

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Tábata Alves da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

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

Interlocuções entre a universidade e as práticas
educativas [livro eletrônico] : possibilidades,
implicações e desafios / organizadoras Cádía
Carolina Morosetti Ferreira, Viviane Martins
Vital Ferraz, Juliana Vaz Paiva. -- Santa Maria,
RS : Arco Editores, 2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-143-4

1. Educação 2. Ensino superior 3. Práticas
educativas I. Ferreira, Cádía Carolina Morosetti.
II. Ferraz, Viviane Martins Vital. III. Paiva,
Juliana Vaz.

23-170959

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Educação 370.71

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



10.48209/978-65-5417-143-4

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

O escrever é isso aí: interlocução (MARQUES, 2006, p.26)¹.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino**. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14)².

Escrever, pesquisar, transformar! Isso é interlocução! Interlocução com o leitor, com o público-alvo e com a comunidade investigativa. Interlocução com os saberes teóricos e com as experiências de vida profissional e de vida acadêmica. Interlocução que provoca a leitura do mundo, as ações reflexivas auto(trans)formativas³ e as possíveis mudanças locais e globais. Assim nos desafiaram Marques (2006) e Freire (1996). Escrever é preciso! Pesquisar é preciso! Transformar e auto(trans)formar-se, também!

E esse é o ponto de encontro entre a Universidade e a Educação Básica: transformar o chão do ambiente escolar. O lugar em que a educação se constitui como direito fundamental social e nos coloca diante daquilo que é nosso por direito: a formação cidadã, democrática e solidária.

Como lugar, compreende-se:

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida (CARLOS, 2007, p. 22).⁴

1 MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

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

3 HENZ, Celso; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (org.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

4 CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

O lugar físico também se constitui pelo lugar formativo que prevê a ação-reflexão-ação em prol de uma prática educativa que se articula com os diversos saberes acadêmicos e pedagógicos e proporciona a formação docente permanente. O encontro dialógico proposto na obra “Interloquções entre a Universidade e a Educação Básica: possibilidades, implicações e desafios” versa sobre o sentido e o significado do termo Universidade em sua origem, sua etimologia. Universidade vem do latim *universitas* e significa universalidade, conjunto de pessoas, comunidade. E essa comunidade acadêmica, por meio do tripé indissociável ensino, pesquisa e extensão, produz um conhecimento a ser compartilhado para além do *campus*. Conhecimento a ser ainda mais ampliado e modificado pela interlocução com os sujeitos autores que atuam na Educação Básica. Uma troca entre os campos teóricos e práticos, abordando aproximações e distanciamentos entre aquilo que é proposto por meio dos documentos reguladores e aquilo que é constituído no ambiente em que se vivencia a *práxis* educativa.

Neste sentido, a troca comunicativa não se faz apenas no campo teórico, mas, principalmente, no campo da prática reflexiva, da experiência de vida e da transformação da realidade. Ou seja, da *práxis*. Uma *práxis* retroalimentada pelo olhar científico desenvolvido por essa teia interlocutora. A educação só se concretiza como formação humana pelo encontro dialógico. Um encontro que não é neutro, uma vez que objetiva ir além do que é exposto. E esse desequilíbrio, instigado pelo lugar do diálogo, provoca as mudanças necessárias pelo poder da análise coletiva do fenômeno a ser estudado. E isso é interlocução entre a Universidade e a Educação Básica, que visa atingir a transformação da realidade em que se vive em prol do bem comum.

Diante deste cenário, encontramos um personagem promissor: o(a) educador(a). O lugar da formação da docência é na Educação Superior. É nesse lugar que educadores se debruçam sobre a importância da pesquisa e da formação docente permanente. Uma formação que não pode permanecer apenas entre as

quatro paredes da sala de aula universitária. É preciso invadir o lugar de vida – o eu persona; o eu profissional; o eu comunitário – a tal ponto que o nosso itinerário formativo articule a pesquisa com a vida. Assim, processos formativos, práticas escolares e experiências de vida se tornam elementos de investigação, promovendo a simbiose entre formação-pesquisa-prática e oportunizando que o saber (com)partilhado chegue ao chão da sala de aula, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica.

