passagem acima, Gramsci põe em evidência a necessidade de uma conexão sensível-racional entre os intelectuais e o povo para que o conhecimento seja verdadeiramente transformador. Em sua crítica, ele destaca a postura de alguns intelectuais que se isolam em abstrações e teorias desvinculadas da realidade concreta, alegando que o intelectual autêntico deve compreender as paixões e necessidades do povo, não só para explicá-las, mas para articulá-las com a realidade a partir de uma perspectiva histórica e política, algo fundamental para que o conhecimento produza mudanças sociais efetivas.

Em minha visão, esse modo de pensar muito se relaciona com as ideias pedagógicas de Paulo Freire, sobretudo no que se refere ao papel político do educador, na proporção em que este papel deve ser exercido através do diálogo e da empatia com vistas a uma educação libertadora, na qual o educador não é

o único detentor do conhecimento e não o transmite de forma unilateral, mas alguém que aprende e ensina junto com os educandos, respeitando suas vivências e saberes numa relação de horizontalidade. Nesse sentido, ambos os pensadores rejeitam a figura do educador ou intelectual "pedante" – para usar uma expressão de Gramsci –, destacando a necessidade de engajamento com as experiências concretas do povo para que o saber se torne contextualizado e emancipador. Assim, Gramsci e Freire vão ao encontro de uma posição em que o saber só é pleno quando mobilizado pela paixão e pelo compromisso político com a transformação social no âmbito de uma relação dialética entre o que se pensa e o que se vive, o que se conhece e o que de se sabe e se sente.

Refletindo sobre esse processo formativo dialético entre o sentir e o pensar, Gramsci desenvolve as categorias de "senso comum" e "bom senso", a partir das quais evoca a necessidade de uma conscientização política das massas por meio da educação. Ambas as categorias integram o que ele chama de "concepção de mundo" e se manifestam, respectivamente, de dois modos distintos: um, ocasional e desagregado, expressado pela religião, pelo folclore e pelo modo popular de pensar típico das classes subalternas; outro, regido por "uma concepção de mundo unitária, coerente e homogênea [...] formada de uma maneira crítica e consciente, num processo teórico-prático que tem como fundamento último a experiência política da classe" (Mochcovitch, 1990, p. 15). Portanto, a passagem do senso comum para o bom senso requer do sujeito um profundo exercício de autocrítica sobre sua própria concepção de mundo, uma vez que deve par-

tir da consciência de si, algo muito próximo da célebre máxima socrática "conhece-te a ti mesmo", que na visão de Gramsci é possível somente através de uma "filosofia da práxis".

Por seu lado, mas dentro de uma mesma perspectiva, Paulo Freire desenvolve seu conceito de "práxis educativa" como uma "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo", sem a qual "é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos" (Freire, 2018, p. 52). Ele afirma que os oprimidos, quando imersos no contexto de opressão, acabam por incorporar, passivamente, um modo ingênuo de como percebem a si mesmos, aos outros e ao próprio mundo, tornando-se obedientes às prescrições ditadas por seu opressor. Dessa forma, acomodam-se de maneira inadvertida à superestrutura, que no pensamento marxiano diz respeito ao conjunto de instituições administradas hegemonicamente pelo Estado. Este, por seu turno, estabelece leis, práticas e códigos morais para controlar as relações de produção, sendo, portanto, a expressão político-jurídica, sociocultural e ideológica da infraestrutura, ou seja, da base material e econômica da sociedade, composta pelos meios de produção e pelas forças produtivas (Marx, 2008, p. 45-50).

Apesar de se sentirem oprimidos, o que impede os sujeitos de reagirem ante à superestrutura, enquanto sistema opressor, é a falta de objetivação crítica e consciente da realidade, o que lhes leva a uma falsa compreensão acerca de si mesmos, segundo a qual ser homem ou ser mulher é espelhar-se naquele que lhes oprime. É esta falta de criticidade que Gramsci (1978, p. 143) irá chamar de "senso comum", ou "a 'filosofia dos não-filósofos', isto é, a concepção de mundo absorvida acriticamente

pelos diferentes meios sociais e culturais, em que se desenvolve a individualidade moral do homem médio". Esta concepção se caracteriza pela adesão irrestrita e inconsciente às ideologias hegemônicas, que impõem obediência no plano da crença e da fé, como salienta Gramsci (1978, p. 14):

> Ademais, 'senso comum' é um nome coletivo, como 'religião': não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devenir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum, e, nesse sentido, coincide com o 'bom senso', que se contrapõe ao senso comum.

Para este autor, o bom senso é "o núcleo sadio do senso comum [...], merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente" (Gramsci, 1978, p. 16), sobre o qual deve ser trabalhado o processo de conscientização política de classe pela filosofia da práxis. É nesse sentido que Gramsci (1982) afirma que a filosofia é a crítica e a superação do senso comum, que, por seu turno, não se situa no campo intelectual por não ter uma unidade coerente.

Em tal perspectiva, a filosofia é produtora de coerência e é justamente essa característica que a faz necessária ao senso comum. Assim, Gramsci aproxima, dialeticamente, senso comum e filosofia, ao considerar que cada grupo social possui seu "senso comum" e seu "bom senso" próprios que refletem as visões de mundo dos sujeitos, as quais são moldadas pelas condições e relações de poder. Como as sociedades são forjadas pelo movimento da história, portanto, se transformam a cada tempo, o senso comum também acompanha essas transformações; ele evolui, absorvendo ideias científicas e filosóficas que se mistu-

ram às formas cotidianas de compreensão da realidade, situando-se entre conhecimento formal e o saber popular. Acerca disso, Gramsci afirma o seguinte:

> Cada camada social tem seu "senso comum" e seu "bom senso", que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida. Cada corrente filosófica deixa uma sedimentação de "senso comum": é este o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel; ele se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetraram no costume. O "senso comum" é o folclore da filosofia, e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (isto é, tal como é entendido comumente) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O senso comum cria o futuro folclore, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar (Gramsci, 1982, p. 178).

O senso comum, sob este prisma, pode ser considerado um campo de disputas ideológicas em que diferentes visões de mundo lutam para se tornar hegemônicas, refletindo não só as condições materiais do presente, mas também ajudando a elaborar um futuro no qual se adequam concepções políticas e ideológicas renovadas, que vão sendo incutidas, paulatinamente, nas mentalidades. Dessa forma, o senso comum torna-se um meio por excelência para compreender como cultura, poder e conhecimento se entrelaçam no processo de transformação social e de construção de novas hegemonias.

Nesse sentido, a questão que se impõe é: como se relacionam filosofia e senso comum e como se dá a passagem entre ambos? Antes de esclarecer, Gramsci faz a seguinte distinção entre as duas categorias: "Na filosofia, destacam-se notadamen-

te as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao contrário, destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular" (Gramsci, 1999, p. 100-101). No mesmo trecho, Gramsci adverte que toda filosofia tem a tendência de se tornar senso comum, o que me leva a inferir que a filosofia da práxis gramsciana tem como consequência última tornar-se uma filosofia organicamente vinculada à vida prática das massas. Afirmo isso, com base na seguinte passagem de Gramsci:

> Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que — tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela — se torne um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os "simples" (Gramsci, 1999, p. 101).

Com isso, entendo que a renovação do senso comum só é possível através de uma relação formativa permanente entre os intelectuais e o povo, em que as aspirações populares sejam sistematizadas por uma filosofia capaz de suscitar ações concretas pela autonomia nos campos político e social. Essa reflexão relaciona-se com o conceito gramsciano de hegemonia, que diz respeito à dominação cultural por parte das classes dirigentes, mantida não apenas pela força, mas pela disseminação de valores e ideias que se naturalizam como "senso comum" amalgamado por uma filosofia primitiva. Para romper com essa hegemonia, é necessário construir uma contra-hegemonia, ou seja, uma nova cultura política enraizada nas experiências da classe dos simples, em que a filosofia se torne ferramenta de emanci-

pação popular. Para corroborar com este entendimento, destaco abaixo uma passagem em que o pensador italiano esclarece o papel da filosofia da práxis:

> [...] a filosofia da práxis não busca manter os "simples" na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 1999, p. 103).

Na obra *Pedagogia do oprimido*, a passagem entre estes dois níveis de consciência – do senso comum para o bom senso – se dá pela transição de um modo de pensar "mágico ou ingênuo" para outro crítico, sendo necessário ao sujeito distanciar-se da realidade vulgar por meio do exercício da reflexão sobre a objetivação dos fatos, para, finalmente, superar sua condição anterior de mero consumidor de ideias e chegar a uma nova condição de produtor e transformador de ideias na ação e na comunicação. Vejamos o que nos diz Paulo Freire:

> Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 2018, p. 140-141).

Segundo Freire (2018), esta é uma capacidade ontológica do homem, enquanto ser genérico, possibilitada pela "práxis educativa", única capaz de decodificar as dimensões da totalidade e retirar o sujeito da condição de oprimido para alçá-lo a outra de investigador do próprio pensar. Nesse sentido, a viabilização de uma educação para a transformação social a partir da conscientização política dos oprimidos para torná-los homens e mulheres livres é ponto pacífico entre Gramsci e Freire. Este, afirma ser imprescindível a educação servir ao homem genérico como vetor de compreensão do meio em que atua, para que se reconheça como ser histórico e transformador da realidade. Para tanto, é preciso que a escola promova a conscientização política através de uma situação de conhecimento, cujo propósito é uma formação humana que transcenda a desumanização ao solucionar a principal contradição dos tempos: a tensão entre dominação e libertação (Freire, 2018).

Na obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Paulo Freire alerta para o fato de que não basta ao educador, enquanto intelectual orgânico na acepção gramsciana, apenas desvelar a realidade para se chegar à conscientização, pois é preciso também que esta realidade seja transformada pela ação prática na sua dialeticidade. Ao tratar deste aspecto, ele escreve o seguinte:

> [...] se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa de aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da cria-

> ção do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticação se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (Freire, 1981, p. 117).

Na passagem em destaque, Paulo Freire deixa ver que o processo de conscientização verdadeiramente autêntico não é o que se restringe ao simples desvelamento da realidade, mas aquele que, para além disso, torna-se engajamento ativo com vistas à transformação dessa realidade. Somente um educador consciente de seu papel político – tal qual o intelectual orgânico revolucionário gramsciano – saberá mediar um processo de conscientização das massas nestes termos.

É importante salientar que, nos *Cadernos* de Gramsci, entendemos que os intelectuais orgânicos formam uma categoria específica que os distingue socialmente das massas, por representarem posturas ideológicas que tanto podem agir para a transformação da sociedade, quanto para a sua reprodução. Segundo o pensador italiano, "Pode-se observar que os intelectuais 'orgânicos' que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, 'especializações' de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz" (Gramsci, 2001, p. 16).

Nesse ponto, Gramsci defende que todo grupo social busca a hegemonia, tanto incorporando intelectuais tradicionais vinculados a estruturas de poder preexistentes, quanto formando novos pensadores alinhados a seus valores orgânicos. A eficácia desse processo depende da capacidade de articular ambas as

ações simultaneamente: ao cooptar vozes já legitimadas, o grupo amplia sua influência sobre o imaginário social, enquanto a formação de intelectuais próprios consolida uma base ideológica vinculada às estruturas do poder vigente. Essa dualidade acelera a transformação cultural, permitindo que o grupo redefina normas e discursos fundamentais para sustentar seu domínio. Assim, a conquista ideológica não se restringe à mera imposição de ideias, mas sobretudo à construção de uma rede intelectual que naturaliza sua visão de mundo pela manipulação das massas, como afirma Gramsci, abaixo:

> Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 2001, p. 19).

Aqui, o autor enfatiza o papel do intelectual orgânico como reprodutor de tudo o que está posto. Entretanto, foi justamente a partir do diagnóstico das funções e lugares ocupados por estes intelectuais que foi possível a Gramsci elaborar sua filosofia da práxis, teoria na qual os intelectuais desempenham papel central no que diz respeito à formação política das massas, no caso como intelectuais revolucionários.

Conforme Gramsci (1982), todos os homens – como seres genéricos – são dotados de capacidade para realizar reflexões intelectuais, que se expressam tanto em atividades profissionais quanto em suas concepções particulares de mundo. Desta forma, o autor não separa os intelectuais dos homens e mulheres simples em posições, respectivamente, superiores e inferiores;

pelo contrário, conclama a necessidade de se desenvolver um progresso intelectual e moral de massa. Para reforçar sua tese, Gramsci parte em defesa da "existência" como sendo o mais elevado valor da humanidade. Portanto, para se objetivar a humanização é necessário existir enquanto ser crítico-reflexivo para superar a precariedade material, intelectual e moral que assola a sociedade em seu conjunto.

Seguindo o mesmo princípio da tese gramsciana, Paulo Freire afirma: "Na verdade, pensar sobre o intelectual e o seu papel, sua prática inserida numa prática maior, a social, nos leva necessariamente a refletir sobre o seu sonho, que é político" (Freire *apud* Freire; Faundez, 1985, p. 35). Ao defender a importância do papel do intelectual revolucionário para a classe trabalhadora, o educador pernambucano não esconde sua filiação ao pensamento de Gramsci: "para mim, o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo, tudo isso tem a ver com o papel do chamado intelectual orgânico, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente" (Freire *apud* Gadotti; Freire; Guimarães, 1995, p. 54).

Apesar de Gramsci não ter elaborado precisamente uma teoria educacional, sua profunda análise da sociedade fascista-capitalista, à luz das contribuições de Marx e Engels, serviu-lhe de fundamento para pensar um refinado processo educativo como forma de solucionar o problema político de seu tempo. Com isso, é possível vislumbrar no pensamento gramsciano uma dimensão pedagógica, na medida em que suas preocupações se detêm na ação formativa dos intelectuais orgânicos sobre as classes subalternas, visando conscientizá-las mediante

uma reforma intelectual e moral indissociável das lutas econômicas e políticas (Mochcovitch, 1990).

Gramsci elabora uma concepção de prática educativa muito diferente do papel da escola burguesa moderna, que é o de garantir a manutenção da hegemonia política e econômica pela formação e ação dos intelectuais orgânicos tradicionais. Nesse sentido, a educação está a serviço da opressão, uma vez que a definição dos conteúdos programáticos, concebidos a priori pela ideologia dominadora, ignora as condições materiais e as necessidades subjetivas e sociais dos educandos em seus contextos, impedindo propositalmente sua conscientização política (Nosella, 2004).

No mesmo sentido da crítica gramsciana acerca da escola burguesa, Paulo Freire conclama o oprimido à liberdade mediante uma "ação consciente", conceito freireano de inspiração marxista que equivale a uma ação transformadora do sujeito histórico sobre o mundo (Freire, 1981, p. 41). Assim, a liberdade não depende de um fenômeno externo ao homem genérico, pelo contrário, origina-se na busca consciente e coletiva por sua completude, tendo em vista se tratar de uma especificidade humana, pois "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão" (Freire, 2018, p. 71).

Para Paulo Freire, é na busca pela liberdade que se constitui o conhecimento, quando o homem genérico se depara com a condição de estar "[...] situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais" (Freire, 1979, p. 19). Desse modo, constitui-se

"homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e de seu permanente movimento de busca do *ser mais*", reconhecendo-se como aquele que vem a ser, ainda que inacabado, em uma realidade histórica igualmente inacabada (Freire, 2018, p. 101).

Assim como a "filosófica da práxis" de Gramsci, a "práxis educativa" freireana parte da historicidade dos homens e das mulheres enquanto sujeitos inconclusos, refazendo-se constantemente no movimento dialético de busca pela humanização (Freire, 2018). Gramsci, no que concerne a sua concepção de filosofia da práxis, vislumbra a criação de uma "escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados", com foco na formação de sujeitos históricos capazes de pensar por si mesmos, totalmente opostos àqueles formados pelo modelo escolar burguês-iluminista (Gramsci, 2001, p. 175). Se em Gramsci o pensamento político tem uma dimensão pedagógica, na medida em que se detém na ação dos intelectuais orgânicos para transformar a consciência das massas, partindo do senso comum para o pensamento filosófico, em Paulo Freire (1967, 2018), a concepção de educação se mostra um ato político, na proporção em que pretende conscientizar os oprimidos para conceder-lhes o direito à liberdade pelo exercício permanente da criticidade sobre suas condições objetivas.

Gramsci (1999) acredita que na escola, materializada nos chamados *circole di cultura* dos Conselhos de Fábrica, a vida do educador e do educando são indissociáveis, sendo inevitável que se estabeleça um nexo entre a escola, a palavra e a vida. Assim, cabe ao educador conceituar os vocábulos e dotá-los de

vida, uma vez que, para o autor, a relação entre linguagem e história sugere que uma distinção entre palavras e conceitos formais. Essa distinção deve ser baseada na contradição e na análise de opostos, pois a linguagem, como produto histórico, não é estática, mas sim possui um "devir", ou seja, evolui ao longo do tempo, refletindo mudanças culturais e sociais (Gramsci, 2001, p. 47). Em suma: a identificação das palavras e seus conceitos precisa ser efetivada considerando o contexto cultural e histórico dos sujeitos, algo que remete precisamente ao processo de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido por Paulo Freire.

Na medida em que a práxis educativa freireana também está ancorada na palavra-ação, escola e vida não podem estar separadas. Ao aprender as palavras dentro de seu significado cultural e histórico, o educando forma uma consciência política acerca da realidade que o possibilita realizar ações para livrar-se da opressão. Conforme Paulo Freire, a conquista da história por aqueles a quem foi negado o direito de se fazerem atores de sua própria existência, passa pela conquista da palavra, uma vez que isso constitui uma necessidade premente: dar a palavra aos oprimidos para que possam "pronunciar o mundo" mediante uma "consciente ação transformadora sobre o mesmo", de tal modo que os levem a dizer o que pensam criticamente acerca da realidade vivida (Freire, 1981, p. 41). Trata-se, portanto, não somente de uma palavra que anuncia a boa nova, mas que também move ações culturais liberadoras, pois a consciência de si e da realidade dá aos oprimidos a coragem da qual necessitam para mostrarem-se ao mundo como sujeitos históricos da transformação.

Isto posto, os "círculos de cultura" de Gramsci, acatados plenamente por Paulo Freire, podem ser entendidos como espaços de transformação social e de criação de novas culturas, constituídos pela reciprocidade entre o senso comum e o bom senso. No entender de Gramsci, enquanto prática educativa, os círculos de cultura representam o lugar de onde deve partir a reforma intelectual e moral das massas através de um processo educativo eminentemente político e filosófico. Assim, os Conselhos de Fábrica com seus círculos de cultura seriam uma organização autônoma, sem vínculo com a escola burguesa, capaz de viabilizar a revolução proletária e a formação de um novo homem (Gramsci, 1999).

Paulo Freire, ao apropriar-se da metodologia dos círculos de cultura gramsciano, realizou sua exitosa experiência educativa em Angicos, cidade do interior do Estado do Rio Grande do Norte, em janeiro de 1963, onde alfabetizou cerca de 300 trabalhadores em 45 dias, consolidando, assim, seu método de alfabetização popular. Neste método – que Paulo Freire não considera propriamente um método –, não há a figura do professor e sim dos "animadores culturais" (que em Gramsci seriam os "conselheiros") que conduzem o processo de aprendizagem coletiva a partir da problematização dialógica da realidade. Os conteúdos partem dos problemas comuns dos educandos e dos educadores e são discutidos almejando uma reforma intelectual e política em suas consciências (Brandão, 1998). Assim, tanto em Gramsci quanto em Freire, os círculos de cultura são o *lócus* onde se praticam, respectiva e reciprocamente, as atividades político-pedagógicas e pedagógico-políticas, cujos interesses vol-

tam-se para a formação da consciência política das massas para levá-las à liberdade.

Ambos os pensadores, envidaram um constante esforço para promover uma formação política nas classes subalternas, tendo como meio projetos de educação voltados para a emancipação numa perspectiva histórico-dialética. A "filosofia da práxis" gramsciana, ao suscitar a fundação de uma pedagogia crítica e social para as massas, inspirou Paulo Freire a conceber uma pedagogia para os oprimidos engendrada no seio de uma "práxis educativa" que se materializa na ação cultural para a liberdade.

PALAVRAS FINAIS

No meu entender, as ideias pedagógicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire, embora nascidas em contextos históricos e geográficos distintos, convergem em um ponto fundamental: a compreensão da educação como práxis transformadora, como unidade entre teoria e prática, cujo fim último é desvelar as estruturas de opressão e construir alternativas emancipatórias. Essa convergência não é acidental; é fruto de um diálogo implícito entre duas concepções que enxergam na educação não um instrumento de reprodução social, mas um campo de lutas por hegemonia cultural e possibilidades para a reinvenção do mundo.

Tanto Gramsci quanto Freire rejeitam a separação entre teoria e prática, uma vez que a essência de seus respectivos conceitos de "filosofia da práxis" e de "práxis educativa" exige que o conhecimento seja elaborado a partir da realidade concreta e revertido em ação política. Para ambos, o homem, como ser ge-

nérico, é um ser eminentemente político, e a educação um processo de conscientização de si e do mundo que resulta na humanização dos sujeitos e sua consequente emancipação. Aqui, o processo de educação é uma práxis que transcende ao mero método pedagógico, para atingir um imperativo ético que leva os sujeitos a entenderem que o conhecimento só se completa quando orientado à superação prática das injustiças. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação revolucionária que em nada se compara à educação tradicional, denunciada por Gramsci e Freire, que serve apenas a manutenção da hegemonia burguesa.

Os princípios que regem a metodologia dessa educação revolucionária nos dois pensadores é o diálogo e a reflexão sobre a realidade, sempre numa perspectiva histórico-dialética. Diálogo não como simples troca de ideias, mas como palavra viva e ato problematizador de reconhecimento mútuo entre sujeitos que coparticipam da construção do saber; e reflexão, não como mera abstração, mas como instrumentalização prática do ato de pensar e agir sobre o mundo para transformá-lo. A educação, nesse sentido, é um espaço para que as massas oprimidas desenvolvam sua própria concepção de mundo, rompendo com a espontaneidade imposta pela cultura hegemônica. Nesse processo educativo, ambos os pensadores vislumbram a formação de uma consciência política que deve emergir das lutas e reflexões coletivas como ferramenta contra-hegemônica. Portanto, a síntese entre os conceitos de "filosofia da práxis" e "práxis educativa" dos respectivos pensadores revela que a educação é, antes de tudo, um ato político de massa que não admite a neutralidade, uma vez

que não é um fim em si mesma, mas um meio para a humanização e para a libertação dos sujeitos de toda forma de opressão.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos, v. 38).

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 7-45.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção O Mundo, hoje, v. 10).

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Revisão técnica e tradução de Heitor Ferreira da Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, v. 15).

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. 2. ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 12 - Série Filosofia).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 48 - Série Filosofia).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios, v. 133).

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E COORDENADORAS

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA[1]
MARLI LIMA GOMES[2]
ARLETE DE SOUSA COELHO[3]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel é concebida como uma aprendizagem não literal e não arbitrária. É caracterizada pela relação entre conhecimento prévio

1 Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

3 Pedagoga pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

e informação nova, a partir dos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva da pessoa que aprende. Marco Antônio Moreira (2011, p. 13) corrobora com as ideias de Ausubel ao afirmar que a "aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe". Nesse sentido, quem aprende é sujeito do processo, do qual se compromete com sua própria aprendizagem.

O conhecimento prévio dos/as alunos/as, independentemente da idade ou do nível de ensino em que se encontram, é fundamental para a construção de uma nova aprendizagem, a qual pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma imagem. Esses conhecimentos, Moreira (2011) descreve como subsunçor ou ideia-âncora.

Durante o processo de aprendizagem, a estrutura cognitiva, especialmente das crianças, pode se reorganizar e adquirir novos significados a partir da identificação e complementação das informações recebidas. Da mesma forma, esse procedimento acontece com jovens e adultos, seja na escola, com atividades intencionais, ou em outros espaços educativos. Moreira (2011, p. 41) ressalta que "[...] vários são os fatores que influenciam a aprendizagem, mas, se pudéssemos isolar um, este seria, mais do que qualquer outro, aquilo que o aprendiz já sabe".

Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa se diferencia da aprendizagem mecânica. Nesta última, a pessoa é considerada receptora das informações transmitidas sem significado, simplesmente memorísticas, que servem, na maioria das vezes,

como práticas avaliativas que pontuam numericamente o que pode ser reproduzido, embora rapidamente seja esquecido ou até mesmo desprezado por não se ancorar em outros conhecimentos. Para Paulo Freire (2016, p. 27), essa concepção de ensino é bancária. Para tanto, "[...] é necessário que o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se contra o poder apassivador do bancarismo".

Este trabalho buscou analisar como a aprendizagem significativa se manifesta nas práticas docentes em uma escola pública municipal de ensino fundamental de Imperatriz. Foi possível também analisar a concepção das professoras a respeito da aprendizagem significativa em suas práticas e identificar os fatores que dificultam essa aprendizagem, na concepção das coordenadoras. Nesse sentido, participaram da pesquisa duas coordenadoras pedagógicas e cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, do 1° ao 5° ano.

A pesquisa foi realizada no período de outubro de 2020 a março de 2022, durante a execução do projeto "Alfabetizar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", proporcionado pelo Programa da Residência Pedagógica da Universidade Estadual da Região Tocantina. Utilizamos a observação participante e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados.

Para fundamentar teoricamente a pesquisa, nos valemos dos trabalhos de Pimenta e Lima (2012), Libâneo (1999), Moreira (2011), Freire (2016), Weisz (2001), Dublante e Sousa (2017), entre outros, que abordam a temática. Assim, diante das reflexões teóricas e da pesquisa empírica, o trabalho foi estruturado em duas

seções, somando-se à introdução e às considerações finais. A primeira seção, "Aprendizagem significativa: da teoria ao chão da escola", discorre sobre a teoria da aprendizagem significativa e como pode ser usada na escola, principalmente com relação à construção de mapas conceituais. A segunda seção, "As práticas docentes e a aprendizagem significativa", apresenta os resultados da pesquisa a partir das narrativas das interlocutoras. E, por fim, as considerações finais, que buscou responder os objetivos que nortearam a pesquisa.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DA TEORIA AO CHÃO DA ESCOLA

Para a aprendizagem ser significativa nas práticas pedagógicas, é preciso considerar, entre outros fatores, a trajetória de vida de todos os envolvidos no processo educativo, em especial professores/as e alunos/as, pois, frequentemente, o currículo, os livros didáticos e a legislação que orienta a educação estão distantes das realidades sociais, econômicas e políticas desses sujeitos, e pouco se vinculam com suas motivações, práticas de vida e linguagens.

Para Moreira (2011), a teoria da aprendizagem significativa tem como princípio a valorização dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as e defende a construção de estruturas mentais por meio da utilização de mapas conceituais, abrem um leque de possibilidades para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, favorecendo uma aprendizagem prazerosa a quem ensina e a quem aprende. Nesse sentido, os mapas con-

ceituais auxiliam na organização das ideias e no foco para uma atividade de aprendizagem específica, sendo, portanto, um resumo esquemático do que foi aprendido.

Moreira (2011), também destaca que existe outras condições para que a aprendizagem significativa ocorra além dos mapas conceituais. Importante considerarmos que é preciso que exista em primeiro lugar a predisposição da pessoa para aprender. Assim, quanto mais se domina significativamente um campo de conhecimento, mais se prepara para novas aprendizagens. O autor diz que "[...] os conhecimentos prévios hierarquicamente organizados é a principal variável a influenciar a aprendizagem de novos conhecimentos" (Idem, 2011, p. 41).

Nesse sentido, a construção do conhecimento, desde o início da escolaridade das crianças pequenas, exige que seja sólida e com significados. Para tanto, é preciso considerar as mudanças que ocorrem em todos os setores da sociedade, inclusive na educação, para entendermos que os conhecimentos adquiridos na formação inicial dos/das professores/as não atendem todas as necessidades requeridas às práticas pedagógicas por longos anos da docência. Sendo assim, a formação continuada, nos dias atuais, é sumariamente necessária ao/à professor/a, pois proporciona uma ação refletida a partir do contexto social do qual alunos/as e professores/as estão inseridos/as e, consequentemente, um novo olhar sobre as possibilidades de uma aprendizagem significativa.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem significativa se produz mais facilmente quando se relacionam os conceitos mais amplos com os menos específicos e quando há apropria-

ção de novos conceitos a partir de algo que a pessoa já conhece, é que os mapas conceituais são construídos dentro de uma hierarquia. Para Novak e Godin (1999), qualquer conceito de um mapa conceitual bem elaborado pode ser elevado ao topo, sem, contudo, perder sua relação com outros conceitos. Sendo assim, este instrumento didático pode ser representado em duas ou mais hierarquias válidas. Isso demonstra que o cérebro humano é capaz de estabelecer relações complexas que se entrecruzam, construindo, assim, padrões alternativos a partir de informações armazenadas para captar os significados e construir conceitos.

A linguagem também se configura como fator principal para representar e descrever os pensamentos, sentimentos e emoções e, consequentemente, a aprendizagem, desempenhando uma espécie de intercâmbio de informações entre professor/a e aluno/a na compreensão dos valores e dos objetivos dos mapas conceituais. Para Novak e Godin (1999, p. 37), "[...] os estudantes trazem sempre algo deles próprios para a negociação, não sendo, pois, uma tábua rasa para nela se inscrever ou um contentor vazio para se encher". Assim, na medida em que interiorizamos novos significados e sentimos a emoção de ter conseguido alcançar os objetivos, experimentamos a construção de novos conhecimentos com significados.

Os autores supracitados apontam quatro lugares-comuns nos quais o mapa conceitual desempenha um papel importante no ensino, na aprendizagem e no currículo. Na questão do ensino, o mapa conceitual se torna instrumento para construir rotas, esquematizar e organizar significados, descobrir formas alternativas de aprendizagem por meio de novas relações con-

ceituais e criar negociações e diálogos. Para os/as alunos/as, ele ajuda a tornar claros os conceitos-chave, sugerindo ligações entre o conhecimento novo e o que eles já sabem. Com relação à organização e planejamento do currículo, auxilia na seleção de informações principais. Diante dessas possibilidades, os mapas conceituais ajudam os/as alunos/as a desenvolverem sua autonomia e a compreenderem o seu papel como sujeito cognoscente.

Em segundo lugar, é interessante propor que os estudantes extraiam conceitos específicos (palavras) de materiais escritos e orais e identifiquem relações entre esses conceitos. Para tanto, faz-se necessário distinguir "conceitos" e "palavras de ligação", pois eles desempenham papéis diferentes na transmissão de significados. Conceito é a palavra que se usa para designar a imagem de algum tipo de objeto ou acontecimento, e as palavras de ligação se usam para conectar as frases que têm um significado especial.

E, em terceiro lugar, é importante destacar que os mapas conceituais apresentam um meio de visualizar conceitos e suas relações hierárquicas, potencializando a capacidade humana de reconhecer padrões nas imagens com o objetivo de facilitar a aprendizagem e a memória, e não simplesmente a memorização de conteúdo, estrutura e detalhes das aulas.

Por fim, vale destacar que os mapas conceituais se tornam cada vez mais úteis à medida que os alunos se tornam mais hábeis na identificação de ligações. Sendo assim, "[...] são instrumentos para observar as alterações de significado que um estudante dá aos conceitos que estão incluídos no seu mapa" (Novak; Godin, 1999, p. 51).

Moreira (2011, p. 5) destaca que a "[...] aprendizagem significativa depende muito mais de uma nova postura docente, de uma nova diretriz escolar, do que de novas metodologias, mesmo as modernas tecnologias de informação e comunicação". Nessa perspectiva, faz-se necessário que a aprendizagem memorística e arbitrária dê lugar à construção de uma aprendizagem significativa, tendo os mapas conceituais como um dos instrumentos para construir rotas, esquematizar e organizar significados, descobrir formas alternativas por meio de novas relações conceituais e também criar negociações e diálogos. E que toda proposta pedagógica tenha como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno, que é indispensável para o desenvolvimento de atividades criativas e envolventes.

AS PRÁTICAS DOCENTES E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A pesquisa, cujo objetivo foi analisar como a aprendizagem significativa se manifesta nas práticas docentes diante dos desafios provocados pelos avanços tecnológicos em todos os setores da sociedade, buscou ouvir as narrativas dos/as professores/as e coordenadoras de uma escola pública no município de Imperatriz, na rede municipal de ensino.

Há vários fatores que implicam em uma aprendizagem significativa, como já mencionado, entre eles as condições socioeconômicas, a falta de implementação de políticas públicas educacionais que valorizem as condições de trabalho dos/as professores/as, o reconhecimento social destes e a falta de formação

continuada que parta das necessidades específicas das escolas e dos/as professores/as. A turma do 2º ano do ensino fundamental, da qual desenvolvemos o projeto "Alfabetizar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" do Programa Residência Pedagógica, serviu de lócus para a realização da pesquisa, em especial a observação participante. A turma era composta por 35 (trinta e cinco) alunos/as, dos quais 25 (vinte e cinco) não conheciam, a princípio, as letras do alfabeto.

De acordo com Micotti (2019, p. 160), "[...] a persistência dos problemas referentes à alfabetização ao longo das sucessivas reformulações curriculares e medidas administrativas expõe a complexidade da educação escolar como prática social e coloca em evidência a importância da formação dos professores".

CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS/AS ALUNOS/AS

Para identificar a concepção das professoras, interlocutoras desta pesquisa, a respeito da formação continuada e das principais dificuldades de ensino e aprendizagem vivenciadas no cotidiano da escola, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista, visto que o tempo de permanência na escola contribuiu para a aproximação do corpo docente e demais funcionários da escola. As professoras foram nomeadas como: professora A, professora B, professora C, professora D e professora E.

Em relação à formação continuada, perguntamos se esta atende às reais necessidades da escola. Para a professora A, "a

formação continuada não parte dos problemas reais da escola e nem minimiza as dificuldades vivenciadas pelos professores no cotidiano da escola. É a Secretaria Municipal de Educação – SEMED quem organiza". Corroborando com a narrativa da professora A, a professora B disse que "é a SEMED quem organiza a formação continuada". Na mesma linha de raciocínio, a professora C afirmou que "é a SEMED quem organiza as formações continuadas. No entanto, acredito que eles deveriam ter um olhar para as necessidades dos docentes de cada escola. Há falta de diálogo entre as Secretarias de Educação e a coordenação das escolas". A professora D afirmou que "é a Secretaria e afins quem decidem de acordo com suas conveniências", e a professora E também afirmou que "na maioria das vezes, as formações são atrasadas e não levam em conta os anseios e as necessidades dos professores, bem como não suprem as deficiências da formação do docente, que foi há muito tempo, numa época em que os desafios do ensino e aprendizagem eram outros".

Por unanimidade, as professoras afirmam o quanto são silenciadas nas questões de decisão quanto à sua formação continuada. Diante de suas narrativas, levantamos vários questionamentos que poderão ser respondidos em outra pesquisa, como: quem cuida dos/as professores/as? A quem eles/elas podem expressar suas dificuldades, suas conquistas pedagógicas, suas invenções didáticas? Quem os/as escutam? Quais são as políticas educacionais que inserem os professores em suas elaborações? Sem respostas precisas em relação a esses questionamentos, nos arriscamos a dizer que a falta de valorização da formação inicial e continuada dos/as professores/as tem suas raízes no co-

lonialismo, onde se pautavam pela obediência, pela separação entre teoria e prática, por aqueles que determinam para outros obedecerem, como destacam Gatti, Barretto, Dalmazo, Cristina e Almeida (2019, p. 49),

> Consequência de nossa cultura política, gestada nos tempos coloniais e imperiais, desenvolvida nos parcos períodos republicanos e nos muitos anos ditatoriais que vivenciamos durante o século XX (Getúlio Vargas com o Estado Novo e a Ditadura Militar a partir de meados dos anos 1960), e, em nossa história, com gestões governamentais pouco preocupadas com a educação básica popular, desenvolvendo políticas educacionais mais voltadas para as elites e classes ascendentes, ou com projetos esparsos para a formação técnica mais específica, chegamos aos dias de hoje ainda com carências educacionais palpáveis apesar dos avanços conseguidos na escolarização das camadas populares.

As consequências de políticas desarticuladas do cotidiano das escolas e das práticas e formação de professores/as proporcionam um quadro desolador em relação à construção do conhecimento e à aprendizagem sem significados dos/as alunos/as. Ainda, os/as autores/as supracitados/as

> Encontramos atualmente na população brasileira 27% de analfabetos funcionais, categoria em que as pessoas estão no nível mais rudimentar de alfabetização, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), e, cerca de 18% das crianças e adolescentes que não concluem o ensino fundamental regular, e dos estudantes que adentram o ensino médio, 40% não o concluem por evasões sucessivas nas três séries (INAF BRASIL, 2015; BRASIL, 2017). Além disso, os resultados dos alunos nos diversos níveis não são animadores (BRASIL, 2016). Temos falta de professores em várias áreas curriculares, o que colabora com a existência de docentes sem formação específica que assumem essas áreas ou, ainda, que disciplinas não sejam

> oferecidas e os alunos acabem promovidos sem terem tido as aulas devidas (Idem 2019, p.49).

Esses dados poderiam ser diferentes se a formação inicial e continuada de professores/as formadores/as tivessem como princípio a aprendizagem significativa ancorada na prática social. Para Libâneo, a formação continuada deveria ter como espaço privilegiado (1999, p. 375) "[...] a própria escola, pois é lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais". Essa ideia ainda não se concretizou, pois, durante a realização do Programa de Residência Pedagógica e da pesquisa, os temas selecionados para formação continuada ficavam sob a responsabilidade da SEMED, sem anuência dos/as professores/as. Ainda segundo Libâneo, a formação continuada deve ser entendida como "aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho e não deve se restringir ao mero treinamento" (Idem, 1999, p. 375). No próprio contexto do trabalho, não significa o espaço da escola apenas, mas sim a partir das necessidades específicas do corpo docente, administrativo e pedagógico.

Corroborando Libâneo, Veiga (2008, p. 11) assinala que "a escola não tem mais possibilidade de ser redigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico-burocrático. A luta da escola é pela descentralização, em busca de sua autonomia e qualidade".

Perguntamos para as professoras quais são os maiores desafios enfrentados em suas práticas docentes para tornar a apren-

dizagem significativa para os/as alunos/as. Para a professora A, é "conquistar a confiança dos alunos e a participação da família na educação são fundamentais na aprendizagem do aluno. Além disso, é preciso um método, uma fórmula que faça com que os alunos compreendam o conteúdo estudado". Já para a professora B, as dificuldades se centram nas "características dos alunos e a falta de recursos didáticos". A professora C afirmou que a "falta de acompanhamento dos pais, pois muitos alegam não ter tempo de auxiliar no processo ensino/aprendizagem, a falta de instrução escolar dos pais, o interesse e a motivação dos alunos são os maiores desafios enfrentados". Para a professora D, "o maior desafio é descobrir que significado eles dão a cada coisa. Nos anos iniciais do ensino fundamental torna-se mais acessível a tomada de significados devido à prática concreta". A professora E diz que a falta de "materiais de apoio adequados e tempo para preparar os materiais; na maioria das vezes, os professores ficam sabendo em quais disciplinas irão trabalhar e quais turmas, na véspera do primeiro dia do ano letivo. Ficam com pouquíssimo tempo para planejar e pesquisar".

As professoras não destacam a fragilidade da formação inicial e continuada como aspectos fundamentais que implicam em uma prática não significativa. As dificuldades são direcionadas para as famílias, para os/as alunos/as e para os materiais didáticos. Não conseguem perceber a falta de apoio pedagógico, e que se encontram sozinhas em meio a um contexto diversificado, como: histórias de vida dos alunos, contexto social e econômico dos alunos, falta de condições de trabalho, estrutura precária das escolas, falta de valorização do/a professor/a e, prin-

cipalmente, as exigências exacerbadas para cumprirem metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em detrimento do processo construtivo do conhecimento.

Para Ramos (2006, p. 32), as aprendizagens ocorrem na vida humana, porém existem condições que podem favorecê-las ou inibi-las, tais como: "físicas, psicológicas, ambientais e sociais. A aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades e potencialidades do homem, tanto físicas como mentais e afetivas". Essas condições não dizem respeito apenas à aprendizagem dos alunos, mas também ao ensino e a uma prática docente significativa.

Embora a aprendizagem seja um processo individual, interno na concepção de Ramos (2006), a formação do/a professor/a é fundamental nessa construção. Weisz (2001) esclarece que a formação é um processo complexo e permanente de desenvolvimento profissional, que necessita de estudos, discussões, atualizações e troca de experiências para a aquisição de uma fundamentação teórica capaz de orientar a busca de ações inovadoras e criativas, além de evitar a reprodução de práticas insuficientes diante de um contexto de novas exigências profissionais.

Nessa linha de raciocínio, o diálogo entre teoria e prática propicia novos olhares sobre o fazer docente, "considerando que os saberes da experiência docente só se transformarão em saberes quando ressignificados e reinterpretados pelo próprio sujeito" (Franco, 2012, p. 113). Sendo assim, o/a professor/a necessita desenvolver saberes práticos, contudo deve munir-se também de saberes teóricos para o enfrentamento de situações complexas de ensino que se apresentam em sala de aula. Nesse sentido, o

"papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas instrumentalizadas e as ações dos sujeitos" (Pimenta; Lima, 2012, p. 43).

Nessa perspectiva, para que ocorra a aprendizagem significativa dos/as alunos/as, é preciso que os/as professores/as tenham condições de criar situações que possibilitem essas aprendizagens. Para tanto, essas situações dependem, também, da formação e do compromisso social do/a professor/a, numa perspectiva de unidade entre teoria e prática.

Moreira (2011, p. 41), assinala que:

> [...] o aluno aprende a partir do que ele já sabe, são os conhecimentos prévios hierarquicamente organizados a principal variável a influenciar a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Vários são os fatores que influenciam a aprendizagem, mas se pudéssemos isolar um, este seria, mais do que qualquer outro, aquilo que o aprendiz já sabe.

É importante ressaltar que a formação dos/as professores/as na perspectiva de unidade tem como núcleo articulador a teoria e a prática trabalhadas de forma simultânea, constituindo assim uma unidade indissolúvel, ou seja, a teoria não é apenas constatadora da realidade, também é orientadora de uma ação que permite mudar o existente, e a prática social é sempre o ponto de partida e de chegada. Corroborando com essa visão, Freire destaca (2016, p. 40) que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Pois ensinar exige pesquisa, "[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram

um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago" (Idem, 2016, p. 30).

Indagamos as professoras sobre as maiores dificuldades que os alunos apresentam para construírem uma aprendizagem significativa. A professora A relatou problemas com a "leitura, escrita e contextualização". A professora B respondeu que "a ausência de recursos e a falta de acompanhamento pedagógico dos alunos são fatores determinantes que prejudicam a aprendizagem dos alunos". A professora C diz que há "falta de apoio dos pais, de condições intelectuais e vontade de estudar dos próprios alunos". Já a professora D disse que "falta envolvimento efetivo dos alunos e apoio familiar. Isso em âmbito de escola pública, que é o campo ao qual conheço". Na visão da professora E, a leitura é um grande desafio; os alunos não compreendem o que leem. Muitas vezes sabem decodificar, mas não sabem ler, o que engloba compreender, interpretar, localizar informações no texto etc.

As reflexões das professoras dão continuidade à culpabilização da falta de significado na aprendizagem dos/as alunos/a e de suas famílias. Isentam a escola, as políticas educacionais, a falta de apoio pedagógico, a precarização do trabalho e a própria formação inicial e continuada como fatores preponderantes para uma educação de qualidade e uma aprendizagem significativa. A leitura, como desafio para os/as alunos/as, na verdade é um entrave das práticas docentes em formar leitores/as. Diante dessa questão, indagamos: a falta de domínio da leitura, escrita e contextualização é um problema de aprendizagem ou de

ensinagem? Até quando vamos silenciar os fatores que contribuem para uma educação que não atende aos seus objetivos e da sociedade em geral? Até quando pais sem escolaridade vão ser responsabilizados pela formação intelectual dos seus filhos?

Para Ferrarezi Jr (2014, p. 77), "[...] a leitura nas séries iniciais, aquela que a criança vai ter que fazer para ser alfabetizada, será a leitura que definirá o seu gosto ou seu desgosto pelo ato de ler. E essa leitura tem que ter sentido para a vida da criança". Diante disso, a leitura na escola precisa estar relacionada a algo da vida da criança, algo concreto que lhe desperte interesse e prazer, e somente o/a professor/a e todos da escola podem pensar em situações de aprendizagem que promovam a libertação para o ato de ler. Nesse sentido, "[...] acompanhar as aprendizagens das crianças no coletivo envolve considerar e aceitar as dificuldades vividas que cercam a experiência de aprender, os obstáculos que cada uma enfrenta em suas tentativas e esforços para ultrapassá-los e superá-los" (Barbosa, 2009, p. 109). Nessa perspectiva, a organização pedagógica é necessária e deve ser a primeira etapa das atividades docentes no interior das escolas. Pois, o ensino só produz desenvolvimento quando planejado, organizado e sistematizado pelo/a professor/a.

Considerando que a educação escolar é sistematizada, o planejamento é imprescindível, como afirma Libâneo (1999, p. 246): "[...] o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas ações e opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade". Dito isto, o planejamento é uma atividade consciente de previsão

das ações pedagógicas que necessita de sequência, objetividade, coerência e flexibilidade. E tudo isso demanda tempo, conhecimento, estudos e apoio pedagógico aos/as professores/as.

Questionamos as professoras se acreditavam que os alunos constroem conhecimentos capazes de servi-los para utilizá-los no cotidiano de seus contextos sociais. A professora A disse que sim, "pois procuro selecioná-los sempre com algum exemplo do cotidiano. Selecionar os conteúdos com base nos conhecimentos prévios dos alunos e com suas necessidades. Conteúdos que não irão trazer conhecimento significativo para eles são abordados por mim de maneira superficial". A professora B afirmou que "eles estão em busca do aprender, do construir, do transformar e, no momento em que isso é dado a eles, então começa a construção desses conhecimentos". A professora C ressaltou que "os conteúdos ministrados vêm ao encontro das suas necessidades diárias, tais como ler e escrever". Para a professora D, "os conteúdos são trabalhados mostrando a importância do conhecimento para a vida e o mundo do trabalho", e a professora E destaca que "acredito, e tenho visto acontecer. E ainda ousamos afirmar que utilizam conhecimentos não somente em áreas específicas, mas de forma globalizada".

As contradições das narrativas das professoras são claras quando comparamos dois questionamentos: as dificuldades dos alunos para construírem uma aprendizagem significativa e se constroem conhecimentos para utilizá-los em seus cotidianos. Para o primeiro, as professoras relatam que a leitura, escrita, interesse por aprender e acompanhamento familiar são impedimentos para a construção do conhecimento. Para o segundo,

as professoras se colocam como protagonistas no processo de aprendizagem dos alunos, inclusive destacando que os conhecimentos prévios dos alunos são fundamentais para suas práticas docentes e para que ocorra a aprendizagem significativa.

Entendemos que, se houvesse espaço de escuta sensível e colaborativa com os/as professores/as, haveria uma prática docente muito mais consciente do papel social de cada sujeito que está envolvido/a no processo educativo e que realmente estar ao alcance dos/as professores/as e o que não podem fazer sozinhos/as. Haveria clareza dos fatores que contribuem para uma prática reflexiva e consciente das possibilidades de transformações sociais por meio da educação. Haveria menos culpabilização e mais ação partindo da prática social. A isenção das responsabilidades dos/as professores/as no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, se caracteriza pela falta de apoio e uma forma de defesa. Contudo, é preciso entendermos que, enquanto professores/as, "não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente" (Freire, 2016, p. 94). Nesse sentido, ensinar é mostrar caminhos para os/as alunos/as, é torná-los/las pessoas autênticas, construtores e responsáveis, além de fazê-los/as entender que a aprendizagem é algo que se constrói diariamente.

Se considerarmos a realidade da sociedade contemporânea, torna-se evidente que apenas dominar mecanicamente a leitura e a escrita não é suficiente. Para Freire (2016), a leitura verdadeira se compromete com a leitura de mundo, tornando o sujeito que aprende ativo no processo. Contudo, para aprender signifi-

cativamente, é preciso que a pessoa se aproprie da leitura e da escrita, usando-as com desenvoltura e propriedade, para dar conta das situações sociais e profissionais.

PRÁTICAS DOCENTES E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A PARTIR DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

A preocupação com a aprendizagem significativa e o domínio da leitura e da escrita, por parte das professoras que participaram da pesquisa, está presente no cotidiano escolar. Suas práticas para transformar os conteúdos formativos em aprendizagens significativas estão de acordo com a realidade na qual se encontram inseridas, com a formação de que dispõem e com os recursos pedagógicos disponíveis na escola para o corpo docente.

Indagamos as professoras quais os procedimentos utilizados para transformar os conteúdos formativos em aprendizagens significativas. Para a professora A,

> [...] é possível transformar os conteúdos formativos em aprendizagem significativa fazendo uma ponte entre os conhecimentos prévios dos alunos e exemplos do cotidiano, utilizando estratégias, materiais significativos que possam estabelecer este gancho de ligação. Utilizando processos práticos que possam demonstrar como os conhecimentos serão utilizados na sua vivência.

A professora destaca a importância da relação entre teoria e prática numa concepção de unidade, bem como a responsabilidade do/a professor/a nesse processo. Assim, o conteúdo passa a ter significado para o aluno quando suas vivências e saberes são

inclusos nos planejamentos dos/as professores/as. Para Weisz (2001), a função do/a professor/a é criar as condições para que o/a aluno/a possa aprender participando de situações que favoreçam isso. A participação deve estar relacionada às experiências anteriores e vivências pessoais dos/as alunos/as, facilitando a formulação de problemas que o incentive a aprender a estabelecer diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos e conceitos. A autora diz que "[...] se o que se pretende é que os alunos estabeleçam relações entre o que aprendem e o que vivem, não se pode, com intuito de facilitar a aprendizagem, introduzir dificuldades. Neste sentido, o papel da escola é criar pontes e não abismos" (Idem, 2001, p. 75).

A professora B ressaltou que "busco aproveitar o conhecimento prévio que a criança traz consigo, dando a ela oportunidade de fazer conexões entre o conteúdo formativo e seus conhecimentos prévios". Para a professora C, é de fundamental importância a "utilização de situações-problema que estejam bem próximas da realidade dos alunos". Já para a professora D, "em primeiro lugar, é preciso fazer um diagnóstico do que os alunos já sabem. Em segundo lugar, os alunos precisam compreender a importância do conteúdo a ser estudado no cotidiano". A professora E fez referência ao planejamento: "procuro iniciar as atividades pela contextualização. Os alunos sempre trazem algo que serve de ponto de partida para o desenvolvimento do conteúdo formativo". Para as professoras, a interação dos/as alunos/as com os conteúdos e suas vivências formam conceitos e constroem conhecimentos relevantes. Nessa perspectiva, o ato de compartilhar significado é uma atividade de negociação, vis-

to que os/as alunos/as não chegam à escola sem conhecimento.

Novak e Godin (1999, p. 37) em seus estudos, esclarecem que "[...] os estudantes trazem sempre algo deles próprios para a negociação, não sendo, pois, uma tábula rasa para nela se inscrever ou um contentor vazio para se encher". Sendo assim, o conhecimento prévio do/a aluno/a é indispensável na organização dos conteúdos formativos. Contudo, quando questionamos as professoras sobre as dificuldades dos/as alunos/as, por unanimidade, destacaram a falta de interesse em querer aprender, dificuldades de contextualização e o não domínio da leitura e da escrita. As contradições das narrativas podem denotar várias questões, como: a preocupação de fazer o melhor possível para que os/as alunos/as aprendam, mas também o hiato entre o que se diz e o que se vivencia na sala de aula.

De acordo com Silva e Sousa (2018, p. 37)

> [...] o educador não poderá desempenhar satisfatoriamente seu papel na educação se não for capaz de fazer a mediação que garanta a reprodução das aptidões humanas depositadas nos objetos da cultura. É preciso que ele identifique os elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança e, ao mesmo tempo, conheça as formas mais adequadas de garantir que ela aprenda.

Neste sentido, os elementos culturais vivenciados pelos/as alunos/as devem fazer parte dos conteúdos formativos. Para Libâneo (1999), os conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos/as alunos/as para torná-los/as mais significativos, de modo que eles/as possam assimilá-los/as conscientemente. "Na escolha dos conteúdos, o professor deve levar em conta a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades do alu-

no, mas também os problemas e desafios existentes no contexto em que vivem" (Libâneo, 1999, p. 143). Somente assim, os/as alunos/as adquirem os conhecimentos significativos e necessários ao seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, o/a professor/a, ao planejar o ensino, antecipa de forma organizada todas as etapas do trabalho escolar e identifica sistematicamente os objetivos que pretende atingir, os conteúdos que serão desenvolvidos, seleciona os procedimentos que utilizará como estratégia de ação e prevê quais os instrumentos que empregará para avaliar o progresso dos/as alunos/as. Para Menegolla e Sant'Anna (2014, p. 17), "o planejamento é uma ação que requer habilidade a se realizar posteriormente, por isso se exige uma acertada e racional previsão de todos os meios e recursos necessários nas diferentes etapas do seu desenvolvimento da sua efetiva execução, para alcançar os objetivos desejados".

Por fim, qualquer atividade escolar deve levar em consideração os saberes dos/as alunos/as. Essa é uma condição para que ocorra aprendizagem significativa e uma transposição didática que contribua com o ensino com qualidade e equidade.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS ALUNOS NA CONCEPÇÃO DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

A educação escolar vem sendo amplamente discutida no contexto atual. Discute-se a formação humana numa perspectiva crítica, tendo em vista as necessidades e exigências colocadas pela sociedade contemporânea. Nesse sentido, todos são res-

ponsáveis por isso: Estado, governo, escolas, equipes pedagógicas, gestores, comunidades e professores.

Nesse cenário, o coordenador escolar, como articulador da ação da escola, da formação continuada dos/as professores/as, da elaboração e execução de planos de intervenção, da análise dos resultados das avaliações e da organização dos espaços de ensino, deve ter como princípio a prática social, pedagógica e docente. Dessa forma, as diferenças sociais, econômicas e familiares, bem como as expectativas de vida dos/as alunos/as, devem fazer parte do planejamento dos coordenadores.

Partindo desse entendimento, discutimos com as coordenadoras sobre a formação continuada dos professores como suporte para fortalecer a aprendizagem significativa dos/as alunos/as. Nomeamo-las coordenadoras pedagógicas por "A" e "B".

Indagamos as coordenadoras pedagógicas como a escola trabalha a formação continuada dos/as professores/as a partir dos problemas específicos da escola. A coordenadora A respondeu que a formação continuada "é realizada em parceria com a SEMED, a coordenação pedagógica e os professores". A coordenadora B relatou que a formação "é trabalhada conforme as orientações da SEMED. Ela passa para os coordenadores e os mesmos repassam para os professores". Em consonância com a coordenadora B, durante a realização da pesquisa constatamos que os/as professores/as não são consultados em relação às temáticas trabalhadas na formação continuada, sendo que as decisões são tomadas pela SEMED. Entendemos que "a formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a pro-

gressão profissional, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos" (Veiga, 2008, p. 17).

A escola não dispõe de um dia específico para a formação continuada dos/as professores/as, nem de momentos de escuta para que possam falar de seus anseios, dificuldades de ensino e fragilidades enquanto sujeitos inacabados. Para Veiga (2008, p. 18), "a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico". Contudo, ainda se observam atividades nas escolas verticalizadas, decididas por outros que não vivenciam o processo da sala de aula. Para Dublante e Sousa (2017, p. 171), ainda é possível constatar que as escolas não superaram a concepção tradicional vivida pelos supervisores educacionais e hoje incorporada pelos coordenadores pedagógicos,

> [...] uma postura tradicional em relação às escolas desenvolvidas por quem ocupava a função de supervisão educacional, servindo ao que era determinado pelo sistema e garantindo que os professores se tornassem meros reprodutores do modelo de ensino instituído, sem levar em consideração a realidade social do país e as condições dadas para a oferta da educação, principalmente para a classe pobre [...]

Perguntamos às coordenadoras se as professoras apresentam dificuldades metodológicas no processo de ensino e aprendizagem. A coordenadora A respondeu que "sim, em relação à plataforma Geduc, pois a mesma é inconstante". Em uma sociedade altamente tecnológica, muitos professores ainda não têm domínio das plataformas digitais de ensino; entretanto, no período pandêmico, tiveram que se adequar a essa nova realidade

e aprender a usar os recursos tecnológicos para dar prosseguimento ao ano letivo.

A coordenadora B afirmou que os professores têm um pouco de dificuldade: "temos a resistência de docentes em implementar metodologias ativas de ensino e aprendizagem". Diante dessa resistência, o trabalho do coordenador pedagógico é essencial na busca por essa articulação entre o trabalho dos professores e a sua formação no âmbito da escola.

> [...] o trabalho pedagógico deve cada vez mais ser orientado e planejado em articulação à equipe pedagógica. É aqui que adentra a figura do Coordenador Pedagógico, aparecendo em sua identidade como profissional do ensino que supera a fragmentação tanto da formação quanto do exercício de sua função (Dublante; Sousa, 2017, p. 177).

Em relação à concepção da aprendizagem significativa dos/as alunos/as, a coordenadora A afirmou que "mesmo em meio às dificuldades, falta de compromisso dos pais, os alunos têm uma boa aprendizagem". De acordo com a fala da coordenadora, é possível inferir seu desconhecimento sobre a teoria da aprendizagem significativa quando utiliza o termo "boa aprendizagem" e não "aprendizagem significativa".

Para Moreira (2011, p. 13), "[...] aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe". Assim sendo, faz-se necessário que professores/as trabalhem com intencionalidade em suas práticas, promovendo a relação entre teoria e prática, e organizando as atividades que serão desenvolvidas, assumindo o compromisso

social no processo de construção do conhecimento significativo do aluno.

A coordenadora B também afirmou que "diante de muitas dificuldades, de não dominarem a leitura e a escrita, em sua maioria, podemos considerar que há uma boa aprendizagem". A partir da fala das duas coordenadoras e das professoras, é perceptível uma visão dissonante em relação à aprendizagem dos alunos. Se os/as alunos/as não dominam o básico, que é ler e escrever, como podemos considerar que há aprendizagem significativa? Assim como as professoras, as coordenadoras atribuem parte da responsabilidade pela falta de aprendizagem dos alunos às famílias e aos/as alunos/as. O sentimento que fica, mediante a pesquisa, é que para uma parcela da população, especialmente os menos favorecidos social e economicamente, o direito a uma educação significativa e de qualidade ainda está distante da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação equitativa, inclusiva, de qualidade e significativa para uma parte de brasileiros/as ainda não é uma realidade. Desde a chegada dos jesuítas até os anos de 1980, as políticas públicas educacionais pouco fizeram por uma educação crítica que tivesse como ponto de partida e de chegada a realidade social. No final da década de 1980 e início de 1990, com a redemocratização do país, houve mudanças significativas, marcando uma transição do pensamento educacional brasileiro e dos estudos do campo de formação de professores/as.

Nesse período, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel aparece de forma tímida nos documentos normativos que delineiam e orientam as diretrizes curriculares da educação brasileira. Ela surge como uma possibilidade para a construção do conhecimento com significado, tanto para os alunos quanto para os professores. Nessa perspectiva, os conhecimentos prévios, as histórias de vida e a situação econômica e social dos sujeitos que ensinam e aprendem passaram a fazer parte das orientações para o processo formativo.

A formação inicial dos professores também foi questionada, no sentido de se repensar a rigidez de uma educação tradicional e a possibilidade de uma educação progressista, capaz de proporcionar aprendizagem com significado aos alunos. Além disso, essa nova perspectiva visava a contribuir com aqueles que sempre ficaram à margem do processo educacional, ajudando-os a se constituírem como sujeitos ativos. Assim, uma sólida construção teórica na formação inicial passou a ser uma necessidade, aliada aos estudos das práticas escolares e não escolares, e ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que envolvem a educação.

A pesquisa apontou que as professoras que participaram da pesquisa têm consciência da necessidade de considerar a experiência de vida, os conhecimentos prévios e as diferenças individuais dos alunos como ponto de partida para o planejamento de suas ações. Reconhecem, também, que a formação inicial não é suficiente para uma prática docente sólida diante das exigências da sociedade, sendo necessária a formação con-

tinuada, entre outros projetos, para melhor desenvolverem seus trabalhos. Entendem que a formação continuada deveria ser pensada pelos/as professores/as que vivem o contexto da sala de aula. Afirmaram que as formações continuadas planejadas pela SEMED, sem a participação deles/as, não contemplam suas necessidades, e os temas abordados não levam em consideração os anseios dos professores nem as reais dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O papel do coordenador pedagógico é articular as ações da escola, dentre elas a formação continuada do corpo docente e administrativo da escola, auxiliar os/as professores/as didaticamente e fazer o acompanhamento pedagógico dos/as alunos/as. Dessa forma, contribui para que a escola se torne um espaço significativo de aprendizagem e construção de pessoas conscientes, críticas e reflexivas. Entretanto, a pesquisa apontou que a atuação da coordenação pedagógica ainda está atrelada às orientações da SEMED.

Em suma, a construção do conhecimento de forma significativa pelos/as alunos/as ainda é incipiente. Contudo, é importante destacar que as professoras, diante de muitas limitações como a falta de apoio pedagógico, de escuta e de materiais didáticos, além da ausência dos/as alunos/as, conseguem realizar práticas que se direcionam para uma aprendizagem significativa.

Por fim, há práticas docentes que valorizam os conhecimentos prévios e os contextos sociais e econômicos dos alunos como ponto de partida para planejar suas atividades. Embora não seja o ideal, não podemos negar o esforço das professoras para promover o ensino e a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

DUBLANTE, Carlos André Sousa, SOUSA, Karla Cristina Silva. Coordenação pedagógica: novos caminhos para a melhoria da qualidade da educação. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira; MOREIRA, Carlos José de Melo. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos:** discutindo políticas e contextos. São Luís: Edufma, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino da língua materna. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso, ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEGOLLA, SANT`ANNA. **Porque planejar? Como planejar?** 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização**: propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2019.

MOREIRA, Marcos Antonio. **Aprendizagem significativa:** a teoria e texto complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NOVAK, Josep D.; GODIN, D. Bob. Mapas conceptuais para a aprendizagem significativa. In: **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, p. 30-70. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques. As dificuldades de aprendizagem: leituras e desafios. In: LA ROZA, Jorge. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. 9. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SILVA, Maria da Guia Taveiro; SOUSA, Samuel Rolim Carvalho. Organização da educação infantil: desafios pedagógicos e institucionais. In: ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. (org.). **A escola de Vigotski e a humanização dos sujeitos históricos**: dialogando com a formação de professores. São Luís: EDITORA UEMA, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

DESENVOLVENDO APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE FILOSOFIA PELO PIBID EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE IMPERATRIZ/MA

EDSON FERREIRA DA COSTA[1]

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente texto versa sobre uma experiência vivenciada nos anos de 2021 e 2022, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes), em que coordenei o subprojeto "Desenvolvimento de metodologias ativas em Ciências Humanas", vinculado ao curso de Licenciatura

1 Professor do Curso de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

em Ciências Humanas/Sociologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz. O relato inclui uma experiência desenvolvida em contexto pandêmico, com atividades remotas realizadas por oito (8) estudantes do curso de LCH/Sociologia, sob a supervisão de um professor de área, docente de Filosofia no Centro de Ensino Graça Aranha (CEGA), situado na Rua Treze de Maio, s/n - Centro, na cidade de Imperatriz/MA. À época, a escola estava sob a direção da professora Teresinha de Jesus, com um quadro de 55 professores distribuídos em 26 turmas, totalizando 1.095 alunos matriculados no primeiro semestre de 2022.

A proposta consistiu no desenvolvimento de atividades que estimulassem os alunos do CEGA a desenvolverem uma postura investigativa a partir da leitura e escrita de textos filosóficos em diálogo com áreas afins das Ciências Humanas. Em preparação, as bolsistas cumpriam uma carga horária semanal média de 8 horas, dedicadas ao planejamento e à formação, com atividades voltadas para análise de conteúdo, criticidade, comunicação, colaboração, criatividade e autonomia de pensamento — atendendo às exigências da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as Ciências Humanas.

Segundo a BNCC (2018), cabe às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas com base na diversidade de pontos de vista. É necessário que a formação do aluno contemple práticas que proporcionem autonomia de pensamento e

uma postura de responsabilidade sobre sua formação e sobre o conhecimento que ele constrói. Nesse sentido, o projeto desenvolveu práticas ativas de aprendizagem tanto com as bolsistas quanto com os estudantes da escola campo. Assim, buscou-se atender ao previsto na base curricular comum, contribuindo para a apropriação de conhecimentos e para a participação social, além de incentivar reflexões sobre questões éticas, políticas e sociais que fortalecem a autonomia na formação e no desenvolvimento intelectual dos alunos.

A finalidade do projeto incluiu ainda o fortalecimento de práticas didático-pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes de LCH/Sociologia, tanto no tocante ao conteúdo quanto aos métodos de aprendizagem. Buscou-se desenvolver, nas discentes do subprojeto, as competências previstas na BNCC/2019: identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Teoricamente, as bolsistas foram subsidiadas com materiais e estudos em grupo de discussão. Como literatura base, foram utilizadas obras como: *Educação como prática de liberdade* (Freire, 1967), *A cabeça bem-feita* (Morin, 2003), *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (Bachich; Morin, 2017), *Tendências pedagógicas na prática escolar* (Libâneo, 1982), *A invenção das ciências modernas* (Stengers, 2002) e *A filosofia a partir dos seus problemas* (Porta, 2003). Além do acesso a uma bibliografia especializada em processos didático-pedagógicos, metodologias de aprendizagem e conhecimento de área, foi realizado um estudo analítico do material didático trabalhado pela professora supervisora,

a fim de que, em conformidade com a nova BNCC/2018, as discentes pudessem avaliar a presença dos conteúdos filosóficos e sua integração com as demais áreas das Ciências Humanas.

Fundamentados em Lucena e Pimenta (2006), consideramos que todo processo formativo docente pressupõe uma integração entre teoria e prática; desassociá-las implica esvaziar o que sustenta o agir pedagógico.

Semanalmente, ocorreram reuniões com as bolsistas, envolvendo coordenação, supervisora e bolsistas, dentro de um planejamento que incluiu encontros formativos, estudo de referências e desenvolvimento de habilidades pedagógicas de crítica e autonomia no processo de aprendizagem — com ênfase na literatura de Paulo Freire e Edgar Morin.

Foi realizado um trabalho de acompanhamento para verificar como estavam sendo conduzidas as aulas na modalidade remota, por meio de um plano de observação no qual cada bolsista ficou responsável por um acompanhamento supervisionado de uma turma. Essa atividade possibilitou compreender as limitações do processo de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia, incluindo desafios de comunicação e de uso das plataformas digitais. A partir disso, foi possível elaborar planos que atendessem às diretrizes do projeto e, ao mesmo tempo, considerassem os desafios enfrentados pelos estudantes no contato com as estagiárias.

Com base no planejamento inicial, estabeleceram-se alguns procedimentos para a condução do projeto:

a) Inserir os estudantes no funcionamento da escola e das turmas, com vistas à observação e ao conhecimento do ambiente escolar;

b) Integrar e responsabilizar os bolsistas por turmas específicas, utilizando canais de comunicação como o aplicativo WhatsApp;

c) Familiarizar-se com o ambiente da sala, a dinâmica dos estudantes, as relações professor-aluno, os planejamentos antecipatórios; levantar dificuldades e desenvolver e registrar as atividades.

Para maior inserção das pibidianas, foi disponibilizado o planejamento pedagógico do professor supervisor, com o objetivo de orientar as bolsistas no acompanhamento das turmas do Ensino Médio, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia. As turmas de segundo e terceiro ano foram divididas entre as bolsistas, que ficaram responsáveis por acompanhar o andamento das atividades de cada turma.

Alguns critérios orientaram as ações das bolsistas nesse contato inicial com os estudantes, a saber:

a) Observar as atividades desenvolvidas em sala;

b) Analisar os recursos didático-pedagógicos utilizados (livros, vídeos etc.);

c) Constatar a interação e participação dos alunos;

d) Inteirar-se das metodologias de trabalho adotadas;

e) Aplicar instrumentos avaliativos, tanto para atribuição de nota quanto para verificação da aprendizagem pessoal;

f) Formular possíveis instrumentos (como formulários) para captar a opinião dos alunos sobre as aulas.

Como resultado, foram elaboradas propostas interventivas com base em metodologias ativas, desenvolvidas coletivamente, priorizando a interação, a criação e a socialização.

Para fechamento do planejamento de 2021, foi elaborado um questionário com foco na avaliação das atividades formativas internas, voltadas ao uso de metodologias ativas. Os temas escolhidos para os momentos formativos foram: o uso de aplicativos em sala de aula; a nova BNCC; e métodos de pesquisa e estudo. As reuniões aconteceram semanalmente, via plataforma *Google Meet*, sempre com a participação das bolsistas, da supervisora e da coordenação, tendo como principal registro as atas elaboradas em sistema de rodízio mensal.

DIAGNÓSTICO ESTRUTURAL E PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Considerando que praticamente todo o contato durante o desenvolvimento do programa ocorreu de forma remota, as estudantes realizaram uma imersão limitada nos espaços virtuais da escola, como o site institucional, blog e Instagram. Também foi promovido um encontro formativo com a diretora do CEGA, no qual foram compartilhadas informações relevantes sobre a estrutura administrativa e pedagógica da escola, os projetos desenvolvidos, a caracterização do perfil dos alunos e professores, além de suas perspectivas e experiências como educadora e gestora.