Neste sentido, te convidamos a pensar neste lugar de interlocução entre a Universidade e o chão da sala de aula, a partir de oito artigos que compõem a presente obra. Os artigos foram organizados de acordo com a temática: interlocução da Universidade com o chão da sala de aula da Educação Básica; e interlocução da Universidade com o chão da sala de aula nos cursos de graduação no Ensino Superior e suas vertentes pautadas em práticas pedagógicas aliadas às inovações tecnológicas.

O primeiro capítulo, intitulado “Da Universidade ao chão da sala de aula: saberes compartilhados sobre o fenômeno *bullying* e projeto de intervenção”, versa sobre o aumento das violências escolares, do fenômeno *bullying* e do *cyberbullying* e apresenta, por meio da interlocução entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas na Educação Básica, uma proposta de construção de projetos de intervenção no ambiente escolar, com foco na diminuição deste fenômeno. Um projeto de intervenção que nasce das situações-problema reais e locais e que busca compreensão objetiva e subjetiva para impactar positivamente nas mudanças necessárias e na implementação de uma Educação Não Violenta e de uma Cultura de Paz.

O segundo capítulo, “A produção de sentidos sobre o *bullying* entre professores/as de uma escola da rede municipal de Alegrete/RS”, amplia a discussão acerca da temática do fenômeno *bullying*, ampliando o embasamento teórico e a análise do fenômeno na perspectiva dos educadores em seu lugar de prática

docente. A obra busca compreender como a interlocução entre a Universidade e a Educação Básica, por meio da formação dos professores, pode desempenhar um papel fundamental na identificação e no tratamento adequado do *bullying*, bem como na promoção de uma cultura de respeito e de empatia entre os alunos.

O terceiro capítulo, nomeado “Interlocuções entre a Universidade e a Educação Básica: a construção de um grupo de pesquisas na escola é possível?”, transita pelo espaço “entre” o saber acadêmico e o saber prático pedagógico ao apresentar, de forma dinâmica, como o pilar da pesquisa e a implementação de grupos de estudos e de pesquisas presentes nas Universidades podem ser instituídos dentro dos muros das Instituições de Educação Básica (IEB). Destaca que a Universidade é por excelência um lugar de fomento de ciência e do pensamento científico, assim como é um lugar de interlocução e ação comunicativa com os demais níveis da Educação. Apresenta a implementação de um grupo de pesquisa em uma IEB e as suas influências na formação permanente docente e na construção do pensamento científico da comunidade escolar.

O quarto capítulo, “Ei! Temos histórias para te contar: textos narrativos e o processo de alfabetização e de letramento”, convida-nos a compreender como os textos narrativos contribuem com os processos do letramento e da alfabetização na perspectiva da “Pedagogia Relacional” e da “Psicogenética da Aprendizagem da Língua Escrita”. Por meio da pesquisa narrativa (auto)biográfica, instiga a construção do conhecimento a partir da interlocução entre os saberes oriundos do campo acadêmico, mas também da experiência de vida de três professoras alfabetizadoras que colaboraram com o estudo apresentando seus relatos (auto)biográficos e suas memórias docentes ressignificadas. Se pesquisar é preciso, narrar também é!

O quinto capítulo, “Impacto da implementação do Ensino Médio Integral no contexto brasileiro”, analisa o impacto da implementação do Ensino

Médio Integral, considerando os desafios estruturais das escolas públicas do Brasil. Ressalta que esta política pública nasce atrelada às políticas públicas dos Organismos Internacionais que visam qualificar a educação ampliando a carga horária dos estudantes na instituição. No entanto, diante da precarização da educação pública, faz-se necessário não apenas atender o “tempo integral”, mas a “formação integral” dos estudantes e dos professores, o que exige maior investimento em várias áreas, desde o espaço físico até a remuneração adequada dos professores/as.