Segundo a diretora, a escola possui importância histórica para a cidade de Imperatriz por ter sido a primeira unidade construída com o objetivo exclusivo de ofertar o Ensino Médio. Com 45 anos de existência, acumulou uma trajetória marcada

pelo crescimento e reconhecimento. É amplamente reconhecida por incentivar a formação dos alunos enquanto sujeitos sociais e cidadãos críticos, por meio de projetos com forte papel socializador, que os incentivam a observar e problematizar a realidade ao seu redor. Entre as atividades destacadas estão a Mostra Científica e Cultural do Centro de Ensino Graça Aranha (MOCIGA) e a Semana do Ativismo Feminino, ambas voltadas ao despertar da consciência crítica dos(as) estudantes.

À época, o principal desafio enfrentado pela gestão foi a transição repentina do ensino presencial para o remoto, o que impactou significativamente na dinâmica administrativa e pedagógica da escola. Os professores precisaram reorganizar suas aulas, enfrentando dificuldades no manuseio de ferramentas tecnológicas. Os estudantes, por sua vez, depararam-se com obstáculos como a ausência de acesso à internet, à dispositivos adequados e à ambientes apropriados para o estudo em casa. Essas limitações contribuíram para o aumento da evasão escolar.

Como resposta a esse cenário, a administração da escola, em parceria com o corpo docente, desenvolveu ações de busca ativa voltadas à reintegração dos alunos evadidos. Além desses desafios, permanece como pauta constante o compromisso com uma educação transformadora, com políticas educacionais inclusivas e com a valorização profissional docente, de forma a garantir uma educação pública de qualidade e acessível para todos.

GRUPO DE ESTUDO

Considerando a temática do projeto, referente às metodologias ativas, alguns textos compuseram a bibliografia básica das leituras e discussões realizadas.

A discussão inicial teve como base a leitura do livro *A Filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico*, de Mario Porta (2002), com a finalidade de compreender como pensar a prática docente e pedagógica no ensino de Filosofia, analisando as propostas do autor. Nesse sentido, foram observados os seguintes aspectos:

a) a Filosofia está em movimento, na medida em que filósofos e filósofas empreendem a busca por soluções para problemas;
b) é necessário compreender as peculiaridades da Filosofia, seu desenvolvimento, a forma como se organiza e como nos posicionamos diante dela;
c) é fundamental usufruir da interdisciplinaridade entre os conhecimentos e as experiências.

O objetivo foi reforçar o valor da Filosofia e da Sociologia no processo formativo intelectual e no desenvolvimento das atividades do programa, considerando que o problema é a base para pensar as realidades sociais a partir de um olhar científico.

Posteriormente, o grupo deu continuidade aos estudos com a leitura do livro *A invenção das ciências modernas* (2002), de Isabelle Stengers, que discute aspectos teóricos sobre o método de pesquisa. A partir da leitura, foram realizadas reflexões sobre

a história da ciência ocidental, destacando a necessidade de uma postura autocrítica em relação à produção científica. As pibidianas destacaram a linguagem acessível da obra, embora a precisão conceitual apresentada tenha representado um desafio adicional à compreensão.

Para reforçar as discussões anteriores, foi realizada uma leitura coletiva do livro *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais* (1987), de Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt, conhecido como Tiviños. O texto destacou diferentes métodos fundamentais para a pesquisa em Ciências Sociais, abordando perspectivas como estruturalismo, positivismo, materialismo histórico, fenomenologia e hermenêutica. A dinâmica adotada foi a divisão em duplas, com leitura prévia seguida de debates. Por meio desse estudo, foi possível discutir tópicos relevantes, como a evolução histórica da ciência no século XIX, partindo do positivismo de Popper, passando pelo materialismo histórico dialético de Marx, até a fenomenologia de Husserl e a hermenêutica de Heidegger.

Outros dois textos estudados e debatidos entre os participantes do projeto foram *Educação como prática da liberdade* (1967), de Paulo Freire, e *A cabeça bem-feita* (1999), de Edgar Morin. Esse material ofereceu suporte teórico para refletir sobre metodologias ativas de aprendizagem no campo das Ciências Humanas, a partir de uma compreensão do ato de aprender como um processo histórico e dialético, no qual o sujeito cognoscente ocupa papel central. Tal dinâmica do conhecimento requer um espaço formativo capaz de possibilitar a manifestação de uma consciência crítica e participativa, bem como o desenvolvimento de um pensamento autônomo e autoral.

ATIVIDADES FORMATIVAS

Observação docente – Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa

No dia 23 de fevereiro de 2021, o programa recebeu na sala do Google Meet (https://meet.google.com/vvj-snac-mta) o professor Dr. Edson Ferreira da Costa, que trabalhou o planejamento de observação com base no material *Plano de aula: apoio e fundamentos para a prática docente* (GOÉS et al., 2015). De acordo com o livro, uma boa aula deve começar com um planejamento adequado.

O plano de aula deve contemplar diversos aspectos fundamentais. Antecipar o que ocorrerá durante a atividade é essencial para criar um ambiente propício à construção do conhecimento pelos alunos, além de proporcionar ao professor maior segurança e domínio do conteúdo a ser desenvolvido.

Informações básicas, como: nome da instituição de ensino, disciplina, ano escolar, professores responsáveis, período, carga horária, duração da atividade, número de alunos e tema, são elementos essenciais. Uma observação completa auxilia no desenvolvimento da proposta pedagógica, e os dados de identificação servem de base para responder às diversas etapas do plano, cuja articulação define a viabilidade e a eficácia da aula. Além disso, a definição clara do objetivo direciona o contato pedagógico com determinado público.

Foi esclarecido que o conhecimento do perfil das turmas e das estruturas curriculares é fundamental para que os temas que mediarão os processos metodológicos estejam devidamente alinhados. Assim, é indispensável o diálogo com o professor supervisor, com o intuito de acessar o planejamento curricular.

A atividade foi finalizada com um exercício prático, no qual cada bolsista relacionou os conteúdos apresentados ao planejamento de sua própria atividade no projeto. A pergunta norteadora estava centrada na finalidade e no objetivo da ação, permitindo a cada participante explicitar sua intenção pedagógica.

Aspectos históricos e legais do PIBID – Profa. Dra. Cleide Barroso

No dia 23 de março de 2021, o programa recebeu na sala do Google Meet (https://meet.google.com/vvj-snac-mta) a professora Dra. Maria Cleide da Silva Barroso, que compartilhou sua experiência à frente do PIBID no Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus de Maracanaú, no curso de Licenciatura em Química.

Inicialmente, relatou sua trajetória até chegar à coordenação do programa e apresentou sua perspectiva sobre as políticas educacionais e seus marcos legais. Em seguida, abordou as conquistas, destaques e realizações do PIBID em sua instituição, como a produção de livros autorais, publicações em anais e periódicos, e a criação de um blog. Contudo, também destacou os desafios enfrentados, como os ataques ao programa e a redução de bolsas.

Durante sua gestão, fomentou um movimento pedagógico que estabeleceu conexões não apenas com a escola, mas também dentro do IFCE, contribuindo para a formação em nível de mestrado, ampliando significativamente os objetivos do programa. Destacou a conquista de uma sala e de um laboratório exclusivos para o PIBID, além de recursos e materiais que organizaram e estruturaram o ambiente pedagógico; a produção de

jogos didáticos; a realização de viagens formativas a eventos de outras instituições; o incentivo à pesquisa e à docência, fortalecendo não só a formação profissional, mas também humana dos envolvidos.

O relato proporcionou uma compreensão aprofundada sobre a importância do PIBID. A partir da exposição, destacaram-se os seguintes pontos:

a) é necessário traçar estratégias e táticas para o bom funcionamento do programa;
b) é fundamental aprofundar-se teoricamente, promovendo sincronia didática, pedagógica, metodológica e específica da área de atuação;
c) é essencial promover a tradução da teoria em prática;
d) os professores e futuros professores devem assumir compromisso ético e formativo com o processo educativo.

Gamificação como proposta ativa de aprendizagem – Profa. Silvia Cruz

No dia 8 de junho de 2021, o programa recebeu na sala do Google Meet (https://meet.google.com/vvj-snac-mta) a professora Silvia Cruz, que abordou o tema da gamificação, explicando como essa proposta pode ser aplicada à prática pedagógica. Inicialmente, fez uma breve apresentação de sua trajetória como professora de Arte no CEGA e compartilhou sua experiência no PIBID de Artes Visuais, que considera essencial para sua formação docente.

Sua apresentação foi dividida em cinco partes:

a) Compartilhou sua trajetória de pesquisa, iniciada com jogos digitais, buscando aplicá-los em sala de aula. No entanto, ao longo dos estudos, descobriu o conceito de gamificação — a aplicação de elementos dos jogos digitais em contextos que não são jogos. Explicou que, embora o termo não seja exclusivo da educação (sendo também utilizado em empresas para aumento de desempenho), algumas pessoas passaram a empregá-lo em contextos escolares. Destacou que gamificação não se confunde com o uso direto de jogos para ensinar, o que, segundo Juul, se configura como *aprendizagem baseada em jogos digitais*, uma área de pesquisa distinta. Ressaltou que o diferencial da gamificação está na incorporação de elementos dos jogos — como narrativa, recompensas, feedback, objetivos e regras —, sem necessidade de um jogo completo ou de um jogador. Indicou que materiais sobre o tema podem ser encontrados online sob o título *Gamificação na Educação*, ou diretamente com o pesquisador Ricardo.

b) Levantou questões norteadoras como: por que usar gamificação? O que caracteriza um jogo? E quais elementos atraem a atenção dos jogadores, segundo Juul? Explicou os componentes principais de jogos: narrativa, sistema de recompensas, feedback, objetivos e regras. Apresentou exemplos que utiliza: Kahoot (quiz interativo), Edpuzzle (permite inserir perguntas em vídeos) e Wordwall (diversos jogos prontos). Enfatizou que a gamificação pode ser realizada com ou sem o uso de tecnologias digitais avançadas.

c) Considerando o alto consumo de internet por algumas plataformas, relatou sua decisão de aplicar a gamificação por meio de formulários do Google Forms, por serem mais acessíveis a estudantes com conexões limitadas. Essa solução permitiu integrar elementos lúdicos em atividades de forma mais democrática e inclusiva.

O Instagram como ferramenta pedagógica – Prof. João Cândido

No dia 26 de novembro de 2021, o programa recebeu na sala do Google Meet (https://meet.google.com/vvj-snac-mta) o professor João Cândido, docente de História no CEGA. Ele é o responsável pelas postagens no perfil oficial da escola no Instagram (@-cega).

Declarou não ser designer profissional e que utiliza o aplicativo Canva para produzir as artes e a identidade visual da escola. Ressaltou a importância de divulgar as atividades realizadas, tanto para dar visibilidade aos estudantes quanto para promover conteúdo educacional. Segundo ele, os alunos demonstram familiaridade com iluminação, foco e produção de vídeos, resultado da vivência cotidiana com ferramentas digitais.

O encontro foi centrado em compartilhar informações sobre a organização e movimentação das redes sociais e plataformas digitais da escola. João Cândido destacou que foi o criador da identidade visual do Instagram institucional e apresentou vídeos, textos e depoimentos que revelam a recepção positiva da comunidade escolar em relação ao conteúdo divulgado. Enfatizou que as postagens são fruto de discussões e/ou solicitações de materiais realizadas em conjunto com os professores das áreas.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA-CAMPO

Observação das aulas síncronas e assíncronas

Entre junho e julho de 2021, as bolsistas tiveram acesso às aulas disponibilizadas pelo professor supervisor, que realizou grande parte do ensino remoto por meio de aulas assíncronas, disponibilizadas na plataforma *Classroom.* O canal de comunicação principal eram as aulas síncronas, cujo objetivo era tirar dúvidas sobre o material disponível, além do grupo de *WhatsApp* para interação. O acesso restrito a esses espaços e a limitada comunicação com o corpo discente foram algumas das principais dificuldades enfrentadas pelas bolsistas na realização da atividade de observação.

O trabalho desenvolveu-se também por meio da aplicação de questionários e entrevistas com os alunos acerca do ensino remoto. A pesquisa revelou uma ambivalência de opiniões dos estudantes sobre o formato adotado nas aulas de Filosofia.

Elaboração e realização do plano de atividades

Atividade 1: Cor e raça na sociabilidade brasileira

A atividade consistiu em uma busca ativa e debate sobre publicações relacionadas às pautas raciais nas redes sociais mais utilizadas pelos estudantes, como *Instagram, Twitter* e *TikTok*, acessadas via celulares, computadores ou tablets. A proposta foi dividida em duas aulas: na primeira, realizou-se a introdução do conteúdo com base em recortes do texto *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*, de Lilia Moritz Schwarcz, além do compartilhamento de conhecimen-

tos prévios e experiências dos alunos. Na segunda aula, os estudantes foram divididos em grupos para debater as publicações e notícias recentes sobre o tema, escolhendo uma para apresentar ao restante da turma. O estudo de caso baseou-se nas postagens encontradas, discutindo os contextos sociais em que foram produzidas, primeiro em grupos pequenos e depois em exposição para todos.

Atividade 2: Gênero e diversidade

Essa atividade propôs um desafio poético individual aos alunos. Inicialmente, o desafio foi apresentado por meio de um cartaz (disponível em formato online e impresso), que instigava a criação de uma poesia sobre o tema Gênero e Diversidade. Para sua realização, foram programados três encontros com os alunos:

Primeiro encontro: Apresentação do tema por meio de um seminário conduzido pelas bolsistas, com o objetivo de introduzir os alunos à temática.

Segundo encontro: Orientações sobre técnicas de criação poética, seguidas do início da elaboração das poesias.

Terceiro encontro / Avaliação: De forma opcional, os alunos declamaram suas poesias. Para estimular a participação, as estagiárias também cumpriram o desafio, promovendo um processo de aproximação entre bolsistas e alunos. Ao final, foi conduzida uma discussão sobre o processo vivido, em que os alunos puderam compartilhar suas experiências. A avaliação foi qualitativa, pautada na realização da atividade poética, e não restrita a uma nota.

Atividade 3: Consumismo e consumo responsável

O objetivo desta atividade foi desenvolver uma consciência crítica e responsável por meio de metodologias ativas e recursos didático-pedagógicos, como filmes, poemas e vídeos ilustrativos.

Primeiro encontro: Exibição do filme *O Grande Gatsby*, seguida de cinco perguntas para os alunos:

a) Em quais momentos o filme apresenta o consumismo?
b) Que modelo de comportamento Gatsby representa?
c) Por que esse comportamento era difundido?
d) O consumo no filme diverge ou se assemelha ao consumo da sociedade atual?
e) Você percebeu alguma crítica no filme? Qual?

As perguntas foram feitas de forma aleatória para estimular a atenção durante a exibição.

Segundo encontro: Trabalho com o poema *Eu, Etiqueta*, seguido de cinco perguntas para os alunos:

a) Qual o problema do eu-lírico com os produtos que utiliza?
b) O que a sociedade da moda faz com o eu-lírico? Por que ele não para de seguir a "moda"?
c) A que tarifas o eu-lírico se refere?
d) Por que ele se vê como coisa?
e) Se fosse o eu-lírico, como solucionaria esse problema?

Os alunos foram divididos em seis grupos de até sete integrantes. Cada grupo escolheu dois membros para recitar as respostas.

Ao final da aula, foram dadas instruções para a construção e prazo de entrega de um fanzine, por meio do documento "Como fazer um fanzine".

Último encontro: Os alunos deveriam escolher locais adequados para expor os fanzines, ler as produções dos colegas e, por fim, os fanzines foram avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do programa PIBID 2021-2022, nos deparamos com diversos desafios decorrentes do período pandêmico. Grande parte do que foi planejado para a construção do projeto não pôde ser executada conforme o previsto, já que quase todas as atividades ocorreram de forma remota.

Entretanto, apesar da dificuldade de manter contato direto com a escola e, principalmente, com os estudantes, reorganizamos nossas ações considerando as possibilidades existentes para manter um cronograma que proporcionasse às bolsistas uma experiência educacional voltada para a formação e prática docente. Em parceria com a gestão da escola e com a supervisora do projeto, seguimos com um plano formativo, observacional e interventivo.

O suporte metodológico, oferecido por meio de leituras, debates e orientações, garantiu o planejamento de atividades mais ativas, nas quais tanto as estagiárias quanto os estudantes do CEGA puderam vivenciar experiências educacionais baseadas em práticas metodológicas centradas na autonomia e na criticidade.

Ao final do programa, reforçamos a importância de fortalecer o PIBID como uma oportunidade de integração entre escola e universidade e, simultaneamente, como um espaço de formação para futuros profissionais que serão responsáveis pela idealização e execução de ações educacionais capazes de impactar a vida social nos diversos espaços de atuação do profissional docente.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE. Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paz e terra, 2019.

MORAN, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação futura.** São Paulo: Cortez Editor, 2005.

PORTA, Mario. **A Filosofia a partir de seus problemas, didática e metodologia do estudo Filosófico**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

QUANTO vale ou é por quilo? Direção de Sérgio Bianchi. Produzido por Patrick Leblanc eLuís Alberto Pereira. Rio filmes. 2005 Duração: 1h 50min. Disponível em: https://youtu.be/ACfdCYbyfIo. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

SÁVIO, Antônio et al. Inovação didática, projetos de reflexão e aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no ensino superior, uma experiência com "peer instruction". **Revista Janus**. São Paulo. v. 9, n. 15, p. 76 – 87. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei. SILVA, Maciel Henrique. Modernidade [verbete] In: **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

STENGERS, Isabelle. **A Invenção das Ciências Modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO, TESTEMUNHO E DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS E REFLEXÕES PARA UM ENSINO CRÍTICO LITERÁRIO

JOÃO PAULO COSTA ALVES[1]
CÉSAR ALESSANDRO SAGRILLO FIGUEIREDO[2]
ABÍLIO PACHÊCO DE SOUZA[3]

PRIMEIRAS PALAVRAS

A inserção da Literatura de Testemunho no currículo da Educação Básica configura-se como uma prática inovadora e essencial para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Esse

1 Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGLLIT-UFNT).

2 Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no curso de Licenciatura em Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGLLIT/UFNT) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Prática Educacionais (PPGEPE/UFMA).

3 Docente da Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará (UNIFESSPA) no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UNIFESSPA).

gênero/campo literário, marcado pela força da experiência vivida e narrada por meio de depoimentos diversos, especialmente por sujeitos historicamente marginalizados, emerge como um instrumento pedagógico de resistência e de promoção da justiça social. Pois, ao dar voz às memórias silenciadas e às narrativas de dor e superação, a Literatura de Testemunho contribui significativamente para o desenvolvimento da empatia, da escuta sensível e da consciência crítica dos alunos (Sarlo, 2005).

No campo da Literatura, esse tipo de produção ocupa um lugar singular ao romper com os limites estéticos tradicionais, precisamente ao afirmar o valor ético e político da palavra reverberada. Como destaca Seligmann-Silva (2022, p.85), o testemunho configura-se como um discurso que tensiona a representação da realidade, colocando o leitor diante do "inominável" - como em situações em que o sujeito fora vítima de traumas, opressão e exclusões sociais. Nessa mirada, compreendemos que essa literatura, ao ser trabalhada pedagogicamente, propicia ao conjunto do alunado ultrapassar os limites de uma simples leitura passiva, haja vista essa práxis literária transforma-se em uma escuta ativa, de acolhimento e de enfrentamento das desigualdades sociais através da escrita.

Portanto, cumprindo esse papel na intersecção entre a História e os Direitos Humanos, a Literatura de Testemunho favorece o debate sobre identidade, pertencimento e exclusão. Os relatos testemunhais permitem uma abordagem direta de temas como racismo, pobreza, violência de gênero, preconceito e violações de direitos fundamentais, dialogando sobremaneira com os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos

Humanos (ONU, 2015), especialmente no que tange aos preceitos acerca da dignidade, da liberdade de expressão e do acesso para uma educação libertadora.

Também refletimos que o uso pedagógico desse corpus literário atende aos pressupostos da práxis freiriana (Freire, 1987; 1989), uma vez que intenciona articular de modo dialético a leitura do mundo e a leitura de palavra, na medida que vislumbram a possibilidade de estimular o posicionamento dos alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento. No escopo da proposta metodológica dialogada neste artigo, enfatizamos que integra os eixos concernente ao ensino, pesquisa e extensão, justamente ao reconhecer que o trabalho com o testemunho literário em sala de aula deve ultrapassar o texto escrito e mobilizar os estudantes em ações concretas de transformação social.

Justificamos a proposta, pois entendemos que no 1) campo do ensino esse diálogo com a Literatura de Testemunho amplia a compreensão dos contextos históricos e sociopolíticos das narrativas; 2) no âmbito da pesquisa, incentiva a análise crítica e a problematização das estruturas de poder que sustentam as opressões; e, 3) na extensão, estimula práticas sociais que promovem o diálogo entre a escola e comunidade. Mediante o exposto, possuímos como objetivo principal deste artigo contribuir para o letramento literário e formação de leitor dos alunos por meio do escopo da Literatura de Testemunho como ferramenta estratégica de inovação educacional.

Destacamos, ainda, que a abordagem deste trabalho está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que prevê a formação integral do estudan-

te, igualmente, com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2015) em seus eixos de trabalhos a ser objetivado para o ensino e para o desenvolvimento dos estudantes. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com uma revisão bibliográfica e análise documental e, por fim, aplicação pedagógica com alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

DISCUSSÕES SOBRE A LITERATURA DE TESTEMUNHO: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA ALÉM DO CÂNONE LITERÁRIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma educação integral que vai além do aprendizado cognitivo, buscando desenvolver competências sociais, emocionais e culturais. Essa abordagem demanda inovações didático-pedagógicas, capazes de formar cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios globais contemporâneos. Nesse contexto, a Literatura de Testemunho surge como uma ferramenta poderosa para humanizar o conhecimento, precisamente ao promover uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas também forma indivíduos conscientes de suas responsabilidades sociais, o que de fato se propõe como uma inovação na educação.

Seligmann-Silva, em sua obra *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico* (2022), analisa o conceito de testemunho a partir de sua inserção em múltiplos campos do conhecimento, podendo abarcar diversas áreas como teologia, psicologia, filosofia e literatura. Cada uma desses campos oferece uma abordagem singular sobre o ato de testemunhar, que pode ir desde a manifestação da

fé até a elaboração de memórias traumáticas, especialmente em situações adversas da história. No campo literário, em particular, o testemunho revela-se como uma forma híbrida de narrativa que pode tensionar os limites entre ficção e realidade, evocando questões éticas, epistemológicas e históricas. Ao fazê-lo, convida o leitor a uma escuta engajada e com um olhar atento, capaz de reconhecer as múltiplas vozes silenciadas pelas narrativas oficiais e pelos processos hegemônicos de produção de saber.

Corroborando com esse estudo, Salgueiro (2012) define a Literatura de Testemunho como um gênero narrativo híbrido e profundamente comprometido com a experiência humana em sua dimensão mais visceral. Buscando construir distinção da ficção literária canônica, essa modalidade textual é marcada geralmente pela escrita em primeira pessoa ou terceira pessoa, com forte carga emocional, tendo como traço central o relato de vivências traumáticas, por exemplo, como guerras, genocídios, prisões políticas, escravidão ou outras formas de violência histórica. Destacamos, ainda, que embora possa nascer de uma perspectiva de uma memória individual, o testemunho transcende o "eu" autobiográfico ao se tornar porta-voz de uma coletividade marginalizada, expressando demandas que poderiam estar represadas e que lutam de modo insurgente para vocalizar memórias políticas subterrâneas, justiça social e reparações históricas reivindicadas por grupos sociais. Dessa forma, a partir dessas reverberações no campo da literatura, a autenticidade da experiência narrada se converte em um poderoso instrumento de denúncia, resistência e conscientização social. Nas palavras de Salgueiro sobre a amplitude do conceito e seus matizes:

> Há, em suma, inúmeras modalidades de testemunho, seja em relação a situações, eventos, períodos (Shoah, Gulag, genocídios, guerras, ditaduras, tortura, miséria, opressão etc.), seja em relação a formas de expressão do testemunho (memória, romance, filme, depoimento, poema, quadrinhos, canções etc.). Sendo "Gulag" um acróstico do russo Glavnoie Upravlenie Laguerei (Direção Geral dos Campos), nunca é demais precisar que Shoah (devastação, catástrofe) difere de Holocausto ("todo queimado"), termo que implica alguma positividade, de sacrifício para deus (Salgueiro, 2012, p. 286).

Nesse sentido, enfatizamos que a inclusão da Literatura de Testemunho no currículo escolar não apenas dialoga com os princípios da BNCC (Brasil, 2017) e da Agenda 2030 da ONU, como também oferece aos estudantes uma experiência estética e ética singular, que os convoca à escuta atenta e ao posicionamento diante das injustiças sociais. O trabalho com esse tipo de narrativa possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia, além de fomentar a compreensão da diversidade humana por meio do reconhecimento das vozes silenciadas. Ou seja, trata-se de uma abordagem que rompe com a lógica do ensino bancário (Freire, 1987), pontualmente ao valorizar a experiência de vida como uma forma legítima de conhecimento e que deve ser trazida para o espaço escolar como elemento constitutivo da formação cidadã e humanista.

Entre as características fundamentais da Literatura de Testemunho, destacam-se o compromisso com a verdade vivida e o apelo à escuta solidária. Conforme observa Salgueiro (2012), esse tipo de narrativa situa-se no limiar entre a memória e a história, entre a ficção e o relato factual, provocando no leitor uma inquietação ética e uma necessidade de reposicionamento diante do mundo. Por exemplo, para estudo de caso, citamos a obra

Quarto de despejo (1960), de Carolina Maria de Jesus, que oferece um olhar cru e sincero sobre a vida nas favelas de São Paulo, denunciando as condições de extrema pobreza e a desigualdade racial vivenciada por uma mulher negra e favelada. Conforme análise no corpus do livro, a escrita da autora é carregada de urgência e verdade, logo, possibilitando revelar, mediante seu estudo, a potência pedagógica do testemunho como forma de decolonizar o conhecimento e reconfigurar os espaços de fala das classes populares historicamente oprimidas pelo capital.

Também o testemunho literário permite trabalhar de forma interdisciplinar os conceitos de trauma, memória e identidade, tão caro com vista a possibilitar empatia dos alunos no exercício em sala de aula. Trazendo esse aporte para o ambiente escolar, isso se traduz na possibilidade de articular a leitura de testemunhos com temas da história recente — como o Holocausto, as ditaduras militares na América Latina, os processos migratórios e os conflitos raciais —, promovendo uma aprendizagem crítica, histórica e culturalmente situada. Isso posto, podemos elencar outras obras que podem ser utilizadas como *É isto um homem*, de Primo Levi (1989), e *Holocausto brasileiro*, de Daniela Arbex (2013), configurando, portanto, como recursos bibliográficos valiosos para refletirem sobre violações de direitos humanos e sobre a resiliência humana em contextos de opressão.

Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, a Literatura de Testemunho pode ser mobilizada por meio de metodologias diversas como círculo de leitura, rodas de conversas, oficinas de escrita e projetos interdisciplinares com foco em direitos humanos. Mediante as metodologias elencadas, objetivamos em seu

cerne o fomento do letramento literário e da formação de leitor, conforme podemos entender o seu conceito mediante citação:

> Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí a sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2006a, p. 12).

Em síntese, endossamos que tais práticas incentivam o protagonismo estudantil, ampliam a capacidade de escuta e promovem uma educação dialógica, alinhada aos princípios da pedagogia crítica. Ainda, reiteramos que no transcurso da reflexão para a prática, alunos podem produzir seus próprios testemunhos sobre experiências de exclusão, assim como analisar a violência simbólica vividas em seu cotidiano escolar e comunitário, como resultado, aquilatam por meio dos exercícios e das leituras propostas a promoção de uma cultura pela paz e pelo respeito mútuo dentro da escola.

Por fim, espera-se que a leitura e a análise da Literatura de Testemunho alcancem uma dimensão ainda mais potente quando articuladas às práticas extensionistas, inclusive, podendo ser trabalhada em datas comemorativas no ambiente escolar: Dia dos Povos Originários, Dia da Consciência Negra e o Dia Internacional da Mulher, entre outras datas e efemérides. Grifamos que essas datas não devem apenas ser pensadas como marcos simbólicos e/ou institucionais, mas expressões concretas de resistência histórica, cultural e política em face do somatório das

lutas desses segmentos da sociedade. Ou seja, ao promover atividades interdisciplinares como círculo de leitura, mostras culturais, produções audiovisuais e debates, consequentemente, a escola pode vir a transforma-se em um espaço de resistência, escuta ativa e produção de sentidos, no qual os estudantes reconhecem a diversidade de vozes historicamente silenciadas.

Sublinhamos que tais práticas estão em sintonia com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, notadamente o ODS 4, que visa *garantir educação de qualidade, inclusiva e equitativa*, e o ODS 16, que propõe a *promoção da paz, justiça e instituições eficazes* (ONU, 2015). Em síntese, como defende Candau (2008), a escola, ao assumir uma perspectiva intercultural crítica, amplia sua função social ao formar sujeitos conscientes, capazes de intervir em suas realidades com sensibilidade ética e responsabilidade cidadã.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: DIALOGANDO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

A leitura literária no contexto escolar não deve restringir-se à decodificação de palavras ou à simples compreensão de enredos, haja vista o processo deve ser vivido como uma experiência formativa, ética e sensível, especialmente, sendo capaz de provocar nos estudantes o reconhecimento de si, do outro e das múltiplas realidades sociais que perpassam a vida cotidiana do alunado. Nesse sentido, a Literatura de Testemunho emerge como uma estratégia pedagógica extremamente potente para

desenvolver o letramento literário fomentando a formação de leitores críticos e situada no mundo.

A proposta delineada neste artigo visa a estratégias de ensino que podem ser aplicadas tanto no ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio. Seu objetivo principal é formar leitores ativos, reflexivos e socialmente engajados, por meio de painéis literários compostos por obras representativas da Literatura de Testemunho, nos quais os estudantes não apenas leem, mas interagem, questionam e reescrevem o mundo a partir das narrativas de resistência, dor, superação e esperança. Dialogando com Paulo Freire a partir da mesma intencionalidade teórica:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 09).

Ou seja, vislumbra-se uma prática interdisciplinar que articula áreas como Língua Portuguesa, História, Sociologia, Filosofia, Artes e Educação, ampliando o repertório cultural dos estudantes e promovendo a leitura como prática social e cidadã. A partir de atividades como círculos de leitura, resenhas críticas, podcasts, dramatizações, saraus temáticos e debates mediados, os alunos entram em contato com obras que relatam experiências vividas por povos originários, mulheres, população negra, migrantes, refugiados, entre outros grupos historicamente marginalizados.

Com base em autores como Rildo Cosson (2006b), que propõe o letramento literário como um processo contínuo e formativo de leitura com escuta e produção de sentidos, e Candau

(2008), que defende a educação intercultural como espaço de reconhecimento das identidades e das diferenças, portanto, entendemos que a Literatura de Testemunho, ao dar voz a narrativas silenciadas, constitui-se como instrumento de transformação pedagógica e social.

Assim, o trabalho com esse gênero literário não se limita somente ao letramento literário e a formação do leitor escolar, mas contribui para a construção de sujeitos mais empáticos, sensíveis às injustiças e engajados na construção de uma sociedade mais humana e plural. Logo, levar essas práticas para o cotidiano da escola é reafirmar a centralidade da literatura na formação integral do estudante, transformando o espaço escolar em um território de escuta, diálogo e ação transformadora. Para a aplicação da proposta pedagógica, ter-se-á as seguintes etapas:

Etapa 1: levantamento de referencial bibliográfico sobre a Literatura de Testemunho, práticas pedagógicas (letramento literário e formação de leitor) e documentos oficiais da ONU, como a Agenda 2030 e seus objetivos;

Etapa 2: Levantamento e seleção de obras (prosa, poemas, HQ) sobre Literatura de Testemunho e suas imbricações com a BNCC e ODS para as turmas selecionadas;

Etapa 3: Círculo de leitura e letramento literário com vista à formação de leitor, baseado nos trabalhos de Rildo Cosson (2006a; 2006b);

Etapa 4: Construção do relatório final sobre as práticas pedagógicas e apresentação à escola como *feedback*.

Para tornar mais didático, o quadro 1 traz detalhes da proposta:

QUADRO 1 – Proposta didática

Etapa	Objetivo Específico	Atividades	Disciplinas	BNCC – Competências Gerais
Levantamento teórico e planejamento	Compreender os fundamentos teóricos da Literatura de Testemunho e do letramento literário.	- Leitura de textos acadêmicos (Cosson, Candau, Seligmann-Silva) - Seminário interno com professores para alinhamento interdisciplinar.	Língua Portuguesa, História, Filosofia, Sociologia	1, 2, 6
Curadoria de obras e alinhamento com a BNCC/ODS	Selecionar materiais literários que dialoguem com as temáticas de resistência e inclusão.	- Escolha de livros, HQs, poemas e crônicas sobre povos originários, mulheres, negros e migrantes - Alinhamento temático com as datas comemorativas da escola.	Português, Artes, História	3, 4, 8
Círculo de leitura e mediação crítica (Cosson, 2006a; 2006b)	Desenvolver o letramento literário e formação de leitor com base em experiências de leitura compartilhada.	- Círculo de leitura; - Registro reflexivo (diários de leitura); - Produção de resenhas críticas e debates mediados	Português, Filosofia, Sociologia	1, 3, 4, 5, 9
Produções culturais e expressivas	Estimular a expressão criativa e o protagonismo estudantil na releitura das obras.	- Sarau literário; - Podcast com relatos ;inspirados nas leituras - Dramatização de trechos; - Produção de HQs com base nas leituras.	Artes, Português, História, Filosofia	1, 3, 4, 7, 8
Avaliação e socialização	Avaliar os impactos da prática e compartilhar os resultados com a comunidade escolar.	- Elaboração de relatório final; - Apresentação para a comunidade escolar; - Roda de conversa com estudantes.	Todas	6, 7, 10

Fonte: Autores (2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ALGUNS APONTAMENTOS DA PESQUISA

A Literatura ocupa um papel relevante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aparecendo em várias competências gerais e específicas da Educação Básica. A terceira competência geral valoriza a apreciação das manifestações artísticas e culturais, enquanto a quinta competência de Linguagens para o Ensino Fundamental destaca o desenvolvimento do senso estético e o respeito à diversidade cultural. No Ensino Médio, almeja-se que a Literatura contribua para a compreensão de processos identitários e relações de poder, promovendo a formação de leitores críticos e socialmente engajados.

Nesse contexto, a Literatura de Testemunho se torna uma ferramenta fundamental, pois narra experiências reais que abordam questões de opressão, resistência e superação, estimulando reflexões sobre identidade e diversidade. Além disso, a Literatura de Testemunho se alinha diretamente aos ODS 4 e 16, que buscam garantir uma educação de qualidade e promover a justiça social, respectivamente.

Como proposta didática, conforme pesquisas realizadas e desenvolvida, a partir das obras indicadas previamente selecionados e por meio da práxis pedagógica, temos os seguintes resultados para discussões sobre o percurso metodológico empregado:

a) **Humanização do Conhecimento:** por meio de relatos de sobreviventes de catástrofes, genocídios, ditaduras, discriminação e catástrofes ambientais e climáticas, os estudantes são expostos a histórias reais que humanizam

conceitos como justiça, igualdade e sofrimento. Tais narrativas oferecem uma compreensão mais profunda das consequências sociais e emocionais de eventos históricos, permitindo que os alunos se conectem de forma mais pessoal e empática ao conteúdo educacional. Isso reforça os valores defendidos pelo ODS 4, que propõe uma educação inclusiva e equitativa, com foco no desenvolvimento pleno do indivíduo.

b) **Desenvolvimento do Pensamento Crítico:** ao engajar os alunos em discussões sobre injustiças históricas e contemporâneas, como genocídios, escravidão, violência de gênero e conflitos políticos, essa abordagem os incentiva a questionar narrativas dominantes e a refletir sobre as estruturas de poder que perpetuam tais injustiças. O testemunho desafia os estudantes a pensar criticamente sobre o passado e o presente, bem como a reconhecer a importância da resistência e a refletir sobre suas próprias responsabilidades como cidadãos globais, o que está alinhado ao ODS 16, que busca promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas.

c) **Interdisciplinaridade:** a Literatura de Testemunho oferece uma abordagem interdisciplinar, conforme explicitado, que conecta história, sociologia, psicologia e estudos de gênero, proporcionando uma visão abrangente e complexa dos fenômenos sociais e humanos. Na Sociologia, por exemplo, essas narrativas são fundamentais para entender as dinâmicas sociais de exclusão e resistência; já os Estudos de Gênero exploram as experiências vividas por

mulheres, pessoas LGBTQIA+ e outros grupos marginalizados, mostrando como o testemunho pode revelar aspectos profundos das desigualdades de gênero.

d) **Valorização da Diversidade:** a Literatura de Testemunho dá voz às narrativas de grupos marginalizados, como indígenas, afrodescendentes, refugiados e mulheres, que muitas vezes são silenciados na história oficial. Ao reconhecer e valorizar essas vozes, a educação contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A inclusão de testemunhos de diferentes grupos sociais no currículo escolar contribui para a valorização da diversidade cultural, como prevê o ODS 4. Essa meta destaca a importância da educação para a cidadania global e a promoção de uma cultura de paz, além de valorizar a diversidade cultural como uma força vital para o desenvolvimento sustentável.

e) **Conexão Emocional:** ao ouvir ou ler relatos de indivíduos que sofreram e/ou superaram adversidades, os estudantes são levados a refletir sobre suas próprias vidas e a desenvolver empatia pelos outros. Essa dimensão emocional favorece a transformação do processo educacional.

f) **Reflexão sobre Identidade e História:** ao trabalhar com testemunhos, os alunos são convidados a explorar questões de memória coletiva, pertencimento e identidade, compreendendo como os eventos históricos moldam não apenas o passado, mas também o presente e o futuro. Essas reflexões são especialmente relevantes em sociedades diversas e desiguais, como a brasileira, onde o reconheci-

mento da história de grupos marginalizados é fundamental para a promoção de justiça social.

g) **Promoção da Justiça Social:** ao dar voz aos marginalizados e oprimidos, essas narrativas incentivam os estudantes a se envolverem ativamente na luta por uma sociedade mais justa e equitativa. Esse processo educativo contribui para o fortalecimento do compromisso com os direitos humanos e a justiça social, como defendido pelos ODS. Ao promover o testemunho como parte do currículo educacional, o ensino se torna um agente de transformação social, formando indivíduos críticos e comprometidos com a construção de um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da Literatura de Testemunho no currículo da Educação Básica representa um avanço significativo no sentido de alinhar as práticas pedagógicas às demandas de uma educação humanizadora, crítica e comprometida com os direitos humanos. Como demonstrado ao longo deste trabalho, autores como Seligmann-Silva (2022), Candau (2008), Salgueiro (2012), Cosson (2006a; 2006b) e Freire (1987; 1989) oferecem sólidos referenciais teóricos que não apenas fundamentam, mas legitimam a proposta aqui defendida, demonstrando que a escola, justamente ao valorizar as vozes silenciadas da história, está trilhando o caminho correto rumo à emancipação dos sujeitos.

Seligmann-Silva (2022), ao abordar a virada testemunhal e decolonial do saber histórico, reforça a importância de narrati-

vas que emergem da dor e da exclusão como espaços legítimos de produção de conhecimento. Isso posto, ao levar essas vozes para o ambiente escolar, reconhece-se que o saber acadêmico e o saber experiencial não são excludentes, mas complementares na formação do leitor crítico. Do mesmo modo, Candau (2008) aponta que uma educação intercultural crítica é aquela que se constitui no reconhecimento das diferenças, no diálogo com a diversidade e na superação das desigualdades – aspectos evidentes nas práticas aqui delineadas.

Retomando o nosso objetivo principal, visávamos contribuir para o letramento literário e formação de leitor dos alunos por meio do escopo da Literatura de Testemunho como ferramenta estratégica de inovação educacional. Portanto, como reflexão final, consideramos que ao adotar a Literatura de Testemunho como instrumento pedagógico, a escola não apenas cumpre com os princípios da BNCC, mas também responde de maneira concreta aos compromissos assumidos pelo Brasil junto à Agenda 2030 da ONU, notadamente aos ODS 4 e 16. Logo, ao trabalharmos com as práticas elencadas, há a promoção de uma educação que valoriza a diversidade, fomenta o pensamento crítico e estimula para a construção de uma cultura de paz, justiça e equidade.

Finalizando, os caminhos teóricos e metodológicos aqui trilhados, respaldados por autores enunciados nas áreas da literatura, pedagogia crítica e educação intercultural, demonstram que é possível – e necessário – transformar a escola em um espaço de escuta, acolhimento e ação. Concluindo, a Literatura de Testemunho, ao ecoar vozes antes silenciadas, consolida-se

como instrumento pedagógico privilegiado de formação ética, estética e política, reafirmando a centralidade da literatura na formação de sujeitos conscientes, empáticos e engajados na transformação de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**: vida, morte e loucura no maior hospício do Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: educação para vida. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler***:* em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo***:* diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1960.

LEVI, Primo. **É isto um homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo:** a Agenda 2030 para o Desenvolvimento

Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 out. 2024.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 31, p. 174-193, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22610>. Acesso em: 12 out. 2024.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A virada testemunhal e decolonial do saber histórico**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESIGNS E AGÊNCIA A PARTIR DO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA[1]
CAMILLA GRAZIELLY REGO DE SOUSA[2]
JOSÉ EDILMAR DE SOUSA[3]

PRIMEIRAS PALAVRAS

As tecnologias contemporâneas transformaram os indivíduos tanto social quanto cognitivamente, exigindo comportamentos alinhados com a constante mudança do mundo atual. Ao contrário do discurso hegemônico que posiciona as tecnologias digitais como forças transformadoras autônomas, é neces-

1 Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

2 Estudante de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

3 Professor do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

sário interrogar em que medida essas ferramentas de fato deslocam as lógicas da aprendizagem, ou apenas reproduzem velhas assimetrias sob novas interfaces. A exigência de competências autogeridas não é nova: ela reatualiza ideais neoliberais de responsabilização do sujeito, transferindo à figura do aprendiz a tarefa de compensar déficits sistêmicos da escola.

Para as novas gerações, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) funcionam como ambientes de socialização, frequentemente mais envolventes e atraentes do que as instituições tradicionais de ensino. Embora frequentemente celebradas como ambientes de aprendizagem autônoma e colaborativa, as tecnologias digitais também operam sob lógicas algorítmicas e comerciais que orientam o engajamento e limitam a autonomia discursiva dos sujeitos. A suposta liberdade de aprender se dá, muitas vezes, dentro de estruturas invisíveis de vigilância e performatividade. Nesse novo cenário, a maneira de encarar o ato de aprender se altera, pois, a interação com os recursos se torna uma via para escolher, participar e construir sentidos, ampliando a imaginação, os valores e a percepção de si mesmo, da aprendizagem e da coletividade.

Dessa forma, conforme a sociedade avança, torna-se cada vez mais urgente aprender sobre, com, nas e para as tecnologias digitais. Esse processo contínuo de aprendizagem desponta como uma via sólida e eficaz para o desenvolvimento pessoal, cultural e econômico tanto dos indivíduos quanto da sociedade em geral.

Educar frente às novas realidades e propostas implica, inevitavelmente, que as instituições educacionais revejam e atualizem sua atuação para cumprir seu papel com a qualidade es-

perada. Conforme afirmam Bévort e Belloni (2009, p. 1031), "as formas e significados atribuídos a essas novas potencialidades estão diretamente ligados às relações que os jovens estabelecem com as mídias". Criar oportunidades para que essas relações aconteçam é, portanto, o primeiro passo.

Nesse sentido, é fundamental que os profissionais da educação desenvolvam em si mesmos as competências digitais necessárias. Isso revela uma urgência na formação da identidade docente, que precisa incorporar uma nova compreensão sobre o ato de aprender com, por meio e através das tecnologias, considerando os processos comunicacionais e interativos que essas ferramentas promovem. É sobre isto que o texto trata. Tem como objetivo situar e analisar a utilização de mídias no fomento ao multiletramento que perpassam design e agência para a profissão docente, por estudantes do curso de pedagogia de uma universidade do nordeste brasileiro, durante oficinas desenvolvidas no âmbito da disciplina educação e tecnologias, no segundo semestre de 2023.

Recorremos a um grupo focal para geração de dados, durante encontros formativos de oficina de apropriação em tecnologias com 21 acadêmicos de pedagogia, no segundo semestre de 2023. Segundo Gatti (2005), o grupo focal é indicado nas pesquisas tecidas com questões que a experiência provoca. Pode ser caracterizada, no dizer de Gondim (2003, p. 151), "como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos".

A importância deste estudo reside em promover avanços na compreensão dos significados e impactos da integração das tec-

nologias digitais na formação docente, reconhecendo esse processo como um ambiente fértil para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento de reflexões críticas sobre a prática docente. Diante dos contextos permeados por tecnologias, que atualmente fazem parte das demandas do professor, essa apropriação pode tanto reforçar sua atuação quanto estimular a aquisição de novos conhecimentos ou evidenciar lacunas que precisam ser superadas frente aos desafios contemporâneos.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSIÇÕES E IMPLICAÇÕES DE USO

A fluência digital configura-se como uma competência estruturante na sociedade contemporânea, caracterizada pela sobrecarga de dados, pela interatividade em rede e pela exigência constante de inovação. Dominar as tecnologias digitais não se resume ao uso instrumental, mas implica a capacidade de comunicar, colaborar e propor soluções criativas em contextos complexos e dinâmicos (Costa Junior, 2023, p. 133).

Diante desse cenário, o campo educacional é diretamente convocado a revisar seus pressupostos. Conforme observam Coutinho e Lisboa (2011, p. 4), o professor precisa formar estudantes capazes de participar ativamente de um mundo globalizado em constante transformação. A exigência recai sobre sujeitos críticos, criativos e flexíveis, que compreendem a aprendizagem como um processo contínuo e situado. Isso significa que a docência ultrapassa a mediação de conteúdos e passa a exigir

redesenho constante das práticas, com base em novos referenciais culturais, tecnológicos e pedagógicos.

Essa necessidade de transformação implica uma mudança urgente nas instituições formadoras. Quando as escolas e universidades deixam de promover o desenvolvimento de competências digitais, não se trata apenas de um déficit operacional. O que está em jogo é a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os significados simbólicos que permeiam a cultura digital. Como alerta Pozo (2004), aprender nesse contexto exige a apropriação ativa de sentidos, em um processo que redefine as relações com o conhecimento.

Dessa forma, os conteúdos, as metodologias e as posturas docentes precisam alinhar-se a uma lógica pedagógica condizente com a era digital. O professor é chamado a construir uma identidade profissional que incorpore as tecnologias de modo crítico, promovendo práticas educativas colaborativas, reflexivas e organizadas. De acordo com Coutinho e Lisboa (2011, p. 15), apenas com essa reconceituação será possível enfrentar as exigências formativas impostas pelo presente e pelo futuro da educação.

A construção de uma identidade docente mediada por letramentos digitais, como propõe Buzato (2009), não pode ser compreendida como mero acréscimo técnico às práticas pedagógicas, mas como enfrentamento às lógicas excludentes que historicamente estruturam o acesso ao conhecimento. Os ambientes digitais, embora apresentem estruturas aparentemente mais horizontais, operam sob dinâmicas seletivas invisíveis, seja pela lógica algorítmica, pela economia da atenção ou pela cultura da performatividade.

A mediação pedagógica, nesse contexto, não se torna simplesmente "mais fluida"; ela se torna mais ambígua. Cabe ao professor em formação reconhecer que a abertura dos espaços

digitais não garante, por si só, a democratização do saber. Como alerta Pozo (2004), o desafio contemporâneo não está na abundância de informação, mas na capacidade crítica de convertê-la em conhecimento significativo, situado e transformador. Nesse sentido, a apropriação das mídias digitais exige mais do que familiaridade técnica: requer posicionamento político, epistemológico e pedagógico diante das disputas que atravessam a cultura digital.

Nesse contexto, a competência digital torna-se uma urgência na formação e na prática docente. Esforços para integrá-la aos processos formativos podem, como indicam Coutinho e Lisboa (2011, p. 18), "contribuir significativamente para que a sociedade da informação se transforme em uma sociedade do conhecimento, adotando uma cultura voltada para o aprendizado". Isso se torna ainda mais relevante em uma realidade onde os professores fazem parte de comunidades digitais e convivem com alunos que dominam naturalmente o uso dessas tecnologias, muitas vezes acompanhados por um sentimento de incerteza sobre como atuar pedagogicamente com as TDIC.

Propor uma formação que capacite os professores para enfrentar as realidades emergentes no ambiente escolar é também reconhecer a diversidade cultural e multimodal como uma riqueza, não como um obstáculo. Integrar diferentes culturas, discursos e formas de linguagem fortalece a formação, que passa a ocorrer sob uma perspectiva epistemológica plural. Os

letramentos digitais vão além da aquisição de simples habilidades técnicas; ela demanda compreensão mais profunda, envolvendo sentidos e impactos mais amplos.

Refletir sobre esse processo na formação docente posiciona o professor como agente ativo da apropriação das mídias e das linguagens digitais, capaz de construir e gerar conhecimento a partir das experiências e dos sentidos que emergem do uso. Cruz (2007) destaca a urgência de que professores e alunos se familiarizem com as mídias, compreendam suas linguagens e passem a utilizá-las de forma criativa e transformadora.

No entanto, o uso das mídias deve ser orientado por uma perspectiva educativa que torne o usuário ativo, crítico e criativo. O avanço das tecnologias digitais, somado à facilidade de acesso e manipulação de textos, imagens, sons e gráficos, bem como a convergência entre diferentes mídias, tem impulsionado essa perspectiva, reforçando a necessidade de abordá-la na formação docente.

Bar, Weber e Pisani (2016, p. 3, tradução nossa) identificam a apropriação como uma "renegociação criativa do poder implicado na configuração das tecnologias, seus usos e a distribuição dos seus benefícios". Para que isso ocorra, é necessário que os sujeitos tenham domínio e compreensão do uso dos recursos tecnológicos, pois essas práticas envolvem situações inéditas, trazidas pelas inovações digitais. Cada novo dispositivo atua como mediador na relação entre linguagem e comunicação, entre sujeitos e contextos, transformando as interações e os modos de agir (Buzato, 2009; Coutinho & Lisboa, 2011).

Nossas práticas na cultura digital nos conduzem a novos contextos, onde a criação se torna um ato de atribuição de sentido. Nesse cenário, cada indivíduo, de forma única e autoral, constrói seus próprios caminhos e necessidades emergentes a partir da interação com as mídias digitais. Isso reflete os níveis de apropriação propostos por Buzato (2009), pois o usuário das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação passa a desempenhar um papel mais ativo, indo além da simples recepção ou leitura da tecnologia. As múltiplas possibilidades de comunicação e de produção de conhecimento oferecidas por essas tecnologias exigem dos usuários uma postura participativa em relação aos processos dos quais fazem parte.

Ao interagir com as tecnologias digitais, o sujeito não apenas manipula ferramentas, mas se engaja em práticas semióticas que expressam, negociam e produzem significados situados. Esses modos de comunicação, como os visuais, verbais, sonoros e interativos, não operam de forma neutra. São atravessados por experiências, contextos e disputas simbólicas que condicionam a leitura e a produção de sentido. A apropriação tecnológica, nesse sentido, não pode ser reduzida a um modelo fixo ou replicável. Ela se constitui como processo dinâmico, instável e profundamente contextualizado.

Os significados atribuídos às práticas digitais emergem de uma ecologia complexa. Eles são moldados por trajetórias individuais, mediações institucionais e propriedades materiais e simbólicas das plataformas utilizadas. Ao mesmo tempo, os próprios recursos tecnológicos estão em constante mutação, reconfigurados tanto por pressões de mercado quanto pelas for-

mas como são usados e ressignificados pelos sujeitos. No caso dos professores em formação, essas intervenções nem sempre se apresentam como rupturas evidentes. Ainda assim, mesmo quando aparentam reproduzir modelos estabelecidos, podem conter tensionamentos latentes, deslocamentos sutis e potencial formativo.

Mais do que adquirir habilidades técnicas, trata-se de compreender o uso das mídias como prática de construção de sentido, com implicações éticas, políticas e pedagógicas. Nesse processo, o sujeito não apenas se adapta às mudanças, mas também participa ativamente de sua produção, reposicionando-se frente às condições que moldam sua formação e sua futura atuação docente.

Essas ideias precisam estar presentes desde a formação docente, especialmente se quisermos melhorar os níveis de aprendizagem dos estudantes da educação básica com o apoio das tecnologias digitais. Santos e Santos (2014, p. 23) destacam que as tecnologias ampliam o campo de atuação dos professores, possibilitando práticas inovadoras. Na cibercultura, os saberes se desenvolvem prioritariamente pela aprendizagem colaborativa e coletiva, criando redes de conhecimento em ambientes dinâmicos, flexíveis e contínuos.

Dessa forma, mais relevante do que a ferramenta tecnológica em si, é a diversidade de formas de produção de significado que ela possibilita, a capacidade de adaptação, negociação e construção de sentidos ao longo do processo de apropriação. Kress (2000) ressalta que os significados são construídos sob múltiplos critérios e que essas diferenças, sejam expressas por meio

de textos, imagens ou sons, precisam ser levadas em conta, pois são resultado das transformações e recriações que ocorrem nas produções dos sujeitos.

Essa transformação é visível não apenas nos conteúdos produzidos, mas também nas formas pelas quais os textos são organizados, nas linguagens mobilizadas e nas estratégias de comunicação e representação adotadas. À medida que os usos das tecnologias são constantemente ressignificados, os próprios recursos digitais passam por processos contínuos de reconstrução. Esses processos respondem tanto às demandas interacionais quanto às configurações técnicas e simbólicas que as plataformas carregam. Para Kress (2000, p. 108), essa reconstrução não se limita a um gesto criativo ou técnico. Trata-se de um movimento transformador, no qual o sujeito age com e sobre os recursos, reconfigurando possibilidades de sentido e reordenando os modos de significação disponíveis em contextos culturais e educacionais em permanente mutação.

Quanto mais o signatário estiver na cultura, quanto mais ele for "socializado", mais a forma e os recursos culturais estarão em primeiro plano; mas a ação remodeladora é sempre aparentemente presente, porém social... invisível. Com esta aproximação, o uso é substituído pela transformação e refazimento. [...] a teoria da transformação e refazer a ação do indivíduo é aquela da mudança dos recursos: usando os recursos existentes no quadro orientador do interesse do fabricante. Se a competência no uso das possibilidades de um sistema estável existente é o objetivo das teorias atuais, a capacidade de projetar ao mesmo tempo a modelagem dos potenciais de recursos existentes é a

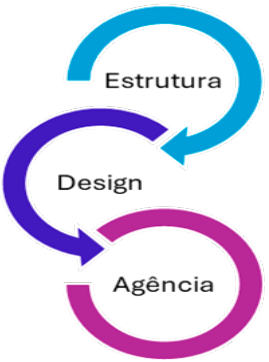
ação e a responsabilidade individual (Kress, 2000, p. 108, tradução nossa).

Os ajustes e as transformações são provocados ocasionados por esses processos de uso, levando a uma reconsideração. O sujeito é então convocado a gerir suas aprendizagens e construir suas significações, o que envolve o design, que, conforme Cope e Kalantzis (2000, p. 204, tradução nossa), é:

> Um projeto no sentido de um processo humano ativo desejado, no qual fazemos e refazemos as condições de nossa existência. O design, portanto, refere-se tanto à estrutura quanto à agência. O design é um processo no qual o indivíduo e a cultura são inseparáveis. Os recursos representacionais disponíveis a um indivíduo são o principal ou o culpado; perenemente ao longo de sua trajetória de vida, bem como as novas formas de fazer sentido que eles sabem que estão lá e que eles poderiam pegar com mais ou menos esforço, se e quando eles eram necessários. Isso resultou no redesenho, e estes, por sua vez, tornam-se Designs Disponíveis para o indivíduo em sua própria construção de significado.

Com base nessa concepção, participar de um padrão, seguir convenções ou utilizar recursos disponíveis (estruturas) envolve necessariamente a intervenção ativa dos sujeitos, que ressignificam e reformulam esses elementos (redesign), dentro de um processo de representação que evidencia seus construtos de agenciamentos, que representação na figura 1 a seguir.

Figura 1: Processo que gera agenciamentos, segundo Cope e Kalantzis (2000)



Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, vivenciamos um período de transição impulsionado pela imersão nos ambientes digitais. Já não ocupamos apenas o papel de usuários passivos; passamos a atuar diretamente sobre o que aprendemos, realizando intervenções nas quais negociamos sentidos a partir do uso de múltiplos recursos tecnológicos.

Essa transformação exige uma atenção que vai além do aspecto técnico da tecnologia, focando principalmente em como ela é mobilizada nas ações dos sujeitos durante seu processo formativo, e quais significados e impactos daí decorrem. Assim, nosso objetivo é destacar que, embora os avanços tecnológicos sejam relevantes, o ponto central está em compreender como essas ferramentas são apropriadas e incorporadas à formação dos indivíduos — neste caso específico, de sujeitos em processo de formação para a docência, que explicaremos agora.

DESIGN E AGÊNCIA NO USO DE RECURSOS DIGITAIS

A investigação sobre os modos de apropriação das tecnologias digitais por futuros docentes exige que se vá além da descrição dos recursos utilizados. É preciso interrogar como essas ferramentas são mobilizadas nos processos formativos, quais sentidos são atribuídos a elas e em que medida promovem deslocamentos nas práticas pedagógicas ou apenas reafirmam lógicas instrumentais já consolidadas. Nesta seção, analisamos os dados gerados a partir das oficinas realizadas, com foco nas experiências relatadas pelos participantes em relação às mídias exploradas, suas linguagens e usos pedagógicos. O objetivo não é apenas mapear ferramentas, mas compreender os graus de agência e criticidade que emergem dessas interações.

A entrevista grupo focal foi escolhida por estar alinhada ao objetivo do texto de maneira cuidadosa e coerente, sendo, portanto, essencial para aprofundar a compreensão sobre os significados atribuídos às produções pelos participantes, contribuindo de maneira decisiva para a concretização dos objetivos traçados (Gatti, 2005).

A primeira nuance que destacamos refere-se às mídias que os participantes tiveram a oportunidade de conhecer e explorar. Houve uma diversidade significativa de recursos, escolhidos com o intuito de permitir a experimentação de múltiplas interfaces e linguagens. Essa variedade foi pensada justamente para incentivar o desenvolvimento de diferentes competências e graus de apropriação tecnológica, ampliando assim o repertório dos futuros docentes e enriquecendo suas práticas pedagógicas.

Foram elas: *Whatssapp, Pinterest, Chatgpt, Power Point, Inshot, Tik Tok, Google Forms, Google Classroom, Google Docs, Graphogame, Canva, Kahoot, Makebliefs Comix.*

Com a diversidade de ferramentas, foi possível explorar diferentes linguagens como a escrita, a oralidade, a contação de histórias, a gamificação, a criação e edição de vídeos, recursos para pesquisa científica e até o uso de tecnologias generativas. Essas linguagens ofereceram aos participantes novos olhares sobre o uso das mídias tanto durante a formação docente quanto em contextos da educação básica. Algumas dessas ferramentas são mais simples e amplamente utilizadas, enquanto outras demandam maior complexidade; porém, todas proporcionaram aos participantes a oportunidade de exercer um papel ativo na construção de significados — uma premissa central defendida nesse trabalho.

Dando prosseguimento, foi questionado aos participantes se consideram importante o uso de tecnologias e mídias na educação e se enxergam benefícios em sua aplicação para a educação básica. Do total de 21 estudantes que participaram das oficinas, 14 responderam à pergunta. Para identificá-los, utilizamos as iniciais de seus nomes, seguindo a ordem de suas falas durante a entrevista.

A análise das falas dos participantes revelou diversas visões sobre o uso das TDIC no contexto educacional, que podem ser organizadas em diferentes tipos de design, conforme a classificação de Cope e Kalantzis (2009). A partir dessa perspectiva, identificamos três grupos principais de abordagens: Funcional-instrumental, Expressiva-performativa, e Funcional-instru-

mental + Expressiva-performativa (em transição). Cada grupo representa diferentes níveis de apropriação e compreensão das tecnologias, variando desde uma visão simplificada e instrumental até tentativas mais complexas de integrar as tecnologias de maneira criativa e crítica.

No padrão Funcional-instrumental, as tecnologias são tratadas sobretudo como meios para agilizar e dinamizar tarefas didáticas, sem problematizar suas implicações socioculturais, políticas e pedagógicas, confirmando o alerta de Pozo (2004) de que a simples abundância de informação não gera conhecimento significativo. No quadro 1, observam-se as falas de sete sujeitos que ilustram essa visão instrumental.

Quadro 1: Visão instrumental (FI)

Categoria de Multiletramento	Trecho de Resposta
Funcional-instrumental	"Interagem e aprendem melhor com tecnologia." (M)
	"Traz interação, contação de histórias, jogos educativos." (A)
	"Tecnologia desperta curiosidade e entrosamento." (G)
	"Facilitador do desenvolvimento das crianças." (K)
	"A utilização das mídias digitais agrega o uso dos cinco sentidos." (F)
	Tecnologia deve ser suporte para inovação pedagógica." (Ke)
	Falta de equipamentos, mas é possível incorporar inovação. (R)

Fonte: Elaboração Própria

Essas falas evidenciam uma captura do discurso tecnopedagógico dominante, em que a tecnologia é tratada como ferramenta neutra e facilitadora, desprovida de implicações políticas. O que se observa não é apenas uma apropriação inicial, mas a reprodução de uma lógica funcionalista que desloca o foco da mediação pedagógica para o encantamento com o dispositivo.

Em contraste, no padrão Expressiva-performativa, observa-se um movimento em direção ao redesenho das práticas pedagógicas, valorizando a criatividade, a autonomia e a participação ativa dos alunos, competências cruciais para lidar com o volume massivo de dados e colaborar em ambientes digitais (Costa Junior, 2023). A Tabela 2 sistematiza cinco depoimentos que expressam essa perspectiva, ainda que permaneçam ancorados em uma lógica de adaptação ao currículo tradicional, sem aprofundar o questionamento sobre relações de poder ou viés algorítmico, como proposto por Kress (2000).

Quadro 2: Expressiva-perfomática (EP)

Categoria de Multiletramento	Trecho de Resposta
Expressiva-performativa	"Tecnologia amplia conhecimentos e forma sujeitos críticos." (E)
	"Mais criatividade, participação e autonomia." (V)
	"Audiovisual para ensinar/aprender conteúdos." (P)
	"Produções úteis à sociedade e ao mercado." (I)
	"Tecnologia traz novas possibilidades para o ensino." (Vi)

Fonte: Elaboração Própria

Por fim, a categoria híbrida Funcional-instrumental (FI) + Expressiva-performativa (EP), apresentada na Tabela 3, reúne falas que ensaiam um deslocamento em direção a uma apropriação mais reflexiva, mas sem romper definitivamente com o viés instrumental, evidenciando que a transição para práticas verdadeiramente críticas ainda exige a incorporação de posicionamento político e epistemológico, conforme defendem Buzato (2009) e Coutinho e Lisboa (2011).

Quadro 3: Transição FI+EP

Categoria de Multiletramento	Trecho de Resposta
Funcional-instrumental + Expressiva-performativa (transição)	"Maior interação entre professores e alunos." (L)
	"Trazer um conteúdo de forma diferente." (E(2))

Fonte: Elaboração Própria.

Em consonância com Pozo (2004), Cruz (2007) e Bar, Weber e Pisani (2016), conclui-se que, embora os participantes reconheçam a relevância das TDIC para dinamizar interações, motivar estudantes e ampliar repertórios didáticos, a apropriação ainda se mantém em estágio inicial, predominantemente funcional, priorizando o "o quê fazer" em vez de "como pensar" o ensino em um mundo digital. Para que as TDIC se configurem como agentes de transformação, é imprescindível que a formação inicial dos professores integre não apenas competências técnicas, mas também letramentos digitais críticos e práticas de de-

sign pedagógico entendidas como processos de agência ativa e contínua refração de estruturas e significados (Cope & Kalantzis, 2000), de modo a promover a co-construção significativa e emancipatória do conhecimento.

A análise das falas dos participantes evidencia uma percepção amplamente positiva em relação à inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo educacional. No entanto, essa valorização se concentra majoritariamente em aspectos funcionais, como motivação, dinamismo e atratividade das aulas. As tecnologias são vistas como catalisadoras do interesse estudantil, mas pouco se discute sobre seus impactos epistemológicos, seus limites estruturais ou as disputas de sentido que as atravessam. Em termos de apropriação, os discursos se alinham majoritariamente ao nível funcional-instrumental, conforme proposto por Buzato (2009), com reduzida incidência de ressignificação crítica.

Embora alguns sujeitos mencionem a produção de conteúdo e a autonomia discente, essas falas operam ainda dentro do escopo do redesign instrumental, como definido por Cope e Kalantzis (2000), onde há adaptação sem ruptura. O protagonismo referido não implica, na maioria dos casos, um tensionamento das lógicas pedagógicas vigentes, mas sim uma incorporação acrítica das ferramentas como extensões do ensino tradicional. Ausente está a problematização dos regimes de visibilidade, dos algoritmos, das assimetrias de acesso e das mediações simbólicas que estruturam o ambiente digital.

A ausência de discursos que expressam apropriação crítica-transformadora das mídias indica que os processos formativos

analisados ainda não operam deslocamentos significativos na forma como os futuros professores compreendem e utilizam as TDIC. Em vez de experiências de agência autônoma e situada, observa-se uma adesão ao discurso da inovação como valor em si, descolado de compromissos político-pedagógicos mais profundos. Nesse sentido, a relação com as tecnologias permanece capturada por uma lógica performativa, voltada à eficiência e ao engajamento, mas desprovida de reflexão sobre autoria, hegemonia ou emancipação.

Portanto, afirmar que os participantes produziram novos sentidos ou ampliaram sua compreensão sobre o papel das tecnologias na educação requer cautela. O que se observa são movimentos iniciais de contato e familiarização, ainda marcados por uma visão pragmática e tecnológica. A práxis educativa, no sentido freiriano, exige mais do que o uso criativo de mídias; exige consciência crítica sobre o lugar dessas tecnologias na reprodução ou transformação das estruturas educacionais.

Esses dados revelam a urgência de incorporar, desde a formação docente, experiências que não apenas instrumentalizem os sujeitos, mas os desafiem a compreender criticamente o ecossistema digital e suas implicações para o ensino, a aprendizagem e a construção do conhecimento. É nesse ponto que o conceito de multiletramentos, conforme Cope, Kalantzis e Kress, deve ser recuperado em sua radicalidade: como prática situada, negociada e transformadora, não como adaptação estética a um novo cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo central deste trabalho percebemos que a mera disponibilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não produz, por si só, formação docente transformadora. A análise das falas registradas evidencia que a apropriação das mídias por futuros professores permanece, em sua maior parte, em um estágio funcional-instrumental. Ainda que surjam breves movimentos expressivo-performativos, esses gestos são insuficientes para romper com a lógica neoliberal que responsabiliza o sujeito pela sua própria formação, deslocando para o aprendiz a tarefa de compensar fragilidades institucionais.

Em seguida, as categorias híbridas indicam transições tênues entre uso puramente técnico e redesenho crítico das práticas pedagógicas. Essas transições ocorrem sem acolher a dimensão política da mediação tecnológica. O discurso dominante segue celebrando autonomia e criatividade, mas ignora que as plataformas operam sob regimes algorítmicos e econômicos que selecionam, moldam e muitas vezes limitam a agência docente. A ausência de reflexão sobre poder, visibilidade e viés algorítmico mantém a retórica da inovação descolada de qualquer enfrentamento às assimetrias do campo educacional.

Adentramos então nas lacunas epistemológicas que esse estudo expõe. A formação inicial, em grande medida, promove competências técnicas e familiaridade com ferramentas, mas falha ao não integrar letramentos digitais críticos. Sem essa articulação, as tecnologias tornam-se adereços pedagógicos que reforçam modelos tradicionais de ensino. A proposta de multi-

letramentos perde sua radicalidade ao ser reduzida a repertório de habilidades; torna-se estética da inovação sem exercer função de contestação ou de reconstrução das estruturas de poder.

Para que as TDIC deixem de ser extensões acríticas do ensino convencional, torna-se imprescindível reconfigurar os processos formativos. É preciso que o currículo incorpore, de modo indissociável, saberes técnicos, posicionamento político e reflexão epistemológica. Isso exige reorientar oficinas e metodologias de formação para confrontar diretamente as disputas simbólicas e materiais do ecossistema digital. A docência não pode ser apenas emprego de ferramentas; deve ser um projeto de agência coletiva que transforme práticas e discursos.

Assim, propomos que futuras intervenções formativas incluam módulos de análise crítica de plataformas, estudos de caso sobre viés algorítmico e atividades de design pedagógico orientadas pela dimensão política da tecnologia. É urgente criar espaços de resistência à captura tecnológica onde professores em formação aprendam a tensionar dispositivos, questionar roteiros prontos e reivindicar a construção autêntica de sentidos. Reconhecer e habitar essas contradições é condição para que a formação docente exerça, de fato, papel emancipador na sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAR, François; WEBER, Matthew F.; PISANI, Francisco. Apropriação da tecnologia móvel num espelho distante: baroquização, crioulização e canibalismo. **Novas Mídias e**

Sociedade, v. 18, n. 4, p. 617-636, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461444816629474. Acesso em: 20 nov. 2024.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008. Acesso em: 20 nov. 2024.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3, 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COSTA JUNIOR, João Fernando. A importância da educação como ferramenta para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento. **Convergências: Estudos em Humanidades Digitais**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 127-144, 2023. DOI: 10.59616/conehd.v1i01.97. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/97. Acesso em: 16 ago. 2024.