O sexto capítulo, intitulado “Tecnologia e Educação: as contribuições e os desafios das práticas pedagógicas no uso do sensoriamento remoto na Educação Básica”, adentra no campo das Tecnologias e das Metodologias Ativas e visa analisar as contribuições do Sensoriamento Remoto nas práticas pedagógicas da Educação Básica, com enfoque nas interlocuções com a Universidade, considerando as contribuições desta instituição na disseminação de conhecimentos educacionais e tecnológicos para o processo ensino-aprendizagem. As contribuições para a formação dos educandos e dos docentes são vastas: desde a aproximação da realidade ao interesse por áreas científicas e tecnológicas.

O sétimo capítulo, “Interlocuções Auto(trans)formativas mobilizadoras de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Superior”, apresenta, de forma dinâmica, as rodas de conversAÇÃO promovidas pela Subcomissão de Formação Docente (SUBCFD), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - *Campus Itaqui*, durante a Semana de Formação Docente 2022. O objetivo foi desenvolver espaços dialógicos formativos e auto(trans)formadores, visando contribuir com o avanço das práticas pedagógicas ativas, reflexivas e provocadoras de mudanças.

O oitavo e último capítulo da obra, “Educação e novas tecnologias: currículo emergente em tempos de pandemia”, abarca um estudo realizado em um dos períodos mais impactantes na educação brasileira. Um dos objetivos foi

compreender a pesquisa em educação e sua articulação com a construção do conhecimento pedagógico para formação do professor-pesquisador na Educação Básica e no Ensino Superior. A desigualdade digital evidenciou ainda mais as demais formas de desigualdades sociais que impactam diretamente na qualidade educativa.

Finaliza-se esta breve apresentação da obra com um convite para mergulhar nos textos escritos e se inspirar a adentrar no mundo das escritas científica e acadêmica. Escrever é provocar um diálogo transformador na *práxis* docente. Paralelo à formação permanente docente está a formação do docente-leitor e do docente-pesquisador. Uma formação que também se constitui pela interlocução da Universidade com a Educação Básica e seus saberes (com)partilhados em suas múltiplas dimensões. Uma *práxis* docente que transcende o campo pedagógico e atinge o campo da formação integral humana. É um processo permanente de transformação e de auto(trans)formação do lugar em que habitamos, atuamos, pesquisamos e vivemos.

AS ORGANIZADORAS:

Viviane Martins Vital Ferraz – Doutora em Educação.

Cádia Carolina Morosetti Ferreira – Mestra em Educação.

Juliana Vaz Paiva – Mestra em Educação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - DA UNIVERSIDADE AO CHÃO DA SALA DE AULA: SABERES COMPARTILHADOS SOBRE O FENÔMENO *BULLYING* E PROJETO DE INTERVENÇÃO.....14

Viviane Martins Vital Ferraz

Ronnie Anderson Gaúna Ferraz

Rosane Carneiro Sarturi

doi: 10.48209/978-65-5417-143-0

CAPÍTULO 2 - A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O *BULLYING* ENTRE PROFESSORES/AS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ALEGRETE/RS.....30

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

Rosane Carneiro Sarturi

doi: 10.48209/978-65-5417-143-1

CAPÍTULO 3 - INTERLOCUÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DE UM GRUPO DE PESQUISA NA ESCOLA É POSSÍVEL?.....47

Viviane Martins Vital Ferraz

Learice Barreto Alencar

doi: 10.48209/978-65-5417-143-2

CAPÍTULO 4 - EI! TEMOS HISTÓRIAS PARA TE CONTAR: TEXTOS NARRATIVOS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....64

Viviane Martins Vital Ferraz

Elenis Durães Barbosa

Flávia Mariana Reis Bezerra

doi: 10.48209/978-65-5417-143-3

CAPÍTULO 5 - IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....84

Ana Lucia da Luz Mazzardo

Rosane Carneiro Sarturi

doi: 10.48209/978-65-5417-143-5

CAPÍTULO 6 - TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO USO DO SENSORIAMENTO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....94

Ronnie Anderson Gaúna Ferraz

Viviane Martins Vital Ferraz

Rosane Carneiro Sarturi

doi: 10.48209/978-65-5417-143-6

CAPÍTULO 7 - INTERLOCUÇÕES AUTO(TRANS)FORMATIVAS MOBILIZADORAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....108