COUTINHO, Clara; LISBOA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A30%2CVolXVIII%2Cn%C2%BA1_5-22.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONGIM, Sonia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia,** v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/. Acesso em: 20 ago. 2024.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital literacies**: policy, pedagogy and research considerations for education. Opening Plenary Address to ITU Conference, Oslo, Norway, 2005. Disponível em: http://www.oocities.org/c.lankshear/Oslo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

POZO, Juan. Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, ano 8, n. 31, ago./out. 2004. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386. Acesso em: 20 ago. 2024.

SANTOS, Rosemary.; SANTOS, Edméa O. A WebQuest interativa como dispositivo de pesquisa: possibilidades da interface livro no Moodle. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 7, n. 1, p. 30-46, jan./jun. 2014. Disponível em: https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/412. Acesso em: 18 nov. 2024.

O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS (1990-2020)

JADIANE DE OLIVEIRA SILVA[1]
NERTAN DIAS SILVA MAIA[2]

PRIMEIRAS PALAVRAS

John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo estadunidense, marcou um ponto de ruptura na história da educação brasileira ao ser um dos primeiros pensadores de fora da Europa a influenciar nosso cenário educacional. Sua introdução no Brasil se dá a partir dos anos 1930 por meio de Anísio Teixeira (1900-

1 Licenciada em Ciências Naturais/Biologia, Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA). Professora da EMEF José de Ribamar Fiquene em Vila Nova dos Martírios/MA.

2 Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

1971), que foi seu aluno na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos. Após esse contato, Teixeira substituiu "suas disposições conservadoras por um ideal de educação baseado nos princípios da democracia e ciência" (Barbosa, 2001, p. 60). Ao retornar ao Brasil, em 1928, Teixeira passa a divulgar esses princípios defendendo que "o acesso à educação é apenas o primeiro passo da democratização", uma vez que, em seu novo entendimento, a educação deve ir além da simples garantia do direito à instrução, chegando mesmo a servir de base para a constituição de uma sociedade democrática, tal como pensava Dewey (Trindade, 2009, p. 117).

A partir de então, o pensamento pedagógico de John Dewey passa a ser uma das principais referências no discurso educacional brasileiro, sobretudo aquele proferido pelo movimento escolanovista, que via ali uma filosofia da educação que tinha como "pressuposto básico a transformação social possibilitada pela capacidade do homem de agir por meio de sua inteligência e experiência", integrando valores éticos e habilidades práticas ao processo educativo (Santos *et al*., 2022, p. 77). Ao longo das décadas seguintes esse ideal educacional deweyano se faz presente em várias reformas no campo da educação nacional, ainda que sob interpretações e intensidade diversas, chegando ao início do século XXI de forma bastante difusa junto às ideias educacionais contemporâneas.

Nas páginas que se seguem investigaremos a influência das ideias educacionais de John Dewey nos documentos curriculares nacionais no período de 1990 a 2020, especialmente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), nos *Referenciais Curri-*

culares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio* (DCN) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), numa tentativa de identificar como tais ideias foram recebidas, (re)interpretadas e aplicadas à educação brasileira.

O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY

John Dewey (1979a, p. 3) concebe a sociedade como um "processo de transmissão" que emerge das interações "dos mais velhos para os mais novos" em contextos compartilhados. Segundo essa ideia, desde o nascimento, o ser humano se vê inserido em uma rede de conexões sociais que o molda individualmente. Essas conexões não se limitam à simples convivência, pois, para o autor, viver em sociedade implica participar ativamente das transformações e adaptações culturais e sociais.

De acordo com Dewey, a educação é o meio pelo qual essas conexões sociais ganham maior sentido, uma vez que se trata de um processo através do qual as experiências coletivas são transmitidas e renovadas com intencionalidade, capacitando os indivíduos a interagirem, aprenderem e contribuírem com o desenvolvimento da sociedade. O filósofo propõe que, assim como a "vida em sua mera significação fisiológica, se aplica o princípio da continuidade por obra da renovação", a experiência humana se desenvolve ao longo do tempo refletindo as transformações socioculturais (Dewey, 1979a, p. 2). Nesse sentido, cada experiência transforma o indivíduo e este transforma o contexto em que está inserido, pois, ao estabelecer relações sociais ressignifica o

ambiente ao seu redor. A experiência não se delimita às simples vivências do mundo exterior, mas inclui o modo como o indivíduo reflete sobre essas vivências e as utiliza para construir novos conhecimentos.

Entretanto, Dewey (1979b, p. 14) alerta que nem todas as experiências são "genuínas e igualmente educativas", uma vez, para ele, experiências que não promovem o crescimento causam "dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida", sendo, portanto, "deseducativas". Tais experiências podem restringir a capacidade do indivíduo de se engajar em novas situações e, consequentemente, prejudicar seu aprendizado. Por mais agradáveis que possam ser, se as experiências forem desconexas podem levar a "atitudes descuidadas e preguiçosas, atuando, assim, sobre a qualidade das futuras experiências, podendo impedir a pessoa de tirar delas tudo que têm para dar" (Dewey, 1979b, p. 14). Dessa forma, para que o aprendizado seja significativo, deve ser baseado em experiências que sejam interligadas, contínuas, desafiadoras e que estimulem o crescimento do indivíduo.

Com isso, para o filósofo, a escola deve ser pensada como um ambiente de convivência no qual os indivíduos aprendem, através de experiências formativas, a viver em sociedade, pois sua função é "preparar o jovem para as responsabilidades futuras e para o sucesso na vida" (Dewey, 1979b, p. 4). Em sua concepção, ao ser mediado pela experiência, o aprendizado vai além da simples absorção de informações, envolvendo também o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, a aplicação do conhecimento adquirido e a adaptação a novas situações. A

aprendizagem, assim, constitui um processo interativo no qual os estudantes se engajam com o mundo ao seu redor e, mediante interações, constroem seu próprio conhecimento.

Tendo isso em questão, Dewey (1979b, p. 6) rejeita o modelo tradicional de ensino, apontando que este se opõe ao desenvolvimento pleno dos estudantes por não favorecer o "contato com um mundo em constante mudança". Para Dewey (1979a, p. 5), esse modelo limita-se a um "esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro" que desconsidera as necessidades, interesses e experiências dos indivíduos, transformando a aprendizagem em algo mecânico e descontextualizado. Quanto a isso, ele afirma o seguinte:

> Eu acredito que toda educação acontece com a participação do indivíduo na consciência social da raça. Esse processo se inicia inconscientemente quase com o nascimento, e está continuamente modelando os poderes do indivíduo, saturando sua consciência, formando seus hábitos, treinando suas ideias e estimulando seus sentimentos e emoções. Através dessa educação inconsciente o indivíduo gradualmente passa a partilhar dos recursos intelectuais e morais que a humanidade conseguiu reunir. Ele se torna um herdeiro da capital consolidada da civilização. A educação mais formal e técnica do mundo não pode se afastar com segurança desse processo geral. Só pode organizá-lo ou diferenciá-lo em uma direção particular (Dewey, 1897, p. 77).

Percebe-se que, na visão do autor, a aprendizagem e a transformação social estão interconectadas, pois "o indivíduo a ser educado é um indivíduo social, e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos" (Dewey, 1897, p. 79). Dessa maneira, a continuidade da experiência proposta por Dewey (1978) trans-

cende à mera adaptação ao meio e passa a envolver uma busca para melhorar as condições da vida social através da educação.

A TRAJETÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE JOHN DEWEY NO BRASIL

As décadas de 1930 e 1940 determinaram, na concepção de Saviani (2008, p. 14), o terceiro período das ideias pedagógicas no Brasil, no qual ocorreu um "equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova". Com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), surgiu um movimento renovador que buscou alternativas para educação nacional, tentando estabelecer uma hegemonia no campo pedagógico (Azevedo *et. al.*, 2006).

O referido Manifesto pregava a tese de que "a escola deveria atuar como um instrumento para a edificação da sociedade através da valorização das qualidades pessoais de cada indivíduo" (Silva, 2018, p. 54). Os educadores que representavam o Movimento Escola Nova, procuravam substituir o modelo tradicional de ensino vigente no Brasil por uma educação progressista fundada no pragmatismo estadunidense. Um dos principais representantes do movimento foi Anísio Teixeira, intelectual envolvido com "compromissos políticos e sociais e sua crença acerca da possibilidade do estabelecimento de uma idealizada democracia socialista" (Barbosa, 2021, p. 58). Ao longo dos quase quarenta anos de vida pública, "contaminados pelo ideário *deweyano*", sempre esteve à frente de importantes reformas edu-

cacionais defendendo uma educação pública, laica e acessível a todos (Barbosa, 2021, p. 58).

Para Teixeira (1978, p. 14), a experiência humana não se opõe à natureza, mas é "como um modo de existência da natureza". Essa visão rejeita a separação entre experiência e natureza, compreendendo a primeira como uma extensão contínua e dinâmica da segunda. Assim, Teixeira (1978) destaca como a concepção de experiência de Dewey se articula com a ideia de que o mundo está em constante mudança. Para ilustrar essa ideia, ele descreve o universo como "um conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível. A multiplicidade e variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável, e o obrigam a perpétua transformação" (Teixeira, 1978, p. 13). Com isso, a experiência passa a ser compreendida como um processo pelo qual esses elementos interagem, promovendo mudanças recíprocas e criando as condições necessárias para o aprendizado e a adaptação.

A influência de Dewey no movimento Escola Nova reflete um esforço da adaptação de suas ideias ao contexto nacional, considerando as particularidades históricas e culturais do Brasil. Mas esse processo não ocorreu sem desafios. Conforme Saviani (2008), entre 1947 e 1961, com a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a tensão entre as pedagogias tradicional e progressista se tornou ainda mais evidente. Embora o pensamento de Dewey tenha conquistado espaço e influenciado reformas educacionais, os ideais da Escola Nova não tiveram força o suficiente para abolir o ensino tradicional. Em vez disso, houve um processo de assimilação

parcial em que nenhum aspecto progressista foi incorporado sem romper com os métodos conservadores. A formação da comissão responsável pela elaboração da LDB, composta em sua maioria por representantes do movimento renovador – Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Teixeira de Freitas, entre outros –, mostrou esse momento de transição. Ainda assim, a resistência às mudanças persistia, revelando os desafios de implementar uma educação democrática (Saviani, 2008).

Com a promulgação da primeira LDB, Lei nº 4.024 de 1961, iniciou-se um período caracterizado pela crise da pedagogia nova e, consequentemente, pelo enfraquecimento do pensamento de John Dewey no Brasil, que duraria até o final daquela década (Saviani, 2008). Paralelamente a isso, ganha força a pedagogia tecnicista, que se consolidaria na década seguinte como a principal orientação pedagógica da educação brasileira. Esse período retrata um embate entre concepções educacionais distintas: de um lado, os princípios democráticos e humanistas defendidos pelos seguidores de Dewey; de outro, uma abordagem racionalista-tecnicista, voltada para a formação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho.

Com o declínio da concepção escolanovista a nova orientação tecnicista ganha força mediante um ensino padronizado "nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade", baseado em modelos administrativos e científicos da educação (Saviani, 2008, p. 381). Dessa forma, a educação, que antes estava se encaminhando para a ideia de emancipação social, passou a atender aos ditames dos governos militares que comandaram o país com forte repressão política durante a ditadura militar

entre 1964 e 1985. Momento em que a educação passou a ser utilizada como um instrumento estratégico para encampar o projeto de desenvolvimento econômico e a pedagogia tecnicista tornou-se a "orientação oficial", em clara oposição às ideias de Dewey (Saviani, 2008, p. 16).

Por outro lado, a busca por alternativas ao tecnicismo ganhou força no final da década de 1970, culminando com a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1980, que demarcou um momento de resistência e reflexão sobre os rumos da educação no país, apontando para a necessidade de "se formular uma pedagogia crítica que, entretanto, não fosse reprodutivista" (Saviani, 2008, p. 16). A partir da década de 1990, as ideias educacionais de Dewey ressurgem reinterpretadas pelo neo-escolanovismo, como uma atualização da Escola Nova, incorporando elementos do construtivismo piagetiano à pedagogia do "aprender a aprender", a qual defende um aprendizado baseado na eficácia e na eficiência de resultados práticos. Porém, essa apropriação foi permeada por contradições, pois se deu paralelamente à consolidação de políticas neoliberais, que imprimiram um forte sentido mercadológico à educação (Saviani, 2008).

Naquele contexto, a influência de Dewey foi resgatada, mas de maneira parcial. Enquanto sua proposta original vincula a educação à democracia e à transformação social, o neo-escolanovismo frequentemente se limita a "constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade", deixando de lado o compromisso com uma escola que problematize a realidade social (Saviani, 2008, p. 432). Assim, embora o neo-escolanovismo tenha representado um esforço de renova-

ção pedagógica, ele também evidenciou dificuldades de implementação de uma educação crítica. Exemplo disso é o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), elaborado por Jacques Delors para a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que teve um papel central ao estabelecer diretrizes para a educação no século XXI, enfatizando a necessidade de um aprendizado contínuo e adaptável diante das rápidas transformações sociais e tecnológicas. Neste relatório é possível perceber resquícios do pensamento educacional de Dewey, como no trecho a seguir:

> [...] o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual (Delors, 1997, p. 54-55).

Como se vê, o texto reflete parcialmente as ideias de Dewey, pois, ao criticar o ensino padronizado e a ênfase excessiva em conhecimentos abstratos, ao contrário do espírito da pedagogia de Dewey, busca substituir o conhecimento por meros saberes práticos. A questão de fundo que se apresenta no discurso de Delors é a ênfase em uma formação fragmentária e com o foco nas atividades técnicas para atender às demandas do neoliberalismo. A educação sob esta perspectiva coloca o conhecimento

historicamente acumulado pela humanidade em um segundo plano, em favor de uma formação voltada apenas para aptidões, habilidades e competências, distanciando-se dos ideais deweyanos, mas não os abandonando por completo.

Apesar de sua aparente modernização, essa perspectiva pedagógica de Delors revela muitas contradições, sendo a mais relevante a concepção de educação permanente, que no pensamento de Dewey (1978) vincula-se a uma formação cidadã e democrática voltada para a vida, e no relatório em discussão foi progressivamente trocada por princípios mercadológicos e tecnicistas. A ênfase na autonomia do estudante e na construção do conhecimento por meio da experiência apregoada por Dewey, também foi redimensionada pela lógica do discurso neoliberal para reforçar a ideia de que cada indivíduo deveria, a partir de agora, ser responsável por sua própria qualificação, muitas vezes sem o suporte necessário do Estado. Essa nova dimensão dada pelo neo-escolanovismo deslocou a educação do campo dos direitos humanos e sociais para o das exigências produtivas, transformando o aprendizado em um requisito para "aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas" (Delors, 1997, p. 117).

O pensamento educacional de John Dewey, no Brasil, desde sua introdução no início do século XX até o final da década de 1990, se desdobrou em diversas adaptações e confrontos com as realidades educacionais do país. A partir daquela década, a teoria pragmatista de Dewey encontrou ressonâncias tanto em propostas pedagógicas que buscavam tornar a educação mais democrática e alinhada às necessidades sociais e humanas,

quanto em perspectivas pedagógicas vinculadas radicalmente ao mercado de trabalho (Barbosa, 2001). Infelizmente, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, o discurso educacional oficial brasileiro continuou se desenvolvendo no sentido de aguçar cada vez mais a tônica neoliberal, que relaciona educação prioritariamente a uma formação mercadológica, deixando em último plano o papel social da escola de promover uma formação plural para a cidadania e os direitos humanos.

Um exemplo disso é a pedagogia das competências de Philippe Perrenoud, que chega ao Brasil embalada nas normativas da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) em um momento de reconfiguração política que afetou profundamente o currículo e as práticas pedagógicas. Assim como Dewey, Perrenoud compartilha a ideia de que a educação não pode se limitar ao ensino de conteúdos abstratos, mas deve ser um processo ativo em que o estudante, como sujeito social, desenvolve habilidades e competências para atuar no mundo (Perrenoud, 2000). A diferença, contudo, é que Perrenoud desloca o foco para as competências exigidas em um contexto de mudanças sociais e tecnológicas que precarizam as relações humanas e de trabalho no mundo contemporâneo. Na ótica do mercado, essas mudanças são fundamentais para preparar os indivíduos para os desafios do século XXI, já que, a tônica do discurso educacional empresarial é substituir os saberes por uma racionalidade extremamente tecnicista, segundo a qual "a vontade de saber como condição necessária só é bastante se o aluno for muito racional, pois vontades muitas vezes são vencidas na primeira dificuldade" (Mendonça, 2023, p. 2).

Perrenoud enfatiza que a escola deve preparar os indivíduos para enfrentar desafios complexos, desenvolvendo a capacidade de articular conhecimentos em diferentes contextos. Se, por um lado, sua teoria das competências propõe um ensino que não se funda na memorização de conteúdos, por outro, entretanto, busca estimular a autonomia dos estudantes de uma maneira excessivamente prática, visto que a "noção de competência designará [...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar [...] situações" (Perrenoud, 2000, p. 15).

Nesse modelo, o professor assume o papel de um mero mediador de situações, simulando práticas sociais em um laboratório chamado sala de aula, sem propor grandes reflexões sobre estas práticas. Essa perspectiva está claramente posta nos fundamentos da BNCC, que adota as competências como eixos estruturantes do currículo, enfatizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e técnicas, ditas necessárias para a vida profissional e em sociedade, porém, de um modo vertiginosamente esvaziado de conceitos científicos.

Nesse sentido, a BNCC já nasce enfrentando um problema educacional que surge nela mesma: a falta de uma fundamentação teórica substancial, o que repercute em práticas pedagógicas desarticuladas com a realidade das escolas; bem como a falta de estrutura física destas escolas, que, em tese, deveriam estar preparadas para atender às exigências de um ensino por competências e habilidades voltado prioritariamente para o mercado de trabalho. Portanto, o que está preconizado na BNCC, como proposta curricular universal, nem sempre ocorre de maneira

equitativa e justa nas escolas de um país marcado por desigualdades educacionais e sociais profundas.

Assim, embora a BNCC se baseie nos princípios pedagógicos de Perrenoud, sua implementação, no lugar de propor um ensino moderno e contextualizado, o que se constata é a fragmentação dos conhecimentos científicos como forma de atender às demandas do mercado, interditando uma formação escolar comprometida com a cidadania, a democracia, a justiça social, a preservação ambiental e os direitos humanos.

A INFLUÊNCIA DE DEWEY NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS

Desde a década de 1990, com a crescente influência das políticas internacionais neoliberais sobre o campo educacional, promovidas especialmente pela UNESCO, o Brasil passou a estruturar suas diretrizes curriculares com o objetivo de garantir maior qualidade educacional nos termos da perspectiva neoliberal. Assim, essas diretrizes foram criadas para oferecer orientações aos sistemas de ensino, tendo em vista que "a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar" (Brasil, 2017, p. 10).

Para começar, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), elaborados em 1997 pelo Ministério da Educação, surgiram como uma resposta à necessidade de estabelecer diretrizes para os ensinos fundamental e médio, visando "garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de

técnicos e professores brasileiros" (Brasil, 1997, p. 13). É possível perceber que, nos PCN, alguns aspectos do pensamento educacional de Dewey se deixam ver através do discurso neo-escolanovista, especialmente ao priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades em vez de focar em um ensino voltado para os conhecimentos científicos propriamente ditos.

A concepção de conhecimento nestes documentos encontra eco no pensamento deweyano na medida em que "não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais" (Brasil, 1997, p. 37). Da mesma forma, Dewey (1979b) enfatiza que a construção do conhecimento deve levar em conta a experiência do estudante, sua relação com o meio e as diversas vivências que moldam sua percepção de mundo. Essa abordagem reforça a ideia de que a educação não pode se restringir a simples transmissão de conteúdos, mas possibilitar a formação de indivíduos capazes de interpretar e transformar a realidade.

Entretanto, apesar das influências deweyanas ainda persistirem, os PCN refletem uma tensão dada pela tentativa de equilibrar uma proposta pedagógica que se pretendia atualizada com a necessidade de uma sistematização curricular fundamentada em teorias ambíguas, que vão de Vigotski a Dewey, de Luria a Piaget. Por outro lado, embora os documentos reforcem a importância da autonomia docente e da adequação dos conteúdos às realidades locais, muitos professores enfrentaram dificuldades em absorver as diretrizes devido à falta de formação conti-

nuada, além da precarização das condições de ensino e da resistência de muitas escolas a mudanças metodológicas.

Um ano após o lançamento dos PCN surgem os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI), que, diferente das concepções anteriores que entendiam essa etapa da educação como assistencialista – principalmente quando financiada ou mantida pelo poder público – reforçam a ideia de que a infância tem um valor próprio e que as experiências vividas nessa fase são fundamentais para a construção do conhecimento (Brasil, 1998a, p. 17). Dessa forma, estes documentos enfatizam o papel do brincar, da interação e da experimentação como elementos centrais da aprendizagem. Perspectiva que pode ser observada no trecho a seguir:

> Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998a, p. 13).

Essa ideia dialoga com o pensamento educacional de Dewey (1979a), na medida em que compreende a educação como um processo dinâmico, no qual a aprendizagem acontece através da interação do indivíduo com o meio. Nesse aspecto, "para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta" (Brasil, 1998a, p. 27). Ou seja, o brincar não é só parte de uma atividade lúdica, mas uma forma de aprendizagem, pois permite que a criança desenvolva sua criatividade, sua imaginação e sua autonomia.

A ênfase de Dewey na resolução de problemas práticos com foco na preparação para a vida adulta a partir da valorização da experiência imediata da infância como um processo de exploração e descoberta, reflete-se de forma bastante clara nos RCNEI, os quais se concentram nas "complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas" (Brasil, 1998a, p. 46).

Por seu turno, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio* (DCN), lançadas também em 1998, foram criadas para orientar "as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas" (Brasil, 1998b, p. 1). Apesar de apresentarem ressonâncias do pensamento educacional de Dewey, as DCN carregam elementos do tecnicismo educacional, refletindo uma tensão entre abordagens pedagógicas distintas.

Essa contradição se manifesta, principalmente, na forma como o currículo é estruturado e nas expectativas de aprendizagem estabelecidas para os estudantes.

No Ensino Fundamental, por exemplo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/1998 propõe uma educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, em que "estarão [...] constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades" (Brasil, 1998b, p. 2). No entanto, ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade de organização curricular por áreas do conhecimento, o que, na prática, levou à manutenção dos vícios de concepções pedagógicas tecnicistas, bem distante da visão defendida por Dewey.

No caso do Ensino Médio, a Resolução CNE nº 3/1998 também apresenta essa dualidade. Embora defenda a formação para a cidadania e o pensamento crítico, há uma forte ênfase em "vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social" (Brasil, 1998c, p. 1), o que remete aos preceitos do neotecnicismo. O documento sugere que o Ensino Médio deve articular a formação geral com a qualificação profissional, mas essa articulação, muitas vezes, é interpretada como uma exigência para que a escola funcione mais como um espaço de mera capacitação técnica, que um lugar destinado à formação humana, crítica e reflexiva do estudante. Esse tipo de formação pode acabar reforçando um modelo de ensino focado na produtividade e no atendimento às demandas econômicas, em detrimento a uma educação democrática aos moldes deweyanos.

O avanço tecnológico e a globalização ocorridos a partir do final do século XX provocaram transformações em diferentes sociedades, alterando as dinâmicas do mercado de trabalho, das relações interpessoais e da forma como o conhecimento é produzido e disseminado, que incidiram fortemente sobre o campo educacional em todo o mundo (Mendes, 2022). O crescimento exponencial das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial, por exemplo, estão exigindo habilidades que ultrapassam o domínio técnico, como a capacidade de solucionar problemas, trabalhar em equipe e pensar criticamente. Além disso, questões como a emergência climática, os movimentos por justiça social e as crises democráticas em diversas partes do mundo são causas urgentes que demandam "desenvolver e utilizar as capacidades e aptidões da totalidade dos cidadãos" (Ribeiro, 2006, p. 36).

Nesse cenário, a *Base Nacional Comum Curricular* surge como um documento normativo que objetiva estabelecer diretrizes para a educação básica no Brasil, com a intenção de alinhar o ensino a essas novas demandas, sobretudo numa perspectiva relacional entre educação e mercado. Publicada entre 2017 e 2018, a BNCC para os ensinos fundamental e médio propõe um currículo estruturado em competências e habilidades, reconhecendo "que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (Brasil, 2017, p. 12).

Apesar de o documento mencionar o propósito de promover a "formação humana integral", que inclua habilidades socioemocionais, o foco na padronização do ensino e na mensuração de competências está totalmente embasado numa visão tecni-

cista e neopragmática, diferindo em grande parte da abordagem educacional experiencial e processual defendida por Dewey. Ao definir de forma detalhada as competências que devem ser adquiridas em cada etapa do ensino, a BNCC assume o risco de reduzir a aprendizagem a um conjunto de metas previamente estabelecidas, limitando o espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico, da experimentação e da adequação do ensino às realidades locais.

Ademais, o destaque na formação para o mundo do trabalho se intensifica no Ensino Médio, com a introdução do Novo Ensino Médio, que reorganiza a estrutura curricular a partir de uma tecnologia educacional denominada "itinerários formativos" (Brasil, 2017), que mais servem para reforçar as desigualdades sociais, que para formar os quadros profissionais de que o país necessita para se desenvolver em termos sociais, culturais, políticos e econômicos. Apesar de permitir maior flexibilidade na escolha das disciplinas, essa reformulação reforça uma concepção de educação fragmentada e ligada a uma precária empregabilidade e ao desenvolvimento de habilidades específicas, em desfavor de uma formação profissionalizante de qualidade. Essa abordagem vai de encontro ao ponto de vista de Dewey, para quem a educação deveria preparar os indivíduos para a participação ativa em uma sociedade democrática.

Dessa forma, a BNCC reflete as imposições educacionais neoliberais pensadas para adaptar os indivíduos dos países emergentes, como o Brasil, aos espaços de trabalho precarizados típicos das sociedade tecno-capitalistas do século XXI. Isso ocorre na medida em que o documento em análise consolida

uma perspectiva de ensino cada vez mais pautada na eficiência, na padronização e na instrumentalização do conhecimento – conceitos típicos do mundo empresarial –, afastando-se das concepções e políticas educacionais progressistas que marcaram momentos anteriores a promulgação da BNCC. Isso evidencia como o pensamento de Dewey, embora presente de maneira dispersa e reinterpretada nos documentos curriculares nacionais em análise, foi sendo progressivamente substituído por abordagens cada vez mais tecnicistas partidárias das teorias neoliberais e neopragmáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, é necessário considerar as críticas ao pensamento educacional de Dewey, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de seus conceitos em contextos de desigualdade social e econômica, como no caso do Brasil. Embora sua concepção educacional enfatize a importância da experiência e da democracia no processo de aprendizagem, suas ideias em muitos aspectos apresentam um caráter idealista, uma vez que não é possível experimentá-las integralmente nas realidades das salas de aula. Ao desconsiderar os problemas específicos dos variados contextos sociais, que impedem a concretização de uma educação equitativa, as ideias pedagógicas de Dewey, em certa medida, parecem não ser suficientes para dar respostas aos problemas educacionais na atualidade. No cenário estadunidense em que ele vivia, na primeira metade do século XX, houve uma expansão dos sistemas educacionais públicos e um crescimento

da classe média urbana, o que favoreceu a implementação de práticas pedagógicas centradas na autonomia do estudante e no aprendizado experiencial. No Brasil, porém, a realidade educacional é marcada por profundas desigualdades históricas que envolvem precariedade de infraestrutura escolar, disparidades regionais no acesso à educação e desafios relacionados à formação docente.

Diante disso, é fundamental refletir sobre os desafios e as possibilidades de aplicação do pensamento educacional de Dewey no Brasil. Embora sua influência tenha sido determinante para a renovação das concepções pedagógicas no país, especialmente no Movimento Escola Nova e nas políticas educacionais das décadas seguintes, a transposição de seu ideário para um contexto de desigualdade social estrutural exige adequações que levem em conta as especificidades dos sistemas educacionais e da sociedade brasileiros. Com isso, a discussão sobre a influência do pensamento educacional de Dewey nos documentos curriculares nacionais do Brasil entre 1990 e 2020 revela que as concepções do autor, com sua ênfase na aprendizagem, na experiência como fundamento do conhecimento e na construção coletiva do saber, foi perdendo espaço na proporção em que o discurso neoliberal avançava sobre a educação.

Inicialmente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* refletiram de maneira mais ou menos próxima os ideais de Dewey. No entanto, à medida em que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio* e a *Base Nacional Comum Curricular* foram sendo postas em prática, um destaque na instrumentalização e na

tecnificação do ensino foi observado, diluindo consideravelmente a presença dos princípios do filósofo na educação brasileira.

Essa mudança nos documentos curriculares mostra uma tensão persistente entre as perspectivas que defendem uma educação progressista, como a proposta por Dewey, e as exigências de um modelo educacional neoliberal e neopragmático, voltado para atender as demandas de um mundo cada vez mais globalizado, competitivo e mercantilizado. O fato é que os documentos curriculares aqui analisados têm em comum a mesma base teórica neoliberal e neopragmática, razão pela qual dificilmente podem se dissociar uns dos outros plenamente em termos pedagógicos e metodológicos. Ocorre que dos PCN até a BNCC há uma agudização cada vez mais enfática do discurso que aproxima educação e mercado no âmbito de um projeto (de)formativo devoto do ideário capitalista neoliberal, que restringe as possibilidades de uma educação transformadora, cidadã e democrática em favor da lógica do mercantilismo educacional, dentro da qual o pensamento de John Dewey permanece ainda e apenas como um esboço para as pedagogias do aprender a aprender e das competências e habilidades.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de et. al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: CNE/CEB, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf> Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez. Brasília: Unesco, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira São Paulo: Editora Nacional, 1979a. (Coleção Atualidades Pedagógicas; v. 21).

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Vida e educação.** 10. ed. Tradução e estudo

preliminar de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. (Coleção Biblioteca de Educação).

DEWEY, John. Meu credo pedagógico. **School Journal**, v. 54, p. 77-80, 1897. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=583882> Acesso em: 6 mai. 2024.

MENDES, Vinícius. A economia política da inteligência artificial: o caso da Alemanha. **Revista de Sociologia e Política**, v. 30, e003, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/NMKWhfG8RbhkvM6j7bpBdNy/?format=pdf> Acesso em: 01 fev. 2024.

MENDONÇA, Stephany Fernando de Araújo Flôres. Dez novas competências para ensinar, de Philippe Perrenoud: percepções e paralelos com autores conceituados do campo educacional. **Revista Educação Pública,** Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, 14, mar. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/9/dez-novas-competencias-para-ensinar-de-philippe-perrenoud-percepcoes-e-paralelos-com-autores-conceituados-do-campo-educacional> Acesso em: 29 set. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. **A recepção dos pragmatismos nos periódicos educacionais brasileiros (1944-1964)**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

SANTOS, Josely Alves dos; OLIVEIRA Guilherme Saramago de; PAIVA Adriana Borges de. O pensamento educacional de

John Dewey. **Cadernos da Fucamp,** v. 21, n. 52, p. 76-91, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2818> Acesso em: 20 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, João Paulo Bastos da. **Leituras sobre as contribuições de John Dewey na filosofia e pedagogia.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. 10. ed. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978, p. 13-41. (Coleção Biblioteca de Educação).

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey.** 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

MARCELO SOARES DOS SANTOS[1]

PRIMEIRAS PALAVRAS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ocupa um papel central nas políticas públicas de formação inicial de professores no Brasil. Mantido desde 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa emerge como uma resposta a um conjunto de desafios que há décadas impactam negativamente o sistema educacional brasileiro: a evasão em cursos de licenciatura, a desconexão entre teoria acadêmica e prática pedagógica e a desvalorização histórica do magistério.

Desde sua concepção sob o marco da Portaria nº 38 de 12 de fevereiro de 2007, o PIBID foi pensado para articular e integrar a atuação de universidades e escolas públicas, permitindo que

1 Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

estudantes de licenciatura vivenciassem a prática docente desde os primeiros anos de formação. Institucionalizado como uma política de incentivo à docência, o PIBID constitui parte importante do esforço integrado que visa a melhoraria da qualidade da educação básica no Brasil. O lançamento deste programa veio na esteira da reestruturação da CAPES (Lei nº 11.502/2007) que, entre outros aspectos, objetivou fortalecer ainda mais essa política, dotando a CAPES de atributos e responsabilidades que viabilizaram a execução do programa.

Ao longo de sua trajetória o PIBID passou por diversas reformulações, ora para ampliar seu alcance, ora para ajustá-lo a novas demandas, mantendo-se como uma iniciativa importante para a formação docente. Entretanto, como poderemos observar a seguir, às mudanças nem sempre apresentaram motivações puramente educacionais, com muitas destas mudanças atendendo questões estritamente políticas e/ou econômicas. A origem e a motivação destas questões devem ser objeto de uma análise profunda e detalhada, o que não é contemplado neste trabalho, entretanto, estas mudanças por vezes impactaram negativamente a atuação do PIBID, principalmente quando consideramos a natureza e os objetivos do programa.

EVOLUÇÃO DO PIBID AO LONGO DO TEMPO: PONTOS PRINCIPAIS

Criação do PIBID (2007)

Contexto: Criado pela Portaria nº 38/2007, sob a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES), o PIBID nasceu como uma resposta à baixa atratividade dos cursos de licenciatura e à necessidade de melhorar a formação inicial de professores.

Objetivos iniciais: Aproximar a formação docente da prática escolar, promover experiências pedagógicas inovadoras, valorizar o magistério e combater a evasão nos cursos de licenciatura.

Impactos: O programa foi bem recebido por universidades e escolas públicas, gerando uma integração mais orgânica e inédita entre estes atores, o que trouxe reflexos significantes para a melhoria da prática pedagógica.

Ampliação e Consolidação (2010-2013)

Alterações: Expansão do programa contemplando um maior número de licenciandos e escolas. Novas áreas de conhecimento foram adicionadas ao escopo do programa, além das áreas tradicionais, licenciaturas de áreas como Artes e Educação Física foram contempladas. Ocorreu um significativo reforço orçamentário durante este período.

Impactos: Aumento significativo no número de participantes, incluindo estudantes de licenciatura, professores supervisores e coordenadores de área. Expansão do alcance geográfico, incluindo regiões consideradas mais vulneráveis. O PIBID se consolida como um dos principais programas de formação inicial docente no Brasil.

Revisão do Marco Regulatório (2013)

Alterações: Nova regulamentação pela Portaria CAPES nº 096/2013, que reorganizou a estrutura do programa, estabelecendo regras mais claras para a seleção de projetos e participantes. Também ocorreu a introdução de indicadores de avaliação para monitorar os resultados e o impacto das ações e do programa como um todo.

Impactos: Estas mudanças proporcionaram um melhor acompanhamento e maior transparência nas ações do programa. O PIBID também passou a apresentar um maior alinhamento com o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste período surgiram críticas relacionadas à burocratização excessiva e à dificuldade de adequação para algumas universidades e escolas.

Introdução do Programa Residência Pedagógica (2018)

Alterações: Criação da Residência Pedagógica como um programa suplementar ao PIBID. Reestruturação dos objetivos e na atuação do PIBID, que passou a focar prioritariamente nos primeiros períodos da formação docente, enquanto a Residência

Pedagógica se destinava aos períodos finais.

Impactos: Redução do escopo e da amplitude do PIBID, que passou também a atender menos licenciandos em comparação com as versões anteriores. As maiores críticas a esta estrutura residem na restrição de atuação dos licenciandos. As atividades do PIBID

passaram a ter um caráter secundário em relação à práxis pedagógica, apresentando atividades de natureza essencialmente observacional e/ou voltadas à vivência do cotidiano escolar, em detrimento da regência de aulas ou de situações de aprendizado. Por sua vez, a Residência Pedagógica trouxe uma maior ênfase na prática pedagógica supervisionada. Este conjunto de ações foi considerada por muitos como um enfraquecimento do programa e de sua abrangência.

Reformulação e Mudanças Orçamentárias (2020)

Alterações: A Portaria nº 259/2020 trouxe ajustes no regulamento do PIBID, estabelecendo novos critérios para seleção de projetos e definição de recursos. Ocorreu uma redução significativa do orçamento e do número de bolsas ofertadas. Foi dada a prioridade às áreas consideradas como apresentando o maior déficit de professores, como ciências exatas e biológicas.

Impactos: Diminuição drástica do alcance do programa, especialmente em regiões vulneráveis e em cursos de menor demanda. Houve uma maior concentração em áreas/disciplinas tidas como estratégicas, mas em consequência houve a exclusão de áreas que poderiam ser consideradas igualmente importantes para a educação básica. As maiores críticas a esta estrutura do programa foram voltadas aos critérios de priorização na seleção dos projetos e das instituições contempladas, uma vez que questões relacionadas à vulnerabili-

dade das escolas e as especificidades regionais tiveram pouco ou nenhum impacto na seleção. Outra questão importante foi precarização das condições de execução do programa, o que impactou diretamente a atuação de licenciandos, supervisores e coordenadores.

Impactos da Pandemia de COVID-19 (2020-2021)

Alterações: Adaptação do programa às condições impostas pela pandemia, com atividades remotas e uso de tecnologias digitais. Redução de atividades presenciais.

Impactos: Como em qualquer outra área da atuação humana, foram impostos desafios consideráveis para a condução do PIBID, principalmente relacionados à continuidade das atividades pedagógicas e consequentemente uma maior dificuldade de integração teórico-prática. Estes desafios foram particularmente mais significativos em escolas que apresentavam uma infraestrutura já precarizada e, apesar do estímulo e, em situações específicas, do subsídio ao uso de ferramentas digitais, no âmbito do programa estas ações ocorreram de maneira limitada e descoordenada. Esta situação expôs de maneira inequívoca as desigualdades regionais e tecnológicas entre as escolas participantes, comprometendo o alcance e a efetividade do programa.

A atual versão do programa apresenta um maior aporte econômico em relação à versão imediatamente anterior, com reflexos diretos no aumento do número de bolsistas. A estrutura atual apresenta também uma maior amplitude quando consi-

deramos que, além das IES Públicas, Instituições Particulares, assim como Institutos Federais, também foram contemplados. Contudo, em uma primeira análise, os problemas de representatividade parecem persistir, uma vez que não está claro que questões voltadas às demandas regionais e à vulnerabilidade significativa de escolas e de regiões foram priorizadas nas concessões desta edição.

Como salientado anteriormente, tratamos aqui de um panorama geral da estruturação do PIBID ao longo do tempo. Tantos as questões levantadas como seus desdobramentos têm nuances que devem ser analisadas de maneira aprofundada para tentar se estabelecer um entendimento amplo do impacto destas alterações no alcance e na efetividade do programa, principalmente em relação à formação docente atual.

O IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O impacto do PIBID na formação inicial de professores pode ser compreendido a partir de várias dimensões. Em primeiro lugar, o programa promove a elaboração e aplicação de ações que visam a integração efetiva entre teoria e prática, algo frequentemente não alcançado em cursos de licenciatura. Esta integração permite que os licenciandos, ao vivenciarem o cotidiano escolar, enfrentem os desafios da docência em um ambiente supervisionado. Esse aspecto é especialmente relevante em um país marcado por profundas desigualdades educacionais, onde as demandas das escolas públicas frequentemente divergem do

que é abordado na formação acadêmica. A participação no PIBID contribui para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas mais reflexivas e adaptativas, essenciais para lidar com as múltiplas realidades escolares.

Outro ponto a se considerar é a potencial contribuição do PIBID para a valorização do magistério. A oferta de bolsas de iniciação à docência pode contribuir com a redução da evasão nos cursos de licenciatura, uma vez que proporciona aos estudantes uma melhoria, ainda que *per se* insuficiente, nas condições gerais visando a possibilidade de uma maior dedicação à formação acadêmica. Além disso, o contato direto com a realidade escolar estimula o engajamento dos licenciandos, despertando um senso de propósito e compromisso social. Dados da CAPES indicam que muitos participantes do PIBID permanecem na carreira docente após a conclusão de seus cursos, o que reforça o papel do programa como estratégia de atração e retenção de talentos na educação (Carvalho & Souza, 2020).

Por sua vez, a elaboração, o desenvolvimento e a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras proporcionadas pelo programa também pode desempenhar um papel significativo na melhoria da educação básica. Sob a orientação de professores supervisores, estas atividades podem contribuir para com o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. A introdução de metodologias dinâmicas, frequentemente desenvolvidas no âmbito do programa, tem gerado impactos positivos no desempenho dos estudantes das escolas públicas participantes. Essas iniciativas incluem, por exemplo, o uso de tecnologias digitais, a implementação de estratégias interativas de ensino e a

adaptação curricular para atender às especificidades das comunidades escolares.

Contudo, a formação dos licenciandos no âmbito do programa pode assumir um caráter ainda mais desafiador. Embora o PIBID tenha como objetivo central a integração entre universidade e escola, esta articulação muitas vezes é pautada por uma desconexão persistente entre os atores deste processo. Isso ocorre, em parte, pela resistência de algumas escolas em incorporar mudanças pedagógicas elaboradas e/ou sugeridas pelo programa, criando assim dificuldades adicionais para a adaptação e implementação de atividades desenvolvidas. Outro fator que se soma à estas dificuldades é a sobrecarga de trabalho que acaba por ser imposta aos professores supervisores e coordenadores. No caso particular dos Professores Supervisores e a despeito das bolsas ofertadas, a ausência de outros incentivos, tais como redução da carga horária, oferta de oportunidades para uma formação continuada, entre outros, pode fazer com que estes profissionais acabem comprometendo a dedicação e a qualidade da orientação oferecida aos licenciandos e causando reflexos que podem impactar de maneira negativa a condução dos projetos.

Apesar desses desafios, o PIBID mantém sua relevância contribuindo com a redução das desigualdades educacionais a partir da integração entre professores universitários, gestores e professores supervisores das escolas públicas e licenciandos, criando um modelo colaborativo que, não apenas fortalece a formação inicial de professores, mas também promove uma troca contínua de conhecimentos e experiências que enriquece todo o sistema educacional.

PIBID NO CONTEXTO INTERNACIONAL

É relevante observar que como programa, o PIBID se insere no contexto das políticas educacionais internacionais, oferecendo paralelos e contrastes com modelos semelhantes ao redor do mundo. Esta contextualização nos possibilita compreender tanto as potencialidades quanto as limitações do programa no enfrentamento de desafios contemporâneos da educação.

O PIBID apresenta similaridades com iniciativas que visam a formação de professores realizadas em países desenvolvidos e que apresentam seus sistemas de ensino bem estruturados, como por exemplo os *Residency Programs* nos Estados Unidos e os modelos de formação docente na Finlândia e no Reino Unido.

Nos Estados Unidos, similarmente ao PIBID, os *Residency Programs* buscam aproximar os futuros professores das escolas desde o início de sua formação. Esses programas, como por exemplo o *Urban Teacher Residency* (UTR), enfatizam a prática pedagógica supervisionada, mas diferem do modelo brasileiro em aspectos fundamentais. Nos Estados Unidos há uma maior previsibilidade de financiamento e uma estrutura mais consolidada de colaboração entre universidades e redes escolares. No entanto, tais programas enfrentam críticas por sua implementação em larga escala e de maneira generalizada, o que frequentemente resulta em desigualdades regionais quando a efetividade destes programas é avaliada, algo que também é observado no contexto brasileiro.

Por sua vez, a Finlândia, a qual é frequentemente citada como referência em formação docente, adota um modelo cen-

trado na pesquisa e na prática supervisionada desde a década de 1970 (Sahlberg, 2015). Apesar de semelhante ao PIBID em seu foco na integração entre teoria e prática, o modelo finlandês se diferencia por operar em um sistema educacional altamente valorizado socialmente e com suporte estatal contínuo. Professores na Finlândia desfrutam de salários competitivos e condições de trabalho atrativas, o que contrasta com o cenário brasileiro, onde a desvalorização da docência é uma barreira significativa para a formação e retenção de professores.

Outro exemplo relevante é o *Initial Teacher Training* (ITT) do Reino Unido, que inclui programas como o *School Direct*. Este modelo enfatiza a formação prática em escolas e oferece incentivos financeiros para atrair licenciandos para áreas de alta demanda, como ciências e matemática. Apesar do sucesso em aproximar a formação inicial das demandas escolares, o ITT enfrenta desafios similares ao PIBID, como a dificuldade de retenção de professores em regiões vulneráveis e o impacto de cortes orçamentários.

Estes programas, entre outros, foram estabelecidos em resposta à tendência mundial da diminuição de professores capacitados em áreas estratégicas, como ciência e matemática por exemplo. Esta tendência se estende por décadas e segundo levantamento da UNESCO (UNESCO, 2023, 2024), o mundo apresentará em 2030 uma defasagem da ordem de 70 milhões de professores. De maneira similar e regionalizada, um levantamento realizado no Brasil demonstra que em 2040 o déficit de professores (para estas áreas) pode chegar a 240 mil (SEMESP, 2022).

Embora o Brasil enfrente desafios específicos, como desigualdades regionais e instabilidade orçamentária, o PIBID destaca-se por se apresentar em consonância com programas de relevância reconhecida, alinhando-se às metas globais de Educação para Todos, promovidas pela UNESCO (2015, 2018 e 2021).

O PIBID demonstra que a articulação entre formação docente e prática pedagógica é não apenas possível, mas necessária para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Em um cenário global em que a formação de professores é cada vez mais reconhecida como um fator-chave para o desenvolvimento humano, o Brasil possui no PIBID uma política pública que combina inovação, inclusão e impacto social. Investir em sua consolidação não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia fundamental para o crescimento sustentável e equitativo da nação.

Todavia, para que o PIBID alcance a plenitude de seu potencial e possa assumir um lugar de destaque no contexto educacional internacional, é necessário que suas fragilidades sejam enfrentadas com maior consistência. Os cortes orçamentários recorrentes não apenas limitam o alcance do programa, mas também comprometem sua sustentabilidade a longo prazo. Em regiões remotas, onde a presença de professores qualificados é mais urgente, a falta de infraestrutura adequada e a carência de supervisores capacitados representam barreiras adicionais para a eficácia do programa.

Outro ponto crítico é a necessidade de maior articulação entre o PIBID e outras iniciativas educacionais, como a Residência Pedagógica, como implementada em 2018. Embora a Residên-

cia Pedagógica tenha sido concebida como um complemento à formação proporcionada pelo PIBID, sua introdução gerou inquietações sobre uma possível diluição dos recursos e objetivos do programa como originalmente concebido. É fundamental que quaisquer iniciativas voltadas à formação de professores da educação básica sejam coordenadas de forma integrada, assegurando uma formação docente de excelência.

PIBID: PERSPECTIVAS

Este programa representa um compromisso com a formação de professores e com a qualidade da educação pública no Brasil. Sua continuidade e expansão dependem de uma articulação efetiva entre governo, universidades e escolas, bem como de um financiamento consistente e adequado. Mais do que um programa de formação docente, o PIBID é um reflexo de como o Brasil pode investir em sua própria transformação social por meio da educação. Assim, é imperativo que a sociedade como um todo reconheça sua importância e defenda sua consolidação como uma política permanente e estratégica para o futuro do país.

O PIBID deveria ser considerado e tratado não como um programa de formação inicial de professores, mas como uma peça estruturante do processo de transformação do atual panorama educacional brasileiro. Seu sucesso ou fracasso trará implicações diretas e de grande escopo para o futuro da educação no país, podendo influenciar a qualidade do ensino nas escolas públicas e as oportunidades de aprendizagem para milhões de crianças e jovens. Para garantir que o programa continue de-

sempenhando esse papel crucial, é essencial que ele seja tratado como uma prioridade estratégica nas políticas educacionais nacionais, com compromissos governamentais proporcionais à sua importância.

Um dos principais méritos do PIBID é a sua capacidade de atuar em áreas consideradas prioritárias, tanto em termos geográficos quanto disciplinares. Muitas escolas públicas localizadas em regiões remotas ou em contextos urbanos de alta vulnerabilidade social passaram a contar com a implementação de práticas pedagógicas que acabaram por pavimentar um processo de ensino-aprendizagem mais robusto e contextualizado com as atuais exigências da sociedade. Esse impacto então, vai além do simples treinamento dos licenciandos; ele transforma a dinâmica escolar, contribuindo para o engajamento dos alunos e para a melhoria de seus resultados acadêmicos. Os efeitos do programa são particularmente visíveis em disciplinas consideradas críticas, como matemática, ciências e línguas, uma vez que a formação inicial nestas áreas frequentemente apresenta lacunas e fragilidades que dificultam a atuação eficaz dos futuros professores.

Outro aspecto relevante proporcionado por este programa é evidenciar, através de sua execução, as principais fragilidades que o sistema educacional brasileiro apresenta. Em relação a isto, muitos aspectos podem ser abordados, entretanto, a grande disparidade entre as diversas realidades educacionais observadas nas diferentes regiões do país parece exercer um papel preponderante na formação dos professores e no desenvolvimento dos estudantes.

De maneira ilustrativa, no caso particular do letramento tecnológico, a pandemia de COVID-19 demonstrou a importância de preparar os professores para um ensino no qual ferramentas digitais desempenham um papel central no processo de ensino-aprendizagem. À época, muitas escolas públicas brasileiras, especialmente nas regiões mais pobres, enfrentaram entraves para desenvolver e implementar momentos de aprendizagem baseados em tecnologia. Estes entraves residiram não apenas em questões associadas à logística, como por exemplo a constante falta de conectividade e de equipamentos, mas também pela dificuldade que tanto alunos, quanto professores, demonstraram em compreender o contexto e as potencialidades do uso pedagógico da tecnologia.

Em uma parcela significativa das escolas públicas as dificuldades relacionadas ao uso pedagógico da tecnologia ainda persistem e o PIBID, com o status de política pública, tem a oportunidade de liderar a redução da lacuna tecnológica existente entre as diferentes regiões e contextos sociais. Isso é particularmente importante em um país como o Brasil, onde o acesso desigual à tecnologia é um obstáculo significativo para a inclusão educacional.

A soma destes aspectos levantados aqui indica não só a atual importância do PIBID no contexto da formação de professores da educação básica, mas que as grandes potencialidades apresentadas requerem ações governamentais e atitudes compatíveis com um status de política educacional e não apenas com o de um programa executado sob o escopo de uma agência ou coordenação.

A consolidação do PIBID requer um compromisso social mais robusto que possa garantir um ambiente político e econômico adequado à manutenção e ampliação do programa. Este ambiente deve garantir a estabilidade na execução do programa e o investimento em ações suplementares necessárias, tais como subsidiar a formação continuada de supervisores e coordenadores e o desenvolvimento e incorporação de tecnologias digitais, proporcionando assim que o ensino acompanhe o dinamismo imposto pelas atuais demandas da sociedade.

Dessa forma, ao olhar para o futuro, as perspectivas para o PIBID dependem de ações estratégicas que consolidem seus avanços e enfrentem suas limitações. Isso inclui não apenas o aumento do financiamento e o fortalecimento da infraestrutura, mas também a valorização da carreira docente como um todo, através de Políticas complementares e integradas que garantam condições de trabalho dignas, salários competitivos e oportunidades de caráter formativo, as quais são indispensáveis para atrair e reter talentos no magistério.

Além disso, estas ações devem atacar pontos críticos, tais como as frequentes mudanças nas diretrizes do programa e a falta de estabilidade no financiamento, questões estas que prejudicam sua eficácia. Em períodos de austeridade econômica, a constante prática de redução do número de bolsas ofertadas associada à priorização de áreas específicas, podem levar ao enfraquecimento da proposta inicial do programa, que é ampla e inclusiva. Além disso, as diferenças regionais na implementação do PIBID, como já salientado, refletem as desigualdades estruturais do próprio sistema educacional brasileiro, com es-

tados e municípios mais desenvolvidos apresentando maior capacidade de participação em comparação com áreas menos favorecidas.

Por fim, é importante destacar que o PIBID não pode ser visto como uma solução isolada para os problemas da educação brasileira. Ele deve ser parte de um conjunto mais amplo de políticas públicas voltadas para a valorização do magistério, a melhoria da infraestrutura escolar e o fortalecimento das redes públicas de ensino. Nesse sentido, é fundamental que o programa seja continuamente avaliado e aprimorado, com base em estudos que analisem seus impactos a longo prazo e identifiquem oportunidades de melhoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID se consolidou como um programa fundamental para a formação inicial de professores no Brasil, contribuindo para a valorização do magistério e a melhoria da educação pública. Para que o programa alcance seu potencial pleno, é crucial garantir investimento público contínuo, superar as desigualdades regionais e tecnológicas, aprimorar a formação dos supervisores, e promover maior imersão dos licenciandos na prática docente em sala de aula.

Nesse sentido, podemos sintetizar como ações necessárias: a criação de mecanismos para garantir a continuidade do programa, independentemente de mudanças governamentais, transformando o PIBID em política de Estado e não de governo; a implementação de ações para minimizar as desigualdades

regionais e tecnológicas entre as escolas participantes; o investimento na formação complementar dos professores supervisores, capacitando-os para a orientação dos licenciandos; a ampliação da oferta de bolsas para atender a um número maior de estudantes e de áreas que integram as licenciaturas e, por fim, a promoção de estudos e avaliações contínuas para aprimorar o programa e garantir sua efetividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Reorganiza a CAPES e atribui competências para a gestão do PIBID. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 38, de 12 de fevereiro de 2007**. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: MEC, 2007.

CAPES. **Edital nº 02/2020**. Diretrizes para a execução do PIBID. Brasília: CAPES, 2020

CARVALHO, A. M.; SOUZA, D. R. Formação docente e práticas pedagógicas no PIBID: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 4, 2020.

OECD. **Education Policy Outlook 2019:** Working Together to Help Students Achieve their Potential. Paris: OECD Publishing, 2019.

SAHLBERG, PASI. **Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?** New York: Teachers College Press, 2015.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil,** 2022.

https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/. Acesso em 12/12/2024.

UNESCO. **Relatório Global de Educação para Todos**. Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Policy Paper 36: The Right to Education**. Paris: UNESCO, 2018.

UNESCO. **Reimagining our futures together:** A new social contract for education. Paris:

UNESCO, 2021.

UNESCO. **World Teachers' Day:** UNESCO sounds the alarm on the global teacher shortage crisis, 2023. https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-unesco-sounds-alarm-global-teacher-shortage-crisis. Acesso 13/01/2025.

UNESCO. **Global report on teachers:** What you need to know. 2024. https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-what-you-need-know. Acesso 12/12/2024.

PESQUISAR NA ACADEMIA COM AUXÍLIO DE IA: USOS E COMPREENSÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

VALDIELE DA SILVA SANTOS[1]
KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA[2]

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nos últimos anos, ferramentas de Inteligência Artificial (IA) como *ChatGPT*, *Gemini* e assistentes virtuais integrados a plataformas de aprendizagem tornaram-se recursos cada vez mais presentes no contexto acadêmico, oferecendo suporte em diversas atividades, como revisão de textos, organização de ideias e pesquisa científica (Brown *et al.*, 2020). Essas ferramentas representam um avanço significativo para a educação, pois

1 Pedagoga pelo Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

2 Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA).

permitem que os estudantes se engajem em tarefas acadêmicas complexas, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e reflexivas essenciais no século XXI (Luckin, 2018).

De acordo com Vicari (2021), as plataformas de IA podem estimular o pensamento crítico e facilitar a análise de grandes volumes de dados, habilidades fundamentais em um ambiente educacional cada vez mais digital. Contudo, o uso da IA na educação superior apresenta desafios que vão além de suas potencialidades práticas, envolvendo questões éticas e pedagógicas que precisam ser cuidadosamente avaliadas na dimensão do fazer pesquisa científica.

Brochado (2023) alerta para o risco de dependência tecnológica, destacando que a aplicação da IA deve ser orientada por uma reflexão ética rigorosa, especialmente quando se trata de ferramentas que podem substituir atividades cognitivas fundamentais dos estudantes. Há uma preocupação crescente entre educadores e pesquisadores sobre o impacto dessas ferramentas no desenvolvimento da autonomia e das habilidades críticas, uma vez que o uso indiscriminado desses recursos pode levar à superficialidade no aprendizado e comprometer a integridade acadêmica dos estudantes (Lucas, 2024; Vicari, 2021). Assim, a aplicação da IA na educação exige um equilíbrio cuidadoso, em que a tecnologia funcione como um suporte, e não como um substituto, para o aprendizado ativo e a análise reflexiva nas produções científicas.

O interesse pelo tema de uso de IA na pesquisa acadêmica surgiu a partir da observação do crescente uso de ferramentas de IA por estudantes em atividades acadêmicas e a insuficiência

de diretrizes claras sobre seu uso ético e pedagógico. Durante minha trajetória

acadêmica, percebi que a IA se tornou uma aliada dos estudantes na pesquisa, escrita e revisão de textos, mas também levanta questionamentos sobre autonomia e aprendizado real.

Frente a isso, este trabalhou buscou compreender a percepção e uso da IA dos estudantes de Pedagogia de uma universidade pública do Nordeste brasileiro, em relação ao desenvolvimento de habilidades do pesquisar, dimensão requerida na formação superior. Justifica-se pela necessidade de entender como esses estudantes e futuros educadores estão se adaptando às novas tecnologias e como avaliam os benefícios e os riscos do uso da IA na pesquisa acadêmica.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem mista qualitativa e quantitativa, através de uma pesquisa de campo, utilizando questionários aplicados a 55 estudantes do curso de Pedagogia. Os dados gerados foram analisados de forma a identificar padrões de uso da IA, benefícios percebidos e desafios enfrentados pelos estudantes.

A pesquisa de campo foi conduzida por meio da aplicação de um questionário online estruturado (apêndice A) disponibilizado pelo *google forms*. Este instrumento é amplamente utilizado em investigações científicas para gerar dados de forma padronizada e sistemática. Segundo Gil (2002, p. 121), "o questionário é uma ferramenta eficiente na obtenção de informações, pois permite que os participantes respondam de maneira objetiva e direta, garantindo maior uniformidade na geração de dados". Além disso, essa técnica possibilita a análise quantitativa e qua-

litativa das respostas, contribuindo para a validação dos achados da pesquisa e elaborado com base nos conceitos explorados na pesquisa bibliográfica.

Todas as respostas obtidas foram tratadas de maneira anônima, sem qualquer identificação dos participantes, seguindo rigorosamente os princípios éticos exigidos para pesquisas acadêmicas. Além disso, a pesquisa não exigiu a exposição de informações sensíveis, e os participantes foram previamente informados sobre o objetivo do estudo, garantindo que sua participação ocorresse de maneira voluntária e consciente.

AS TECNOLOGIAS 4.0 NA EDUCAÇÃO: USOS E IMPLICAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

O avanço das tecnologias digitais tem impactado de forma irreversível a educação, promovendo transformações que redefinem tanto os processos de ensino-aprendizagem quanto a formação docente. Com a ascensão da chamada Quarta Revolução Industrial, também conhecida como Indústria 4.0, novos paradigmas emergem, impulsionados por inovações como a Inteligência Artificial (IA), o *Big Data* e a Internet das Coisas (IoT). Essas tecnologias têm possibilitado abordagens inovadoras e personalizadas, além de potencializar a autonomia dos estudantes e ampliar o acesso à informação (Schwab, 2016), através de novas ferramentas e metodologias que potencializam tanto o aprendizado quanto a prática docente.

A IA, por exemplo, tem sido amplamente utilizada para personalizar a aprendizagem por meio da adaptação de conteúdos

ao ritmo e estilo de cada estudante (Luckin, 2018). Sistemas inteligentes analisam padrões de desempenho dos alunos e oferecem recomendações específicas para melhorar seu aprendizado, tornando a experiência mais eficiente e inclusiva. De forma semelhante, o *Big Data* permite a geração e análise de grandes volumes de informações acadêmicas, facilitando diagnósticos educacionais e contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas baseadas em evidências (Vicari, 2021).

No entanto, a crescente adoção dessas tecnologias também gera preocupações. Brochado (2023) alerta para os riscos associados à dependência tecnológica e à necessidade de garantir que a IA não substitua, mas complemente o papel do professor. Além disso, a manipulação de dados em larga escala levanta questões éticas, especialmente no que diz respeito à privacidade dos estudantes e ao uso responsável das informações geradas (Camada; Durães, 2020).

Nesse sentido, a discussão sobre a integração dessas tecnologias na educação não pode ser dissociada da reflexão ética e pedagógica. Conforme Brochado (2023, p. 56), "a implementação da IA na educação requer uma abordagem que considere não apenas os ganhos em eficiência e acessibilidade, mas também os riscos inerentes à dependência tecnológica e à superficialidade no aprendizado". Assim, a IA e o *Big Data* devem ser compreendidos não como substitutos da atuação docente, mas como ferramentas que ampliam e diversificam as práticas pedagógicas.

Assim, sua incorporação nas práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior não deve ser realizado de qualquer maneira. A adoção dessas tecnologias deve ser acompanhada por

um olhar crítico e ético, garantindo que a inovação não comprometa princípios fundamentais da educação, como a autonomia do estudante, o desenvolvimento do pensamento crítico e a preservação da privacidade de dados. Questões como a dependência excessiva da tecnologia, o risco de superficialidade no aprendizado e os desafios na regulação do uso de IA em ambientes acadêmicos devem ser discutidas com seriedade. Diante desse cenário, faz-se necessário um debate aprofundado sobre a regulamentação do uso da IA na educação, especialmente na educação superior, em que o desenvolvimento de habilidades analíticas e reflexivas é fundamental na dimensão do fazer pesquisa científica.

Ferramentas como o *ChatGPT* e *Gemini*, por exemplo, promovem uma nova dinâmica na interação entre estudantes, docentes e o conhecimento acadêmico. Suas funcionalidades permitem desde a síntese de literatura e revisão de textos até a visualização de dados complexos, tornando o processo de pesquisa mais acessível e eficiente para acadêmicos de diferentes áreas. Segundo Brown *et al.* (2020), o GPT-3 — um dos modelos de linguagem da *OpenAI* — "é capaz de gerar textos coerentes e contextualizados, o que facilita o trabalho de acadêmicos que necessitam de agilidade na elaboração de conteúdos".

Também o *Perplexity*, que utiliza algoritmos de busca semântica, e o *Inciteful*, que organiza redes de citações acadêmicas, também ampliam o alcance da IA na pesquisa. A *Perplexity*, por exemplo, permite que o pesquisador faça consultas em linguagem natural, facilitando o acesso a respostas contextuais ao invés de listas de referências. Já o *Inciteful* se destaca pela criação de

mapas visuais das citações entre diferentes artigos, o que possibilita ao pesquisador identificar conexões temáticas e metodológicas, potencializando a compreensão da literatura de uma forma prática e inovadora. Essas plataformas representam um avanço,

mas também levantam questionamentos sobre a capacidade do usuário de manter uma postura crítica e seletiva em meio ao grande volume de informações que a IA fornece.

Estes tipos de IA podem auxiliar o processo acadêmico, mas também pode inadvertidamente fomentar uma dependência tecnológica que compromete a capacidade de análise crítica do estudante. Essas ferramentas devem ser vistas como um apoio, e não como um meio que dispensa o esforço intelectual. Segundo Vicari (2021) sublinha, é importante haver um equilíbrio entre a utilização da IA e o desenvolvimento pessoal do pesquisador.

A utilização da IA também levanta discussões sobre a integridade acadêmica, especialmente em relação à autoria e ao plágio. Sampaio *et al.* (2024) alertam que o uso excessivo de IA em atividades que demandam criatividade e originalidade pode enfraquecer a autenticidade do trabalho científico. Ferramentas como o *Scholarcy*, dedicada ao resumo acadêmico, conseguem gerar resumos detalhados e destaques importantes dos textos originais, além de uma análise comparativa entre artigos. Contudo, a dependência em ferramentas que automatizam a leitura e a síntese de conteúdos apresenta riscos de superficialidade, caso o estudante se apoie exclusivamente nesses resumos.

Também a ética, princípio fundamental da convivência social e da produção do conhecimento, refere-se ao conjunto de valores e normas que orientam o comportamento humano em

diferentes esferas da vida. No contexto acadêmico e científico, a ética desempenha um papel essencial na garantia da integridade e da credibilidade das pesquisas. No campo educacional, a ética se manifesta na honestidade intelectual, no respeito às fontes e na produção de conhecimento pautada na transparência e na responsabilidade. Dessa forma, a conduta ética no ambiente acadêmico não apenas preserva a originalidade dos trabalhos científicos, mas também promove um espaço de aprendizado baseado na reflexão crítica e no respeito mútuo.

No contexto da Inteligência Artificial (IA) e suas aplicações na educação, a ética assume um papel ainda mais relevante, uma vez que o uso indiscriminado dessas tecnologias pode gerar desafios e dilemas morais. A ética da IA envolve a necessidade de regulamentações e diretrizes que garantam o uso responsável dessas ferramentas, prevenindo problemas como viés algorítmico, desinformação e violação de privacidade. Na educação superior, a utilização da IA exige uma postura crítica dos estudantes e pesquisadores, para que essa tecnologia não se torne um meio de substituir a autonomia intelectual e a capacidade analítica dos indivíduos. Nesse sentido, a reflexão ética sobre o uso da IA na academia deve considerar tanto seus benefícios quanto seus riscos, promovendo uma abordagem equilibrada e responsável na integração dessas ferramentas ao processo de aprendizagem.

Além disso, a ética na pesquisa acadêmica abrange a transparência nos métodos utilizados, a fidedignidade das fontes e a responsabilidade na divulgação dos resultados. De acordo com Resnik (2020), a ética na pesquisa científica visa garantir a integridade do conhecimento produzido, prevenindo práticas

inadequadas como o plágio, a manipulação de dados e a falta de reconhecimento das contribuições de outros autores. A adoção de padrões éticos no desenvolvimento de estudos científicos contribui para a construção de um ambiente acadêmico confiável e respeitável, fortalecendo o compromisso com a verdade e com o avanço do saber. Portanto, compreender e aplicar os princípios éticos no campo acadêmico e tecnológico é essencial para assegurar que as inovações, como a Inteligência Artificial, sejam utilizadas de maneira ética e socialmente responsável, respeitando os valores fundamentais da ciência e da educação.

Autores como Jarrah *et al.* (2023) consideram que, para um uso ético e responsável da IA, é necessário que o acadêmico não copie diretamente as saídas geradas pela tecnologia, mas revise e adapte as informações ao seu próprio entendimento, mantendo a originalidade de suas contribuições. A recomendação é que a IA seja usada para aprimorar o conteúdo, mas sempre sob supervisão e revisão rigorosa.

Sampaio *et al.* (2024, p. 17-18) também observam que:

> A dependência excessiva das IAs para leitura, análise e redação de trabalhos acadêmicos também traz o risco de prejudicar o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas dos pesquisadores, especialmente estudantes universitários ou cientistas em início de carreira. Por outro lado, a IA ampliou o escopo das ideias dos estudantes, oferecendo diferentes perspectivas e aumentando a diversidade de ideias. Também forneceu respostas mais detalhadas e informativas. Contudo, essa vantagem deve ser considerada com cautela devido ao potencial de gerar respostas "genéricas" ou "seguras", com preocupações de que a dependência excessiva na IA possa limitar, em vez de expandir, o pensamento.

A citação ressalta a importância de que o uso da IA seja feito com moderação e criticidade, para preservar o rigor metodológico e evitar que o processo de pesquisa se torne dependente da tecnologia. Além disso, é importante que o pesquisador esteja atento aos vieses e limitações das ferramentas de IA, que, ao serem treinadas em grandes bases de dados, podem reproduzir preconceitos e distorções.

No âmbito da escrita acadêmica, ferramentas como o *SciSpace* oferecem suporte ao reescrever e expandir trechos de textos, sugerindo melhorias em termos de coesão e coerência. Este tipo de assistência, contudo, pode levar a uma padronização excessiva dos trabalhos, comprometendo a originalidade da produção acadêmica e potencialmente encurtando o aprendizado das competências de escrita.

Essas ferramentas, embora essenciais para a modernização dos métodos de pesquisa, precisam ser utilizadas como um complemento e não como um substituto para o esforço acadêmico. À medida que a tecnologia avança, surgem também preocupações éticas e desafios regulatórios que exigem uma abordagem integrada entre a Ética e o Direito, sobretudo em questões como autoria, plágio e responsabilidade moral.

O potencial da IA para facilitar e aprimorar a produção acadêmica é amplamente reconhecido. Ferramentas como o *ChatGPT* e o *Grammarly*, oferecem suporte na revisão de textos, proporcionando correção gramatical e sugestões de estilo, o que, segundo Su *et al.* (2023), "reduz barreiras linguísticas e amplia a acessibilidade da escrita acadêmica". Para muitos autores, a IA funciona como um tutor virtual, capaz de auxiliar estudantes na

organização de suas ideias e no aperfeiçoamento de habilidades argumentativas (Hartwell & Aull, 2022).