Liliane Silveira Bonorino

Daiane Campara Soares

Fabiane Flores Penteado Galafassi

Gabriel dos Santos Kehler

Thaine Leston Castro

doi: 10.48209/978-65-5417-143-7

CAPÍTULO 8 - EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: CURRÍCULO EMERGENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA.....122

Juliana Vaz Paiva

Viviane Martins Vital Ferraz

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

Ronnie Anderson Gaúna Ferraz

Rosane Carneiro Sarturi

doi: 10.48209/978-65-5417-143-8

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....135

SOBRE OS AUTORES.....140



DA UNIVERSIDADE AO CHÃO DA SALA DE AULA: SABERES COMPARTILHADOS SOBRE O FENÔMENO BULLYING E PROJETO DE INTERVENÇÃO

Viviane Martins Vital Ferraz

Ronnie Anderson Gaúna Ferraz

Rosane Carneiro Sarturi

Doi: 10.48209/978-65-5417-143-0

*“A primeira tarefa da
educação é ensinar a ver.”
(NIETZSCHE)*

Primeiro Diálogo

O fenômeno *bullying* não é algo recente e vem crescendo diariamente. Ele está atrelado à cultura da violência que presenciamos em nossas múltiplas formas de convivências oriundas dos ambientes sociais. Infelizmente, o Brasil se destaca negativamente nos índices que medem o aumento das formas de violências. E não seria diferente no que se refere ao *bullying* e ao *cyberbullying*.

Segundo o Relatório Índice Global da Paz, o índice da paz vem caindo no mundo como um todo, mas os países da América do Sul apresentam maior

impacto, principalmente o Brasil, com quedas significativas e alarmantes. Fato que se agravou ainda mais com a pandemia (VIDIGAL, 2020). Já em um levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e divulgado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, aproximadamente, 23% da população brasileira informaram que já sofreram alguma situação de *bullying*. Um índice considerado elevado, visto que os danos físicos advindos das agressões e os danos na saúde mental legitimada pelas agressões psicológicas e simbólicas podem gerar comprometimentos profundos no bem-estar social. Um fenômeno que pode levar à depreciação, autodepreciação, mutilações, automutilações e suicídios, sendo considerado um problema grave de saúde pública (FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2023).

O ambiente escolar possui uma série de relações interpessoais positivas, mas também pode se configurar pelos vínculos afetivos negativos e tóxicos. Por isso, é fundamental a implementação de Políticas Públicas que promovam a proteção à infância e à adolescência e, ao mesmo tempo, garanta a formação da gestão e da docência para a prática efetiva de uma educação em prol da “Cultura de Paz” e da “Educação Não Violenta”. Segundo os especialistas não é a exclusão do ambiente escolar que irá garantir essa proteção, e sim a construção de uma cultura plural e respeitosa (FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2022).

A Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015), conhecida como Lei *Antibullying* e que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), explica que:

[...] considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Ibid., 2015, p.1).

Um conceito que, ao longo do tempo, ganhou novas dimensões, principalmente, após o *boom* da rede mundial de computador (World Wide Web - www), por meio da internet e suas possíveis conexões com a multiplicação das redes sociais e dos grupos de *WhatsApp*. O *cyberbullying* é caracterizado pela legislação citada quando:

Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (Ibid.; p.1).

O *cyberbullying* rompeu com as fronteiras físicas existentes no campo das violências e se tornou algo ainda mais grave e severo, pois não há dia, hora e lugar físico para acontecer. Com um único toque nas redes sociais, novas violências digitais são praticadas diariamente, envolvendo, principalmente, os adolescentes mais vulneráveis e fragilizados. Para a FIOCRUZ (ASSIS *et al*, 2023), é um problema que merece a atenção dos responsáveis, dos educadores e dos legisladores de Políticas Públicas, uma vez que:

Antes esses fenômenos eram pouco estudados e considerados próprios da idade e do ambiente escolar. Hoje, no entanto, as pesquisas sobre bullying e cyberbullying evidenciam sua alta frequência, a grande diversidade de suas formas e as consequências danosas para todos os que neles estão envolvidos: agressores, vítimas e testemunhas. As características de intencionalidade e de crueldade, de humilhação e submissão do outro ressaltam um claro problema social nas relações interpessoais mediadas pelo poder (Ibid., 2023, p. 85).