Além disso, plataformas como o *Research Kick* e a *Intellectus Statistics* oferecem soluções específicas para o desenvolvimento de metodologias e análises estatísticas, permitindo que os alunos dediquem mais tempo ao aprofundamento crítico do conteúdo e menos às questões técnicas. Como observa Brochado (2023, p. 152), "ao automatizar aspectos técnicos e metodológicos, a IA permite que os estudantes se concentrem nos aspectos teóricos e argumentativos de suas produções acadêmicas".

Apesar das contribuições, o uso da IA na educação superior apresenta desafios éticos significativos, especialmente em relação à autoria e ao plágio. No Brasil, ainda há uma carência de legislações específicas para o uso de IA na educação, o que contrasta com o avanço de regulamentações em outras regiões, como a União Europeia. A GDPR *(General Data Protection Regulation)* é um exemplo de legislação que regula o uso de dados pessoais, impactando diretamente o desenvolvimento de tecnologias de IA, mas que ainda precisa ser adaptada ao contexto educacional.

Brochado (2023) argumenta que o avanço tecnológico demanda uma regulamentação ética robusta que proteja a integridade acadêmica e a autenticidade na produção de conhecimento. Ela sugere que, sem regulamentação, "o uso de IA corre o risco de se tornar um instrumento de alienação e desumanização, desconsiderando valores essenciais que sustentam a vida acadêmica" (Brochado, 2023, p. 84). A regulamentação, portanto, deve assegurar que a IA seja empregada de maneira responsável, promovendo o desenvolvimento crítico e ético dos estudantes.

Isso evidencia a forma como os algoritmos e as estruturas de *Big Data* são percebidos no imaginário social. Muitas vezes, atribui-se a esses sistemas um papel quase autônomo, como se possuíssem uma agência independente, capaz de tomar decisões sem intervenção humana. No entanto, a realidade é que os algoritmos são ferramentas programadas para seguir instruções matemáticas, desenvolvidas por programadores e influenciadas por uma série de variáveis pré-determinadas. Assim, embora desempenhem funções essenciais no processamento de informações e na automação de tarefas, seu funcionamento está intrinsecamente ligado às intenções e aos dados fornecidos por humanos.

Dessa forma, a ilusão da autonomia dos algoritmos pode levar a equívocos sobre sua capacidade de decisão e controle, tornando-se um ponto de atenção em debates sobre a regulação da inteligência artificial. Esse tema é especialmente relevante no contexto do direito digital, em que surgem desafios quanto à responsabilização de máquinas em decisões autônomas.

Conforme Brochado (2023, p. 161), "a responsabilização jurídica de sistemas autônomos gera impasses, pois máquinas não possuem consciência moral ou capacidade de julgamento sobre suas próprias ações". A autora aponta que a discussão sobre a autonomia de sistemas inteligentes, como carros autônomos, levanta um dilema no campo jurídico, já que não é possível atribuir responsabilidade a um ente que não tem consciência, intenção ou juízo de reprovação sobre suas próprias ações.

A ausência de regulamentações específicas para o uso da IA em atividades acadêmicas intensifica a desigualdade entre es-

tudantes que têm mais acesso a essas tecnologias e aqueles que não têm, criando uma "injustiça estrutural" no ambiente educacional. Peixoto (2020, p. 36), reforça a necessidade de regulamentações que garantam igualdade de acesso e uso ético da IA mencionando que "o uso indiscriminado da IA pode criar uma desigualdade estrutural, onde alunos com mais acesso à tecnologia se beneficiam mais, enquanto outros são deixados

para trás". Desse modo, a questão da autoria e autonomia intelectual na educação superior torna-se um debate essencial diante da crescente influência da inteligência artificial na produção acadêmica. Como aponta Paulo Freire, o ato de aprender deve ser um processo ativo, em que o estudante assume o papel de sujeito na construção do conhecimento, e não apenas um receptor passivo de informações. Para o autor:

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Por isso, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os constituem, não se reduzem à condição de objeto um do outro" (Freire, 1996, p. 25).

Essa perspectiva reforça a necessidade de uma postura crítica diante das novas tecnologias, incluindo as ferramentas de IA. Se utilizadas sem reflexão, essas inovações podem gerar dependência excessiva e comprometer a autoria acadêmica, afastando os estudantes do processo de aprendizagem ativa e reflexiva. Como destaca Brochado (2023), o uso indiscriminado da IA pode levar à perda da autonomia intelectual, pois, ao depender

excessivamente dessas ferramentas, o estudante reduz sua capacidade de análise crítica e originalidade.

Ao integrar a inteligência artificial no ambiente acadêmico, é essencial que seu uso fortaleça a autoria e a autonomia dos estudantes, promovendo um aprendizado baseado na reflexão, na participação ativa e na construção consciente do conhecimento, conforme preconizado por Freire.

Por fim, diante do avanço da Inteligência Artificial (IA) e sua crescente inserção na educação superior, torna-se imprescindível a construção de diretrizes que assegurem sua utilização ética e responsável na formação acadêmica. A regulamentação dessas tecnologias não deve ser vista como um entrave à inovação, mas como um mecanismo essencial para garantir que a IA seja utilizada como uma ferramenta de apoio ao aprendizado, sem comprometer a autonomia intelectual dos estudantes. Como destaca Peixoto (2020, p. 36), "[...] aqueles que não promovem os respectivos critérios de robustez ou promovem o mau uso, por dolo ou culpa, devem ter sua responsabilização assegurada. Isso confere credibilidade à inovação. [...]". Dessa forma, assegurar diretrizes claras para a aplicação da IA no ensino é um passo necessário para equilibrar suas contribuições e desafios éticos.

Dessa maneira, a regulação da IA na educação superior se mostra fundamental para garantir que seu uso favoreça a formação acadêmica dos estudantes de Pedagogia sem comprometer princípios essenciais, como a integridade acadêmica e o pensamento crítico. O estabelecimento de políticas voltadas à governança e ao uso ético dessas tecnologias permitirá que a IA atue como um meio de fortalecimento da aprendizagem, garan-

tindo que a inovação seja acompanhada de responsabilidade e compromisso com a construção do conhecimento. Dito isto, a seguir apresentamos o caminhar metodológico da pesquisa.

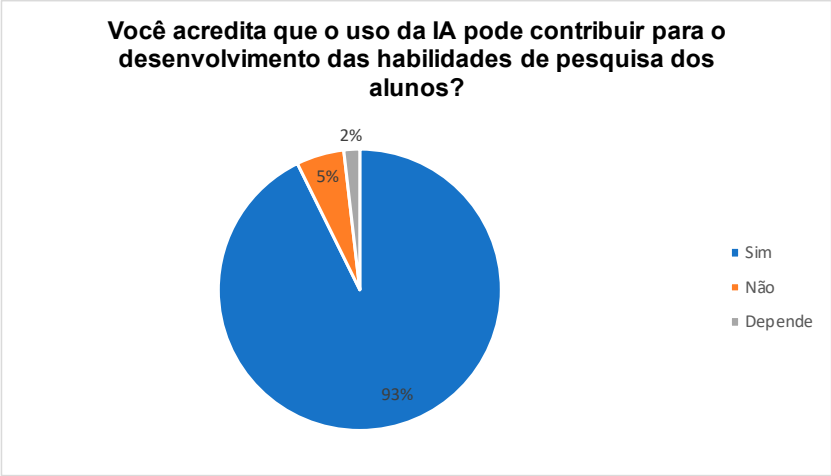
IA NA HABILIDADE DE PESQUISAR: O QUE REVELAM OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA?

Em busca de responder ao nosso objetivo, lançamos aos participantes a seguinte questão: como apreendem as IA na habilidade de pesquisar na academia? A maioria dos participantes (51) afirmou que a IA pode contribuir positivamente, enquanto três discordaram e um respondeu que depende. Os resultados demonstram que a maior parte dos alunos reconhece a IA como uma ferramenta que pode auxiliar na pesquisa acadêmica, tornando o processo mais eficiente e acessível. No entanto, as respostas também indicam preocupações sobre o uso indiscriminado da IA, especialmente no que se refere à substituição do pensamento crítico pelo uso automatizado da tecnologia.

A Inteligência Artificial deve ser utilizada de maneira responsável, garantindo que seu uso amplie o potencial humano em vez de substituí-lo. Nesse sentido, a IA pode ser uma aliada valiosa para a pesquisa acadêmica, desde que empregada como ferramenta de suporte e não como um mecanismo que minimize o esforço intelectual do estudante. Além disso,

Peixoto (2020) ressalta a importância de estabelecer diretrizes éticas para evitar a dependência excessiva dessas tecnologias, garantindo que os alunos desenvolvam autonomia e pensamento crítico no uso da IA no ambiente acadêmico.

Gráfico 1: A utilidade das ferramentas de IA no ambiente universitário



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A seguir, são apresentadas as respostas mais representativas dos participantes, com uma análise crítica baseada na literatura acadêmica.

> Sim. O uso da IA pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa dos alunos, desde que seja utilizado de forma consciente e estratégica. Ferramentas de IA podem ajudar na identificação e organização de fontes relevantes, oferecer explicações sobre conceitos complexos e até auxiliar na estruturação de textos acadêmicos. Além disso, ao explorar essas ferramentas, os alunos podem desenvolver competências como análise crítica, interpretação de informações e seleção de conteúdos confiáveis. No entanto, é fundamental que a IA seja vista como um complemento ao trabalho acadêmico e não como um substituto, para que os estudantes continuem exercitando suas próprias habilidades de raciocínio, escrita e investigação (A.S., 2024).

Essa resposta reforça o papel da IA como uma ferramenta de apoio à pesquisa acadêmica, corroborando os estudos de Brown *et al.* (2020), que destacam como a IA pode otimizar o tempo dos pesquisadores e facilitar a busca por fontes confiáveis. No entanto, a ressalva sobre a necessidade de manter a autonomia do aluno é essencial, uma vez que a dependência excessiva pode comprometer a formação crítica e investigativa dos estudantes (Hartwell & Aull, 2022).

> Não, a partir do momento que a máquina substitui a percepção do sujeito, não há como perceber potenciais nele. No que se refere ao fazer científico, é necessário nos apropriarmos dos instrumentos de geração de dados, seus conceitos, como também compreender o que estamos pesquisando e nos propondo a pesquisar. Em uma pesquisa, não podemos apresentar fragmentos e sim o todo; precisamos antes compreender e apreender (G.S., 2024).

Essa perspectiva está alinhada com as reflexões de Lima Vaz (2000), que defende a necessidade de uma autonomia intelectual plena no processo de aprendizagem. Para o autor, a pesquisa científica deve ser conduzida com base no raciocínio crítico e na capacidade analítica do aluno, elementos que podem ser prejudicados pelo uso excessivo de ferramentas de IA sem a devida mediação.

Para a participante B.S. (2024), "se a pessoa tiver uma noção clara do que é pesquisar e já estiver bem familiarizada com a pesquisa, pode ser que ajude. Mas para quem não tem o hábito de pesquisar pode ser mais prejudicial. Então depende". Esse posicionamento sugere que o impacto da IA na pesquisa acadêmica pode variar de acordo com o nível de familiaridade do

aluno com os processos investigativos. Como apontado por Peixoto (2020), a

IA pode ser útil para alunos que já possuem um repertório acadêmico estruturado, mas pode gerar riscos para aqueles que ainda estão desenvolvendo habilidades de pesquisa, levando a uma abordagem superficial do conhecimento.

> Sim. Acho que ela é útil em muitos sentidos, desde que contribua como ferramenta e não como substituta nas pesquisas. Por ser prática, pode trazer informações de forma eficiente em menos de 5 segundos. Porém, é necessário averiguar muitas vezes as informações trazidas por ela, porque, assim como é útil, pode ser falha (I.C., 2024).

Essa resposta destaca a necessidade de validar as informações geradas por IA, um ponto abordado por Russell e Norvig (2013). Segundo os autores, as ferramentas de IA, embora eficientes, ainda apresentam limitações na precisão dos dados, podendo reproduzir vieses ou gerar informações imprecisas. Isso reforça a importância do pensamento crítico na utilização dessas tecnologias.

> Eu acredito que sim. Porque facilita o acesso à informação de uma ampla quantidade de dados de maneira organizada, proporcionando a oportunidade de aprimorar habilidades de pesquisa e análise crítica. Os estudantes podem explorar uma variedade de fontes de informação de maneira eficiente (M.P., 2024).

Essa visão positiva sobre a IA está em conformidade com os argumentos de Su *et al.* (2023), que apontam como as tecnologias de IA podem ampliar as possibilidades de pesquisa acadêmica ao permitir a análise de grandes volumes de dados em tempo

reduzido. No entanto, para que esse benefício seja realmente aproveitado, é necessário que os estudantes sejam capacitados a utilizar a IA de maneira responsável e estratégica.

Os resultados da questão demonstram que a maioria dos estudantes enxerga a IA como uma ferramenta que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa. Entre as vantagens apontadas, destacam-se a otimização do tempo, a organização de informações e o suporte à análise crítica. No entanto, alguns participantes alertam para o risco da substituição do pensamento autônomo pela automatização dos processos acadêmicos.

Dessa forma, é essencial que a utilização da IA na pesquisa acadêmica seja acompanhada de diretrizes pedagógicas que promovam um uso responsável e ético da tecnologia. Como sugere Brochado (2023, p. 33), "a IA deve atuar como um recurso pedagógico complementar, incentivando a reflexão e a análise crítica, sem substituir o papel ativo do estudante na construção do conhecimento".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória desta pesquisa buscou-se compreender de que forma a Inteligência Artificial (IA) tem sido usada e compreendida pelos estudantes de pedagogia em relação ao desenvolvimento da pesquisa cientifica. Os resultados apontaram que a IA pode ser uma ferramenta poderosa para potencializar o aprendizado, permitindo maior acesso ao conhecimento, otimização do tempo e auxílio na pesquisa científica. No entanto, a

pesquisa também revelou preocupações importantes, especialmente no que diz respeito à superficialidade no aprendizado, à dependência tecnológica e à necessidade de regulamentação ética sobre seu uso.

Ao longo do trabalho, constatou-se que a maioria dos estudantes reconhece as vantagens da IA utilizando-a para organização de informações, revisão textual e aprimoramento da escrita acadêmica. Entretanto, um dos principais desafios identificados está na relação entre autonomia intelectual e uso da tecnologia. Paulo Freire (1996, p. 67) ressalta que "o ser humano não é um recipiente a ser preenchido, mas um sujeito de construção ativa do conhecimento". Esse pensamento nos conduz a uma questão central da pesquisa: a IA não pode substituir o processo de reflexão e criticidade dos estudantes, mas sim atuar como um suporte que estimula a investigação e o pensamento autônomo.

Além disso, a pesquisa evidenciou que, embora a IA ofereça inúmeras facilidades, seu uso exige um compromisso ético e crítico. Como apontado por Vicari (2021), a IA pode ser um recurso valioso, mas seu uso inadequado pode comprometer a formação acadêmica, promovendo a superficialidade e a reprodução de informações sem a devida análise. Nesse sentido, a academia tem um papel fundamental em capacitar os estudantes para um uso consciente dessas tecnologias, garantindo que a IA seja empregada como uma aliada da construção do conhecimento e não como uma ferramenta que enfraqueça o pensamento analítico.

REFERÊNCIAS

BROCHADO, Mariah. **Ética e inteligência artificial na educação.** São Paulo: Editora
Acadêmica, 2023.

BROCHADO, Mariah. **Ética e inteligência artificial:** reflexões sobre a tecnologia e a
autonomia do pensamento crítico. São Paulo: Atlas, 2023.

BROCHADO, Mariah. **A inteligência artificial e seus impactos na educação**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023.

BROCHADO, Mariah. **Inteligência artificial no horizonte da Filosofia da Tecnologia:** técnica, ética e direito na era cybernética. [S.l.]: [s.n.], 2023. DOI: 10.48021/978-65-252-7454-6. ISBN 9786525274546. Acesso em: 18 nov. 2024

BROCHADO, Mariah. **Inteligência artificial e ética:** um diálogo com Lima Vaz. Kriterion, Belo Horizonte, n. 154, p. 75–98, abr. 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/0100-512X2023n15404mb. Acesso em: 18 nov. 2024.

BROWN, Tom. B. et al. **Language models are few-shot learners. arXiv preprint,**
arXiv:2005.14165, 2020. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2005.14165. Acesso em: 10 dez. 2024. Tradução realizada com Google Tradutor.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 156, n. 157, p. 2, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

CAMADA, Marcos. Ensino da inteligência artificial na educação básica: um novo horizonte para as pesquisas brasileiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE 2020), 2020, [s.l.]. **Anais** [...]. p. 1553–1556. DOI: https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.1553. Acesso em: 18 nov 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARTWELL, Kelly.; AULL, Laura. **Automated text-matching and writing-assistance tools. Assessing Writing**, [s.l.], v. 50, p. 100562, out. 2021. Tradução realizada com Google Tradutor. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100562. Acesso em: 5 fev. 2025.

JARRAH, Adeeb; WARDAT, Yousef. Using ChatGPT in academic writing is (not) a form of plagiarism: what does the literature say? **Online Journal of Communication and Media Technologies**, [s.l.], v. X, n. X, p. X–X, out. 2023. Tradução realizada com Google Tradutor. DOI: https://doi.org/10.30935/ojcmt/13572. Acesso em: 5 fev. 2025.

LIMA VAZ, Henrique. **Ética e conhecimento**. São Paulo: Loyola, 2000.

BARBOSA, Paulo Roberto et al. Inteligência artificial na educação: uma revisão bibliográfica. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 5, p. 1–23, 2024. DOI:

https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-157. Acesso em: 5 fev. 2025.

LUCKIN, Rosemary. **Machine learning and human intelligence: the future of education for the 21st century**. Londres: UCL IOE Press, 2018. Tradução realizada com Google Tradutor. Disponível em: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/1/Machine%20Learning%20and%20Human%20Intelligence.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

PEIXOTO, Fabiano Hartmann. **Direito e Inteligência Artificial**: referenciais básicos com comentários à Resolução CNJ 332/2020. Coleção Inteligência Artificial e Jurisdição. Vol. 2. [S.l.]: [s.n.], 2020. DOI: https://doi.org/10.29327/521174.

RESNIK, David. B. **The ethics of research with human subjects: protecting people, advancing science, promoting trust**. Oxford: Oxford University Press, 2020. Tradução realizada com Google Tradutor.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Inteligência artificial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Tradução autorizada do idioma inglês da edição publicada por Prentice Hall.

SAMPAIO, Rafael Cardoso. et al. ChatGPT e outras IAs transformarão a pesquisa científica: reflexões sobre seus usos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, v. X, n. X, p. X–X, jan./mar. 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-98732432e008. Acesso em: 5 fev. 2025.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SU, Yanfang; LIN, Yun; LAI, Chun. Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. **Assessing Writing**, v. 57, p. 100752, 2023. DOI:

https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752. Acesso em: 15 fev. 2025. Tradução realizada com Google Tradutor.

VICARI, Rosa Maria. A inteligência artificial e a educação: uma abordagem interdisciplinar. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 35, n. 101, p. 74–82, 2021. DOI:

https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.006. Acesso em: 10 dez. 2025.

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A DIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS VIVENCIADOS PELO GESEPE/UFMA[1]

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA[2]

INICIANDO UMA CONVERSA

Este texto é resultante das discussões e experiências vivenciadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) da Universidade Federal do Maranhão. O Grupo foi planejado por mim, após retornar do doutoramento no final do ano de 2015. Em março de 2016 foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e logo em seguida incluído no Diretório de Grupos de

1 Trata-se do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), criado em 2016.

2 Docente do Departamento de Educação I, do curso de Pedagogia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, campus Bacanga (UFMA/Bacanga).

Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

O GESEPE está voltado para o desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e extensão articuladas à produção científica que discute sobre relações de gênero e sexualidade, com foco no espaço escolar objetivando problematizar as relações de gênero e sexualidade no contexto escolar, como forma de buscar alternativas para a desconstrução de mitos, tabus, preconceitos e discriminações sobre questões de gênero e da sexualidade. Os integrantes do grupo, variam entre estudantes de graduação, especialização, mestrado e doutorado, em diversas áreas do conhecimento, além de profissionais que atuam na educação básica e superior.

São realizadas reuniões mensais para discutir os temas a serem apresentados e discutidos no Ciclo de Estudos do grupo, destacando-se que as atividades desenvolvidas pelo grupo são voltadas para o desenvolvimento de estudos, pesquisa e extensão articuladas à produção científica relacionadas à educação para a sexualidade, com destaque às questões de gênero, diversidade sexual, estudos feministas, violências de gênero, dentre outras. Também são organizados e desenvolvidos projetos de pesquisa e de extensão como: *Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas Maranhenses* (2016-2018), desenvolvendo como ação formativa o Curso de Extensão Gênero e Sexualidade na Escola; *A Construção das Relações de Gênero e da Sexualidade no Cotidiano Escolar* (2018-2021) e *Corpos e diversidade na formação continuada e nas práticas pedagógicas* (2021- 2023), com atualização de nova versão, em andamento, desde o final do ano de 2023.

Nos dois últimos projetos de pesquisa intervenção, desenvolvemos ainda o Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação (CDE), sendo este um curso de formação continuada para profissionais da educação, em parceria com a Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Maranhão (PROEC/UFMA), que visa a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Sabemos que desde as últimas décadas do século XX, as temáticas gênero e sexualidade vem suscitando várias pesquisas que apontam para a necessidade de reconstrução da prática pedagógica do/a profissional da educação. Assim, nos perguntamos: de que forma este/a profissional pode rever seus propósitos, seus valores e suas práticas constituídas ao longo da história de sua formação pessoal e profissional? Quais as contribuições dos Grupos de Estudos e Pesquisas, dentre eles o GESEPE, sobre as temáticas nas práticas educativas nas escolas?

Consideramos que, de modo geral, a escola e os/as profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero e sexual. É importante considerar sua transversalidade nas Políticas Públicas educacionais, pois estão implicadas em relações de poder, desigualdades, hierarquizações, construção de sujeitos, corpos e identidades nas mais variadas expressões.

Entendemos a escola como um espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença. Logo, o GESEPE se constitui como uma alternativa para contribuir na formação de pro-

fessores/as, para que os/as mesmos/as saibam trabalhar com seus alunos e alunas tais temáticas em suas variadas formas e transversalmente, objetivando ampliar a discussão sobre as relações de gênero e questões da sexualidade no Maranhão. E dentre essas alternativas, apresentamos e discutimos um pouco sobre as contribuições do Curso CDE, oferecido para profissionais da educação.

O CURSO CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO (CDE)

A edição do Curso CDE ofertada em 2021, contou com a parceria da Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão (FSADU), que disponibilizou a plataforma online para realização das atividades do curso.

O CDE configura-se como uma ação afirmativa desenvolvida pelo GESEPE e tem como objetivo:

> [...] analisar, acolher e promover a formação contínua de professores/as da educação básica, com destaque para a diversidade de gêneros e das sexualidades nos espaços educativos, entendendo que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da práxis pedagógica que deve buscar, sobretudo, reconhecer o/a professor/a como sujeito de produção de saber (Silva; Albuquerque; Motta, 2022, p. 178).

O referido curso busca fortalecer a promoção da cultura de respeito aos direitos humanos e da valorização da diversidade na prática pedagógica de professores/as. Também destaca-se como "[...] uma forma de resistência aos ataques sofridos nos últimos anos, por governantes e grupos conservadores, em relação à diversidade de gênero, a educação para a sexualidade [...]" (Silva; Albuquerque; Motta, 2022, p. 188).

Aprovado pela Resolução nº 2.113 - CONSEPE, de 17 de novembro de 2020, o curso deveria ter sido ofertado em 2021 na modalidade semipresencial, no entanto, devido à pandemia de covid-19, foi ofertado na modalidade à distância e contou com a matrícula de 79 (setenta e nove) profissionais da educação em diversas área de formação e diversas localidades do país.

As atividades do referido curso foram inauguradas em 2021 durante o I Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação (SICODE), o evento teve como tema "CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NO CAMPO EDUCACIONAL: Tensões e Desafios frente às Políticas Neoconservadoras" e foi organizado especialmente para inaugurar as atividades do curso. Na oportunidade, foi apresentado aos inscritos/as a organização do curso, a saber: os conteúdos a serem discutidos em cada módulo, a sistemática de avaliação, as atividades a serem desenvolvidas e o ambiente virtual de aprendizagem. Todos esses materiais foram organizados em seis módulos e seu encerramento se deu a partir da elaboração de um memorial geral e um projeto didático de intervenção no ambiente escolar.

O SICODE é um evento que ocorreu junto com o Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidades (EMGES). O EMGES é um evento que integra a agenda de ações do GESEPE e NEPERGE e busca promover discussões acerca da produção acadêmica e científica produzida no Maranhão sobre gênero e sexualidade como objeto de estudo e reflexão. O evento busca combater as diferentes formas de sexismos e violências que são produzidos, além de congregar e oportunizar espaços de socialização de experiências entre professores/as estudantes

e pesquisadores/as em Gênero, Sexualidade e Educação. O referido evento teve sua primeira edição em 2015 e a quarta edição, em 2023, com o tema: "Corpos, Gêneros e Sexualidades nas Ciências Humanas e Sociais: desafios da atualidade".

Esta edição do CDE aconteceu de forma inteiramente online através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle) gerenciado pela FSADU durante os meses de março a setembro de 2021. Na plataforma foram realizadas as tarefas para cada módulo, bem como os fóruns de discussões sobre os temas do material de estudo e questionários para avaliação dos/as alunos/as quanto sua compreensão acerca dos conteúdos.

O curso foi estruturado em seis módulos, sendo um módulo introdutório, quatro temáticos e um de avaliação, possibilitando a correlação entre os temas abordados, sendo estruturados nos seguintes Módulos:

- Módulo I: INTRODUÇÃO AO CURSO E AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - 20 horas.
  - ✓ Projeto do Curso
  - ✓ Ambiente Virtual de Aprendizagem
  - ✓ Atividades Avaliativas do Curso
- Módulo II: DIVERSIDADE - 30 horas
  - ✓ Diversidade e direitos humanos
  - ✓ Desigualdades e Diversidade na educação
  - ✓ Diversidade nas Políticas Educacionais
  - ✓ Diferenças e Desigualdades na escola e sociedade

✓ Estereótipos, Preconceitos e Discriminações

✓ Racismo, Machismo e Sexismo: o que são e como combater?

✓ Orientações Pedagógicas para a Diversidade

- Módulo III: CORPOS E CORPOREIDADES - 30 horas.

✓ Corpos e Corporeidades: alguns conceitos

✓ Educação e Corporeidade

✓ Corpos, gêneros e sexualidades

✓ Corporeidade e diversidade

✓ Corporeidades nas Práticas pedagógicas

- Módulo IV: RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA - 30 horas.

✓ A contribuição dos estudos de gênero

✓ Identidade de gênero e orientação sexual

✓ O combate à discriminação sexual e de gênero

✓ Violência de gênero

✓ Lesbo/homo/bi/transfobia

✓ A invenção da 'Ideologia de Gênero'

✓ Diferenças de gênero no cotidiano escolar

- Módulo V: EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE - 30 horas.

✓ Educação Sexual na escola: uma necessidade

✓ Sexualidade no currículo escolar

✓ Direitos sexuais, reprodutivos e preventivos

✓ Abuso e Violência sexual de crianças e adolescentes

✓ Diversidade sexual na escola

✓ Relações de Gênero e a sexualidade nas práticas educativas

- Módulo VI: AVALIAÇÃO - 40 horas.

✓ Elaboração do Memorial descritivo

✓ Produção, operacionalização e apresentação de projeto didático de intervenção.

Para cada um dos seis módulos havia um material didático específico, disponibilizado na plataforma, para aprofundamento dos temas previstos, bem como outras sugestões de textos, vídeos, filmes, artigos, matérias em jornais e afins. Os/as docentes responsáveis pela elaboração desses materiais e os/as tutores/as online, responsáveis pelo contato direto com os cursistas, eram integrantes do GESEPE e colaboraram diretamente para que as atividades ocorressem conforme o esperado.

Além disso, a plataforma também permitiu que fosse realizado os encontros virtuais síncronos, momento em que os/as docentes responsáveis pela elaboração do material didático aprofundaram o debate sobre a temática, possibilitando o diálogo direto com os/as cursistas, uma vez que não era seguro organizar encontros presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19. Assim, a seguir apresento a análise dos materiais produzidos PELO e PARA o CDE.

PRODUÇÕES DIDÁTICAS DO E NO CDE

Os materiais didáticos produzidos para o curso são de conteúdo rico e variado, buscam aproximar os/as cursistas das discussões sobre diversidade, corpos e corporeidade, gênero e sexualidade, bem como apresentam sugestões de materiais alternativos para que o assunto possa ser aprofundado. Além disso, os materiais foram elaborados por pesquisadores e pesquisadoras que são referência em suas áreas de pesquisa, com experiência nos temas discutidos, grande parte vinculados/as à Universidade Federal do Maranhão como docentes, egressos da pós-graduação ou discentes em cursos *stricto sensu.*

Os fóruns eram propostos, a partir de perguntas elaboradas pelos docentes responsáveis por cada módulo, cada cursista ao acessar a plataforma tinha acesso ao tópico de discussão e, somente após enviar sua resposta, poderia ver o que os/as demais cursistas haviam respondido. Os fóruns são atividades fundamentais para suscitar os debates e interações, bem como tornam possível que os docentes responsáveis pelos módulos acompanhem e verifiquem a compreensão e o desenvolvimento dos/as alunos/as.

Os memoriais foram produzidos individualmente por cada cursista, anexado à plataforma como critério de avaliação ao fim de cada módulo e objetivava levar os/as cursistas a refletir e avaliar sua trajetória no curso, identificando como as leituras feitas influenciaram seu modo de compreender os temas discutidos, as atitudes e comportamentos no seu fazer pedagógico. Além disso, esse material possibilitou que os/as cursistas fizessem

uma análise da sua trajetória, suas dificuldades na compreensão dos conteúdos e suas reflexões a partir das discussões.

Por fim, o projeto didático de intervenção, que foi o trabalho final do curso, poderia ser desenvolvido em grupos de até 5 integrantes, configura-se como uma proposta de intervenção a ser aplicada no ambiente escolar com vistas a promover o ensino e aprendizagem de forma dinâmica, correlacionado com os temas debatidos durante o curso e com a *práxis* dos/as professores/as.

Para a efetivação dessa proposta de intervenção primeiro foi necessário elaborar um diagnóstico em que se coletou informações sobre o conhecimento dos alunos acerca da temática a ser desenvolvida; o planejamento da intervenção e das atividades a serem desenvolvidas; por fim, a intervenção no ambiente escolar.

O CURSO CDE NAS PESQUISAS E PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Dentre as produções realizadas a partir das experiências no Curso, ressalto as monografias que orientei, sendo uma do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEMES) e duas de final do Curso de Pedagogia.

A monografia do Curso de Pedagogia, iniciada quando a autora Ana Clara Amorim Oliveira (2022) era bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC). Na monografia do CEMES, a autora Hannah Alletha Silva (2023), que também foi cursista do CDE, edição de 2021, incluiu uma subseção contando um pouco de sua experiência. E a Vejamos suas experiências:

PARTILHANDO MEMÓRIAS[3]

Para adentrarmos as memórias dos egressos no curso, exploramos uma atividade que foi exigida para a finalização do curso, sendo ela, os memoriais de formação. Para a escrita do memorial, cada cursista pode rever, refletir e avaliar sua trajetória no curso identificando se as leituras feitas influenciaram seu modo de ver determinados fatos, atitudes e comportamentos e se chegaram a perceber alterações em si.

Após essa reflexão, o/a cursista deveria descrever as formas através das quais os conteúdos estudados interferiram, ou não, em sua prática pedagógica, destacando fatos significativos ocorridos na família, na escola, no grupo de amigos/as e que tenham relação com os temas estudados; deveriam identificar o que gostou, o que não gostou, os pontos positivos e negativos, críticas e sugestões para que melhore o curso.

Um memorial descritivo é como uma autobiografia acadêmica na qual a pessoa deve descrever, analisar e criticar os acontecimentos, aprendizados e experiências mais relevantes de sua trajetória universitária, relacionando-a sempre com as possibilidades de tal abordagem para a vida profissional.

Desta feita, o memorial tem por objetivo apresentar um relato analítico das experiências e trajetória estudantil. Sua escrita deve ser objetiva, relacionando-se às temáticas estudadas, observações de seus aprendizados, estabelecendo segura conexão

3 Subseção da monografia de Ana Clara Amorim de Oliveira intitulada "O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: possíveis contribuições para as práticas pedagógicas na Educação Básica", apresentada em 2022.

com leituras de textos lidos, desnudando sentimentos e expectativas e, inevitavelmente, refletindo sobre os impactos e encaminhamentos em sua atividade profissional (Silva, 2021).

As memórias que partilhamos aqui são memórias introdutórias, onde os participantes falam sobre sua experiência e expectativa ao início do curso. Neste texto as/os cursistas serão denominados por letras do alfabeto, como forma de preservar suas identidades.

Vejamos a seguir um dos trechos escritos em um dos memoriais selecionados para análise neste estudo.

> Quando comecei este curso trouxe uma vontade de continuar estudando e significando minha atuação. Cheguei despreocupada e animada por me dar essa oportunidade de conhecer e trocar com pessoas novas nesse momento de isolamento. Sempre tive a necessidade de encontrar o que faz sentido sincero no que estou fazendo, de encontrar o coração no caminho ou colocar meu coração ali, passo-a-passo. Assim, transformo os desafios em aprendizagens e não me perco do que verdadeiramente importa. Dessa forma, trouxe sinceridade para os encontros, seja falando, escrevendo ou escolhendo o silêncio, seja em momentos mais extrovertidos, e outros mais introvertidos. (Cursista A)

A cursista A demonstra em sua fala muita satisfação em iniciar o curso, animada pela oportunidade de aprender e de conhecer novas pessoas em época de isolamento, além disso, fala que sempre encontra algo que faça sentido no que faz e põe seu coração para guiar seu caminho, transformando seus desafios em aprendizagens.

Outra cursista egressa do curso que trabalha com Educação Especial cita também:

> Tenho buscado entender as diferenças e diversidade que me cercam, no intuito de desenvolver a empatia e solidariedade com todos. Trabalhar com Educação Especial foi um passo inicial para o desenvolvimento de uma consciência social, política, afetiva enquanto educadora e ser humano. Porém, não são apenas os corpos "diferenciados" pelas deficiências que lutam e resistem. O caminho é longo, tortuoso, muitas vezes cansativo, agressivo e todos os dias é preciso resistir e ter coragem para prosseguir. Por isso, preciso conhecer, saber mais sobre as relações que perpassam a diversidade e fortalecer os movimentos e lutas em prol de uma sociedade diversa, solidária e inclusiva. Estar como aluna do curso hoje é isso, sede de conhecimento e resistência! (Cursista B)

A cursista B expõe sua sede em conhecer mais sobre a diversidade, por entender que não só os corpos "diferenciados" pela deficiência são objetos de lutas e resistências. Assim, o curso para ela foi uma maneira de explorar mais essas relações da diversidade.

É inerente aos seres humanos serem diferentes entre si, e essas diferenças são formadas pelas diversas culturas, origens, histórias de vida, níveis socioeconômicos, entre outros fatores. Gusmão afirma que (2000, p. 12) "o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou". Sendo assim, a busca por compreender melhor essa relação entre o diferente e a diversidade é de suma importância. Um dos concluintes do curso afirma sua experiência no início do curso afirmando que:

> [...] no início do curso durante a aula inaugural pude perceber a proposta do curso com objetivos, metodologia, materiais didáticos, avaliação os quais, destacando-se a excelência do quadro docente, superaram minhas expectativas e me senti muito motivado para iniciar de imediato as atividades e dar sequência na apropriação dos conhecimentos propostos. Aprendi muito. Em destaque, falar de gênero e sexualidade é falar de corpo, de feminino, de mulher, de homem, de orientação sexual, de prazer e de viver (Cursista C).

Ele destaca sua experiência durante a aula inaugural, onde ele afirma que suas expectativas foram superadas e ele se sentiu bastante motivado ao ter seu primeiro contato com o curso, onde ele aprendeu bastante e destaca o aprendizado em falar de gênero e sexualidade, que vai não é bem o que ele achava que fosse, ele aparenta chocado por perceber que vai além, fala sobre corpos, feminino, mulher, homem, orientação sexual, prazer e sobretudo, vida. De acordo com Freud (2006) a sexualidade nos acompanha desde o nascimento até a morte. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico. Por fim, um outro participante deixa claro sua expectativa sobre o curso, dizendo que:

> [...] espero que ao final deste curso que eu possa ter êxito positivo, que eu venha conseguir fazer os estudos dos materiais, pois é preciso planejamento, organização, interação aluno/aluno, aluno/tutor, e que tenhamos disposição, vontade e energia para conhecer e decifrar as realidades que vivemos e nos constitui, assim, com mais essa capacitação espero que eu possa está mais qualificada e experiente nesse tema, pois é necessário também que se desconstruam os preconceitos e

> discriminação que ferem, e muitas vezes alienam todos que fogem do modelo que, alguns pretendem, que seja o ser humano prefeito. (Cursista D)

O participante afirma a importância da organização e participação no decorrer do curso, além disso, cita a importância da desconstrução dos estereótipos e "modelos" padronizados pela sociedade do que é ser um ser humano perfeito. Usa-se o termo o termo heteronormatividade para classificar a marginalização, perseguição, repressão e conformação por práticas sociais, crenças ou políticas que se referem especificamente à sexualidade e ao gênero dos indivíduos, tratando a heterossexualidade como uma prática intrínseca e natural ao ser humano e qualquer desvio como antinatural e passível de perseguição, correção e destruição.

A heteronormatividade presume a cisnormatividade, na sua legitimação dos relacionamentos heterossexuais. Isso é: pressupõe também a inexistência ou a marginalização de pessoas trans – pressupõe também a possibilidade de "curar" pessoas trans, pra que se reconheçam dentro da identidade que lhes foi assignada pelo estado (Bagagli, 2017, p. 159- 160).

Entendo ainda, conforme Preciado (2023) que a heteronormatividade só pode ter esse título porque antes é cisheteronormatividade. Todo o sistema de relações de poder baseadas na heterossexualidade dos corpos pressupõe, antes, que esses corpos são cisgêneros. Assim, "o corpo feminino sempre coincidirá com um corpo portador de uma biovagina e o corpo masculino sempre coincidirá com um corpo portador de um biopênis" (p. 134), e esses corpos diferentes sempre se atrairão mutuamente por ser essa a ordem naturalizada pela heteronormatividade.

A heterossexualidade é tida como possibilidade única, natural ou instintiva, que mesmo as instituições que reforçam a heteronormatividade como regra. Assim, a presunção da verdade do sexo constrói, simultaneamente, a verdade sobre o gênero do indivíduo assinalado - e, ao mesmo tempo, de sua sexualidade pressuposta heterossexual. A heteronormatividade, para além das práticas sexuais e afetivas do sujeito, normatiza também seu gênero, sua expressão e sua performatividade de gênero. Dessa forma, tudo o que escapa ao cisgênero e, conjuntamente, ao heterossexual, foge à categoria do "certo", torna-se o diferente, o abjeto, o censurável.

Deve-se pensar de forma que todos os corpos sejam aceitos e respeitados e não julgados e atacados. Entender o ser humano como mais que uma distinção de "certo" ou "errado" é caminhar para uma sociedade mais justa e democrática, onde pode-se viver sem distinção por escolhas de ordem sexual ou de gênero.

A EXPERIÊNCIA DE HANNAH ALLETHIA[4]

De início, a cursista Hannah Silva (2023) considera essencial explicar os motivos que a levaram a se inscrever no Curso CDE. No fórum de apresentação do módulo I comenta "*O interesse em participar deste curso se dá pela necessidade de constante atualização*

4 Este subitem contém as experiências vivenciadas por Hannah Allethia Silveira Silva como cursista do CDE, e escritas em sua monografia do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEMES), sob minha orientação, intitulada *CURSO DE APERFEIÇOAMENTO CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO (CDE): uma articulação possível entre ensino, pesquisa e extensão na UFMA*, apresentada em 2023.

e preparação para o processo de ensino-aprendizado que tem se tornado cada vez mais desafiador." (Resposta ao fórum do Módulo I do curso CDE - FSADU 2021). Além disso, acrescenta que essa busca também se deu por sentir um déficit em sua formação como licenciada em Educação Física, uma vez que não se sentia preparada para lidar com questões de gênero, sexualidade e diversidades que se apresentassem no seu fazer pedagógico.

Dito isto, analisa-se o percurso a partir da análise da elaboração dos materiais. O fórum para o módulo II, que tratou sobre diversidade, teve dois momentos de discussão com as seguintes perguntas: *"Como construir possíveis soluções ao paradoxo da diversidade e à garantia dos Direitos Humanos?"*; e "Dissertar sobre a falsa sinonímia entre desigualdade e diferença."

Para o fórum do módulo III que tratou sobre corpos e corporeidades, foi necessário discutir as relações existentes entre corporeidade, diversidade e educação. Considerando os conteúdos da apostila, destaco o trecho comentado por Hannah (2023):

> A diversidade é um conceito amplo e que trata das diversas formas de ser e existir no mundo. Dentre essas diferentes formas há as diferenças entre gêneros e sexualidades, idades, diferenças regionais, de cor, econômicas... As diferenças entre os corpos também é motivo de discriminação e preconceito uma vez que somos constantemente expostos a padrões muitas vezes inalcançáveis. A corporeidade trata sobre o existir em diversos âmbitos e como as pessoas, por meio do seu corpo, se relacionam com o mundo, com outras pessoas, em diversos níveis que ultrapassa a relação interpessoal e perpassa, também, o conhecimento pessoal e humano de maneira individual. Esses dois conceitos estão relacionados à medida em que a sociedade impõe padrões aceitos tanto para o corpo perfeito e socialmente aceito quanto para a forma como cada pessoa deve se portar

> a partir do seu gênero biológico, sua idade, etc. Dessa forma, são discussões que estão intimamente relacionadas quando tratamos de diversidade. (Resposta do fórum do módulo III do curso CDE - FSADU 2021).

Esse trecho corrobora com a discussão apresentada para a seção que trata sobre a diversidade e sua relação com a articulação necessária entre ensino, pesquisa e extensão. Apresenta a diversidade como um conceito que é compreendido de maneira ampla, mas que se inter-relaciona com outros conceitos como gênero e sexualidade, por exemplo.

No módulo IV, que tratou sobre relações de gênero na escola, fez-se necessário a descrição em formato de relato de experiência de situações que revelassem, mesmo que indiretamente, diferenças de gênero no cotidiano escolar e apresentar uma possível alternativa para desconstruir essa desigualdade.

Por fim, no módulo V, que discutiu o tema educação em sexualidade, a tarefa foi refletir sobre o porquê do uso da metáfora "fantasma" na poesia "Tem fantasma na escola", usada para tratar sobre sexo, sexualidade e relação sexual no ambiente escolar.

Ao fim de cada módulo era necessário elaborar um memorial para descrever a experiência, aprendizados, dificuldades que experimentou-se durante sua realização. Assim, desconsiderando o módulo I que foi introdutório sobre a plataforma e a organização do curso e o módulo VI que foi destinado à realização do projeto didático de intervenção, apresentarei alguns trechos mais relevantes dos demais módulos do curso.

Sobre o módulo II, destaca o seguinte trecho do memorial:

> Pessoalmente o que me marcou nessas leituras, aulas e vivências foi a necessidade de compreender que o conhecimento culturalmente difundido dentro das instituições de ensino é resultante, também, de um processo discriminatório que trata os conhecimentos não eurocentrados como inferiores, trazendo à tona um conceito novo que versa sobre uma pluralidade epistemológica e ecologia de saberes. (Memorial referente ao módulo II do curso CDE - FSADU 2021).

O memorial cumpre um importante papel ao possibilitar ao cursista a efetivação de uma análise de suas práticas e de suas ações face aos temas discutidos em cada módulo, além disso, possibilita compreender os mecanismos históricos que estão envolvidos nesse processo, como disposto no trecho destacado.

Sobre o Módulo III, que teve como tema de estudos "Corpos e Corporeidades" e apresentou discussão sobre como o corpo foi e é visto na sociedade, destaca que:

> [...] os conceitos a respeito de corporeidade foram apresentados e como isso se relaciona com as questões de diversidade, gênero, construção do eu e do reconhecimento pessoal dentro das instituições, em especial a instituição escolar. Pessoalmente o que me marcou nessas leituras, aulas e vivências foi a necessidade de compreender como o corpo é domesticado e quais os interesses das instituições em fazê-lo. Fez pensar sobre minhas práticas enquanto aluna e professora e como estive, mesmo que inconscientemente, envolvida nesse processo de adestramento. (Memorial referente ao módulo III do curso CDE - FSADU 2021).

A partir do trecho extraído, ressalta como esse processo de reflexão é importante para o reconhecimento e reorganização das práticas dos alunos enquanto docentes, enquanto pessoas que convivem com diversidades. Compreender e perceber fa-

lhas em nossas práticas, bem como revê-las e repensá-las é um processo que requer tempo, coragem e conhecimento, que apenas é possível adquirir a partir das reflexões e pesquisas que esse "desconforto" trará.

Por fim, destaca a experiência de elaboração, juntamente com outros cursistas de sua equipe, do Projeto didático de intervenção cujo título foi: *O CORPO QUE ESTÁ NA ESCOLA, TAMBÉM ESTÁ FORA DELA: Corpo, Templo da Minha Arte!*

Todo o material disponível nos módulos I a V foram essenciais para a elaboração da última atividade do curso. Na oportunidade, os membros do grupo foram sendo instruídos/as sobre sua importância e sobre como fazê-lo. Para isso, foram apresentados/as às etapas necessárias para, por fim, resultar na aplicação de um Projeto Didático de Intervenção.

Na etapa 1 procederam com o **Diagnóstico** do problema, que foi avaliado e percebido a partir das vivências como docentes na educação básica e considerando o conteúdo discutido durante os módulos do curso.

A partir do diagnóstico, partiram para a etapa 2, que consiste no **Planejamento.** Esta etapa consistiu em planejar e elaborar o projeto didático de intervenção, partindo do diagnóstico inicial, com vistas a propor atividades que fizessem sentido para a comunidade escolar e que pudesse ter um efeito nas vivências dos/as alunos/as.

Por último, a etapa de **Aplicação** da proposta, momento em que as atividades propostas no Projeto Didático de Intervenção serão postas em prática no ambiente escolar.

> Nosso Projeto Didático de Intervenção, em anexo ao fim deste trabalho, teve como objetivo geral "Compreender questões relacionadas a gênero e sexualidade, corpo e diversidade, desenvolvendo propostas didático-pedagógicas como alternativas que versam sobre igualdade em direitos entre homens e mulheres, o respeito, a empatia e alteridade." (Projeto Didático de Intervenção elaborado para o Módulo VI do CDE - FSADU 2021).

Os objetivos específicos concentraram-se em apresentar aos/as alunos/as os conceitos de corpos e diversidade; debater sobre a importância do respeito às diversidades dos corpos; Analisar as consequências dos preconceitos e discriminações relacionadas às diversidades corporais; Analisar situações concretas vividas pelos/as/es alunos/as/es que envolvam as questões de corpo e diversidade, gênero, sexualidade, em sala de aula.

Para alcançar os objetivos propostos propuseram atividades que levassem os/as alunos/as a essas reflexões. No contato inicial fizeram um diagnóstico da turma sobre seu conhecimento a respeito dos temas em questão a partir do teste de evocação livre de palavras, onde os/as alunos/as indicam uma palavra que vem à mente quando ouvem cada um desses termos: Corpo, Diversidade, Gênero e Sexualidade. Posterior a isso, apresentaram os conceitos dos termos e discutimos sobre sua relação com o cotidiano escolar.

Em seguida discutiram sobre esquema e imagem corporal, autoimagem e percepção sobre o próprio corpo, seguindo para uma discussão mais aprofundada sobre a temática. O Projeto foi aplicado com alunos/as da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública localizada em São Luís - Maranhão. Sobre o pro-

cesso de elaboração desse documento, destaca um trecho do memorial referente ao Módulo VI:

> [...] avalio que fomos bem instrumentados durante todo o curso para que, no momento da construção do projeto, não nos faltasse ferramentas, referências e possibilidades para a escrita da intervenção. A maior dificuldade que destaco para essa organização está no campo de sua operacionalização, uma vez que a obrigatoriedade de desenvolver o projeto no ambiente escolar nos impôs um desafio que está para além de nós e da organização do curso, imposta pela pandemia e pela dificuldade em compatibilizar o período de realização com as aulas nas escolas. Apesar disso, minha equipe conseguiu iniciar um contato com os alunos do Ensino Médio, fazendo o primeiro diagnóstico e tornando possível o desenvolvimento da primeira parte do nosso projeto que, posteriormente, terá continuidade. (Memorial referente ao módulo VI do curso CDE - FSADU 2021)

Apesar de terem todos os suportes teóricos possíveis para a realização do Projeto Didático de Intervenção, um desafio que se impôs nesse processo foi a operacionalização dessa tarefa. Essa atividade foi realizada ainda em 2021, naquele ano as escolas estavam, pouco a pouco, retomando as atividades presenciais, ainda em rodízio de dias e alunos. Por conta disso, houve a necessidade de adaptarem algumas atividades pensadas inicialmente, o que é natural em um processo de planejamento, que deve estar em constante melhorias, conforme as possibilidades e necessidades que se impõem nesse processo.

Para finalizar, a última etapa prevista foram os *webinários*, uma atividade síncrona que ocorreu pela plataforma Google Meet com a participação de todos/as os/as cursistas, docentes e tutores/as. Nesse momento as equipes apresentaram aos demais

sua ideia de Projeto Didático de Intervenção, a experiência na operacionalização e os resultados vistos após esse momento.

Ainda assim, mesmo com as dificuldades citadas, Hannah considera a participação no CDE, especialmente a experiência de elaboração e operacionalização do Projeto Didático de Intervenção, uma experiência exitosa na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Isso se deu, pois, a etapa de diagnóstico exigiu que voltássemos para o ensino, os conteúdos dos módulos, as aulas síncronas, os fóruns e memoriais para que fôssemos capazes de elaborar um diagnóstico com base em problemáticas reais do ambiente escolar.

Posteriormente, a etapa de planejamento exigiu do grupo, o eixo pesquisa, pois foi necessário aprofundar os conhecimentos e discussões sobre a temática a ser debatida, com vistas a ter as melhores ferramentas para elaboração das atividades a serem elaboradas e, posteriormente, aplicadas. Por fim, o eixo extensão se fez presente na etapa operacionalização, já que os conhecimentos elaborados e adquiridos a partir do ensino e da pesquisa foram extrapolados para além do ambiente acadêmico e foram disseminados no ambiente escolar.

Corroborando com o exposto, o documento intitulado *Indissociabilidade Ensino–Pesquisa–Extensão e a Flexibilização Curricular: Uma Visão da Extensão (2006)* expressa na visão do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2006, p. 43) define que:

> É essa capacidade de (re)criar o conhecimento e manuseá-lo que, realmente, qualifica a competência do indivíduo. Para o desenvolvimento destas competências, a pesquisa e a extensão são imprescindíveis. O processo de aprendizagem passa a basear-se e a depender de observações próprias, de atitudes reflexivas, questionadoras, que decorrem do diálogo e da interação com a realidade, para compreendê-la e transformá-la. Criam-se, dessa forma, condições para que a formação do estudante não fique restrita aos aspectos técnicos, formais e passe a contemplar seus aspectos sociais e políticos, promovendo a conscientização crítica. O conhecimento existente, ou o que está sendo construído, é produto de um contexto social determinado, podendo ser utilizado tanto no sentido da consolidação das exclusões sociais como da sua eliminação.

Assim, a experiência no CDE possibilitou aos profissionais da educação que realizaram o curso, exercitar essa capacidade de (re)criar o conhecimento e manuseá-lo, a partir do processo de ensino vistos no decorrer do avançar pelos módulos do curso, da pesquisa para criar uma intervenção teoricamente embasada, e da extensão ou levar o diálogo dessas temáticas para fora do ambiente universitários, em uma direta interação com a realidade.

ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

Ao chegar neste momento de finalização de um texto, não de um estudo, pesquisa ou atividade desenvolvida pelo GESEPE, destaco que um de nossos objetivos neste momento foi analisar os desdobramentos do curso de formação continuada sobre diversidade, gênero e sexualidade (Curso CDE) oferecido pela UFMA para docentes da educação básica e as possíveis contri-

buições para suas práticas docentes, realizando o levantamento e análise de produções acadêmicas que tratam das questões de gênero e diversidade na formação docente e continuada, destacando-se suas contribuições para o processo educativo nas escolas; conhecendo as especificidades do curso destacando como ele foi estruturado e como se deu o seu processo e assim investigar as possíveis contribuições do CDE para a prática docente dos/as participantes. Partindo dos dados coletados, percebemos que o Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação (CDE) cumpriu com seu objetivo pedagógico e social, formando professores/as com conhecimentos mais claros acerca de definições e concepções, transformando a maneira do/a professora/a de ver o mundo, de forma que haja impacto nas suas práticas pedagógicos.

Os trabalhos analisados por Ana Clara Amorim (2022), em sua monografia de final do Curso de Pedagogia, demonstram a compreensão desenvolvida pelos educadores sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, a partir das pautas estudadas. A formação para diversidade, e para compreensão desse fenômeno na escola começa com a desmistificação de conceitos que tendem a ter um viés equivocado e preconceituoso, mudando assim, a forma que é tratado na escola. Posteriormente, mudando as práticas pedagógicas, influenciando diretamente para uma educação mais empática, compreensiva e respeitosa.

Dessa forma, o CDE demonstra-se uma experiência exitosa sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, envolvendo diversos atores, desde docentes da educação superior, discentes de graduação e pós-graduação, à professores/as da educação

básica e gestores e gestoras educacionais e outros/as pessoas da comunidade escolar, neste caso, os/as alunos/as.

De acordo com Hannah Silva (2023), o curso foi fundamental para construção de novas impressões sobre a diversidade, gênero e sexualidade, trazendo assim, benefícios diretos para a educação. Diante das colocações e da oportunidade de rever os caminhos, e o desenvolvimento da autonomia dos cursistas pudemos pensar sobre a importância da oferta de cursos de aperfeiçoamento para professores/as, tornando-os mais aptos para lidar com os temas em sala de aula e no dia a dia da escola.

O assunto pode e deve ser ampliado pois o debate sobre diversidade e acesso ao ensino superior, bem como a efetivação do tripé ensino-pesquisa-extensão no fazer universitário ainda é um desafio. Assim, as atividades desenvolvidas pelo GESEPE/UFMA, dentre elas o desenvolvimento do Curso CDE, são experiências exitosas dessa articulação pode ser ampliada (ou refutada) a partir da escuta e contribuição de outras vozes como, por exemplo, outros/as egressos, docentes e/ou tutores/as.

No entanto, é imperioso destacar que a operacionalização de questões da diversidade, dentre elas as de gênero e das sexualidades, na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como nas práticas educativas, segue sendo um desafio para a Educação, em todos os níveis, por questões diversas que passam desde questões estruturais e orçamentárias à falta de preparo dos/as docentes para efetivar essa articulação. Assim, é necessário preparar os/as docentes para esses desafios e proporcionar às / aos discentes, condições para sua execução, além de ser necessário o investimento para que essas ações ocorram.

REFERÊNCIAS

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. **Orientação sexual na identidade de gênero a partir da crítica da heterossexualidade e cisgeneridade como normas**. Macapá: Letras Escreve, 2017.

EGYPTO, Antônio Carlos. **Orientação Sexual na Escola**: um projeto apaixonante: o projeto de orientação na escola. (org.). Clara Regina Rappaport. São Paulo. EPU, 1981. 144 p.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf. Acesso em: 4 nov. 2016.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**: Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez, 2000 Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2014/otp_artigos/desafios_diversidade_esc.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

OLIVEIRA. Ana Clara Amorim de. **O curso de formação continuada corpos e diversidade na educação: possíveis contribuições para as práticas pedagógicas na educação básica**. Orientadora: Sirlene Mota Pinheiro da Silva. Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2022.

PRECIADO, Paul B. **Testo junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica; tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2023.

SILVA, Hannah Allethia Silveira. **Curso de aperfeiçoamento corpos e diversidade na educação – CDE**: uma articulação possível entre ensino, pesquisa e extensão na UFMA. Orientadora: Sirlene Mota Pinheiro da Silva. Monografia (Especialização) – Metodologia do Ensino Superior. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Ação de Extensão**: corpos e diversidade na educação. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. UFMA, 2020. Disponível em:https://sigaa.ufma.br/sigaa/extensao/Atividade/lista_minhas_atividades.jsf. Acesso em 20 dez. 2024.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Relatório final do Curso CDE**: GESEPE/UFMA, 2021.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; ALBUQUERQUE, Zeila Sousa de; MOTTA, Diomar das Graças. Corpos e diversidade na formação docente continuada: possibilidades em tempos sombrios. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, p. 175-202, set./dez. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.35. Acesso em: 16 jan. 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES

EDSON FERREIRA DA COSTA

Bacharel e licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutorado Sanduíche/CAPES na Universidad de Salamanca/Espanha (USAL/Espanha), financiado pelo Programa Print/Capes. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Ciências de Imperatriz, no curso interdisciplinar de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia; Coordenador de curso (2022-2024); Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia e Educação - GEPEE (2014-atual); Editor da Revista Humanidades Educação (2019-atual); Coordenador do Estágio Curricular Obrigatório (2019-2021); Coordenador de Nú-

cleo do Programa de Iniciação à Docência - PIBID (2021-2023); Membro do Projeto de Pesquisa Institucional na área da Educação e diversidade; integra o projeto de pesquisa/CNPq intitulado, Índios e missionários na Amazônia Imperial: trajetórias de vidas, práticas educativas, apropriações e resistências (2021-2025). Avaliador institucional do INEP (2019-Atual). Atualmente está como membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA) atuando na linha II, Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares de pesquisa, com pesquisas ligadas a Filosofia da Educação, (Auto) Biografias e narrativas, metodologias e ensino aprendizagem e políticas educacionais para o Ensino Superior. E-mail: ferreira.edson@ufma.br

JÓNATA FERREIRA DE MOURA

Licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2006) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2009). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (2009). Mestre e Doutor em Educação (Educação Matemática) pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (2015-2019) com período de estágio doutoral na Universitat de Barcelona (09/2018-02/2019). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CCIm), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), neste último é o coordenador; membro titular da

Comissão Institucional – Área de Sociais – do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/AGEUFMA/UFMA), membro do Comitê de Ética em Pesquisa do CCIm/UFMA, consultor Ad hoc da FAPEMA e docente do Programa Profebpar/Parfor desde 2011. Foi docente da Educação Básica durante 15 anos. Coordenou, orientou e supervisionou os estágios do curso de Pedagogia (2018-2021); coordenou o subprojeto Residência Pedagógica (RP-Pedagogia - RP/UFMA/CAPES) [2020-2022]. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM - CNPQ/USF), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE - CNPQ/UFMA), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd-GT19), da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph) e da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM-GT7), atuando no Conselho Nacional Editorial e como 2º tesoureiro da Regional do Maranhão. Atua, principalmente, nos seguintes temas: infância, educação matemática, formação do professor que ensina matemática, estágio e prática de ensino, relações de gêneros e sexualidades, narrativas e pesquisa (auto)biográfica. E-mail: jf.moura@ufma.br

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

ABÍLIO PACHÊCO DE SOUZA

Doutorado em Teoria e História Literária (UNICAMP, com período sanduíche na FU-Berlin - 2020). Mestrado em Estudos Literários na (UFPA/2005). Graduação em Letras na UFPA. Afiliado ao GELL-Norte, ao GT de Literatura comparada da Anpoll e afiliado à ABRALIC. presenciais (02 para SEDUC-TO e 02 para a Prefeitura de Marabá-PA). Professor Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

ARLETE DE SOUSA COELHO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão

(PPGEPE/UFMA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL/2022). Professora da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz. E-mail: arlete.coelho@discente.ufma.br

CAMILLA GRAZIELLY REGO DE SOUSA

Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/2025). Atuou em projetos de pesquisa (PIBIC/CNPq), ensino e extensão (PROEC) sobre práticas pedagógicas inovadoras, tecnologias digitais aplicadas à educação, educomunicação e formação docente e investigações sobre o uso das TDIC no contexto escolar. Tem interesse em educação midiática, com enfoque na análise crítica dos impactos da cultura digital no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional de professores.

CÉSAR ALESSANDRO SAGRILLO FIGUEIREDO

Doutor em Ciência Política na linha de pesquisa de Política Internacional pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2013. Possui Mestrado em Ciência Política pela mesma Instituição e programa, em 2009. Foi bolsista de Pós-Doutorado da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Política (PPGCPOL) no período 2013/2014. Realizou estágio de Pós-doutorado no (PPGLLIT/UFT), desenvolvendo pesquisa com o tema acerca da Literatura do Exílio, no período 2017/2018. Realizou estágio de Pós-douto-

rado no (PPGLLIT/UFNT), desenvolvendo pesquisa sobre Literatura e Semiótica, no período de 2019/2020. Realizou estágio de pós-doutorado em Literatura de Testemunho no POSLET/UNIFESSPA, no período 2023/2024. Professor Associado I de Ciência Política no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte Tocantins (UFNT) e Coordenador do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudo em Literatura, Política e Ensino (GELIPE), desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT/UFNT) e do Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA). Foi coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins, na gestão de abril de 2015 a abril de 2017. Foi bolsista produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa do Tocantins (FAPT) no período de 2022/2024. Trabalha com a linha de pesquisa em Memória Política, Partido marxista-leninista, Ditadura Civil-militar brasileira; Literatura e Política, Educação e Sociologia, realizando pesquisa sobre a Guerrilha do Araguaia, Justiça de Transição; Literatura de Testemunho e multiletramento e ensino. E-mail: cesar.figueiredo@ufnt.edu.br

EDSON FERREIRA DA COSTA

Bacharel e licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Mestre e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutorado Sanduíche/CAPES na Universidad de Salamanca/Espanha

(USAL/Espanha), financiado pelo Programa Print/Capes. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão, no Centro de Ciências de Imperatriz, no curso interdisciplinar de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia; Coordenador de curso (2022-2024); Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia e Educação - GEPEE (2014-atual); Editor da Revista Humanidades Educação (2019-atual); Coordenador do Estágio Curricular Obrigatório (2019-2021); Coordenador de Núcleo do Programa de Iniciação à Docência - PIBID (2021-2023); Membro do Projeto de Pesquisa Institucional na área da Educação e diversidade; integra o projeto de pesquisa/CNPq intitulado, Índios e missionários na Amazônia Imperial: trajetórias de vidas, práticas educativas, apropriações e resistências (2021-2025). Avaliador institucional do INEP (2019-Atual). Atualmente está como membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE/UFMA) atuando na linha II, Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares de pesquisa, com pesquisas ligadas a Filosofia da Educação, (Auto) Biografias e narrativas, metodologias e ensino aprendizagem e políticas educacionais para o Ensino Superior. E-mail: ferreira.edson@ufma.br

ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/2018), na linha de pesquisa Sociedades Indígenas, Cultura e Memória. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/2012), na linha de pesquisa Insti-

tuições Escolares, Saberes e Práticas educativas. Especialista em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada de Amparo (2002), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2004). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/2000). Professora do programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação: Didática do Ensino Superior. É professora Adjunta I da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) no curso de Pedagogia. Pesquisadora da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). Vinculada ao Grupo de Pesquisa História das Instituições, Práticas Educativas e Sujeitos Históricos (CNPq/UFMA) e ao Grupo de Pesquisa em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas (DIPE – CNPq/UFMA). Tem experiência na área de História, com destaque em História e Cultura dos povos Indígenas Brasileiro e na Educação com ênfase em Currículo, Estágio Supervisionado, Práticas Educativas e Didática. E-mail: ilma.silva@ufma.br

JADIANE DE OLIVEIRA SILVA

Graduada em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário UNIFAVIP WYDEN – 2022 e graduação em andamento no Curso de Ciências Naturais - Biologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ademais, realizou o curso completo em Serviços Administrativos pelo Senac/MA em 2022.

JOÃO PAULO COSTA ALVES

Doutorando em Letras (UFNT). Mestre em Letras (UNIFESSPA), Licenciado em Letras, Pedagogia e Filosofia. Atualmente cursa Bacharelado em Jornalismo. É integrante de três grupos de pesquisa: Laboratório de Estudos de Resistência, Testemunho, Teoria do Testemunho e Ensino de Literatura (LAERTE); Grupo de Estudos em Literatura e Política e Ensino (GELIPE) e Grupo de Pesquisa em Literatura de Viagens. Atuou como professor de graduação na Unama, Unitins-UAB e Facimpa.

JOSÉ EDILMAR DE SOUSA

Doutor em Educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2020), Mestre em Educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2011) e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2006). Professor da Universidade Federal do Maranhão desde 2013. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes campos: Educação Infantil; Escrita e Formação de Professores. Atualmente é membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências de Imperatriz, da Universidade Federal do Maranhão.

KÉSSIA MILENY DE PAULO MOURA

Doutora em Informática na Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGIE/UFRGS - 2021). Mestra

em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB - 2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/2003). Professora Associada do Curso de Pedagogia e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (CCIM/UFMA). Atuou na Coordenação do Curso de Pedagogia do Parfor da UFMA/Imperatriz. Atua como docente nas áreas de Currículo, Educação e Tecnologias e Seminário de Pesquisa. Pesquisa tecnologias digitais na formação e prática do professor. E-mail: kessia.moura@ufma.br

MARCELO SOARES DOS SANTOS

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP, mestrado em Ciências Biológicas (Genética) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP e doutorado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Pará-UFPA. É Professor do curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde trabalha os temas ligados à área de Biologia, principalmente Genética, Evolução e Ecologia de Populações e Comunidades. Foi Coordenador do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID-CAPES, com os Projetos "Ciência Cotidiana" (2011-2013), "Compreendendo o Mundo Através do Ensino de Ciências Naturais" (2014 -2018), orientando mais de 60 bolsistas. Foi coordenador

do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia com o tema "Articulação Teórico-Prática Efetiva na Formação do Docente de Ciências e Biologia, mediada por Novas Abordagens Pedagógicas" (2018-2020) e do tema "Articulação entre a Base Nacional Curricular Comum e Abordagens Pedagógicas Diferenciadas na Formação Teórico-Prática do Docente de Ciências e Biologia" (2021-2022), orientando 36 Residentes e 4 Professores Preceptores. Foi coordenador do Curso Licenciatura em Ciências Naturais da UFMA (2010-2012) e Diretor pro-tempore do Centro de Ciências Naturais, Saúde e Tecnologia (CCSST UFMA/2012-2013).

MARLI LIMA GOMES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), monitora na disciplina na Filosofia da Educação do Curso de História, no período de 17/02/ 2020 a 17/06/ 2020, com a carga horária 12 horas semanais, e bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica (RP/CAPES) período de vigência 2020-2022.

NERTAN DIAS SILVA MAIA

Doutor em Filosofia pelo PPGFIL da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Bacharel e Licenciado em Música (UECE) e Licenciado em Pedagogia, com habilitação para o ensino de Sociologia e Filosofia; Bacharelado em Psica-

nálise (Uninter, em curso). Jornalista (0001832/MA) associado à FENAJ. Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (PPGEPE/CCIM/UFMA), orientando na linha de pesquisa Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares. Membro da Associação Brasileira de Estética (ABRE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Pesquisador CNPq do "Grupo de Estudos e Pesquisa em Estética Alemã Moderna" (GEP-Estética-DEFIL/UFMA) e do "Grupo de Estudos e Pesquisas em Ciências e Informática na Educação" (GEPCIE-LCN/UFMA). Realiza pesquisas em Estética e Filosofia da Arte, Arte/Educação, Estudos Culturais, Psicanálise e Filosofia da Educação. Trabalha com regência, arranjo e composição musicais e Artes Visuais. E-mail: nertan.dias@ufma.br

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP/2015). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/2009). Licenciada em Pedagogia pela UFMA/2003). Docente do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). Pesquisadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA). Coordenadora dos

Projetos de Pesquisa “Corpos e Diversidade na Formação Docente Continuada e nas Práticas Educativas”. Coordenadora do Curso de Extensão/Aperfeiçoamento Corpos de Diversidade na Educação (CDE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres e Relação de Gênero (GEMGe/UFMA). Foi membro e presidente do Conselho Curador da Fundação Sousândrade de Apoio à UFMA. Foi Coordenadora do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFMA), do Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR/UFMA) e do curso de Extensão Gênero e Sexualidade na Escola (GSE). Atua como professora de Pesquisa Educacional, Didática e Estágio. Estuda questões relacionadas à Formação e Prática Docente, Sexualidade, Relações de Gênero, Mulheres e Educação à Distância.

VALDIELE DA SILVA SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com certificação de mérito acadêmico. Possui formação técnica em Informática para Internet pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e é estudante de Letras pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atuou como líder do Centro Acadêmico de Pedagogia da UFMA e participou de diversas ações de extensão universitária, com destaque para sua atuação como professora voluntária no cursinho popular da instituição. Suas principais áreas de interesse incluem educação, tecnologia, inteligência artificial e comunicação educacional.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	DEMOCRACIA E FORMAÇÃO DOCENTE: RUMOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO
ORGANIZADOR	Edson Ferreira da Costa Jónata Ferreira de Moura
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO e CAPA	Francisco Batista Freire Filho
FORMATO	150 x 220 mm
PÁGINAS	242
TIPOGRAFIA	Athelas | Corpo Brazie | Títulos

FAPEMA
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

PPGEPE/UFMA
Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas

ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ISBN 978-65-5363-507-4
9 786553 635074