Outro fator que a FIOCRUZ divulga como uma preocupação é que o fenômeno do *cyberbullying* é potencializado ao ser um instrumento para deflagrar outros tipos de violências, sendo as mais comuns: racismo; preconceito; xenofobia; gordofobia; misoginia; LGBTQIfobia; etc. Além disso, houve aumento expressivo das *fake news* e da polarização política e ideológica nas redes sociais digitais, gerando maior confronto entre os jovens. Destarte, “[...] discursos de ódio são facilmente disseminados e, por vezes, mal interpretados

como liberdade de expressão: se há ofensa, desrespeito à dignidade e à honra de uma pessoa, constata-se a presença de violência” (ASSIS *et al*, 2023, p. 102).

Já os estudos desenvolvidos pelo Instituto de Estudos Avançados da UNICAMP e do Instituto Sou da Paz, alertam tanto para o aumento das violências escolares extremas que eclodem nos atentados armados quanto para com as violências simbólicas e sorrateiras, disfarçadas de brincadeiras ou relações de poder unilateral. As violências estão viralizando tão rápido quanto os *posts* publicados pelos jovens. É um rastro pulsante que dissemina o ódio e justifica a barbárie cometida contra o corpo do outro e sua saúde psíquica.

Vinha e Garcia (2023) chamam a atenção para as camadas mais profundas da internet, sendo uma delas nomeada como “*Deep Web*”, que é dominada por ações ilícitas, extremistas e de ódio contra o outro. Alguns adolescentes, ainda em formação, estão tendo acesso a essa subcultura, o que ocasiona efeitos e consequências no processo de formação humana e cidadã.

Não é à toa que as violências extremas estão crescendo. Diante das notícias e dos fatos reais, sentimos o efeito paralisante do sentimento de impotência e de surpresa diante de um cenário construído a partir do mito da não violência brasileira e a consciência coletiva do mito do brasileiro pacífico. “Muitos indagarão como o mito da não violência brasileira pode persistir sob o impacto da violência real, cotidiana, conhecida de todos e que, nos últimos tempos, é ampliada por sua divulgação e difusão nos meios de comunicação de massa” (CHAUI; ITOKAZU; CHAUI-BERLINCK, 2017, s/p). E complementa: “Ora, é justamente por ser um mito, nos sentidos que demos a esse conceito, que a não violência pode ser mantida a despeito da realidade. [...] o fenômeno espetacular em que a violência é negada no momento mesmo em que está sendo exibida” (Ibid., s/p).

Diante deste cenário e da temática desta obra, reflete-se sobre a problemática apresentada a partir das possíveis interlocuções entre a Universidade e

as práticas educativas visando contribuir com o processo de formação docente e a implementação de projetos de intervenção no chão da sala de aula, em combate ao fenômeno *bullying* e ao *cyberbullying*. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo compreender como a interlocução da Universidade com as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Básica podem contribuir com a diminuição do fenômeno *bullying* e do *cyberbullying*, considerando a construção dos projetos de intervenção.

Percurso Metodológico

O presente estudo foi desenvolvido pela abordagem qualitativa, a partir de uma revisão de literatura, nas perspectivas da construção e da implementação de um projeto de intervenção voltado para a “Educação Não Violenta”, a “Cultura de Paz” e a diminuição do fenômeno *bullying* e do *cyberbullying*.

As pesquisas qualitativas desenvolvidas no campo da educação versam sobre os problemas reais e buscam uma compreensão e uma interpretação objetiva e subjetiva do fenômeno em estudo.

[...] é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas (CRESWELL, 2007, p. 35).

Neste contexto, o objetivo foi compreender como a interlocução da Universidade com as práticas educativas nas escolas de Educação Básica podem contribuir com a diminuição do fenômeno *bullying* e do *cyberbullying*, considerando a construção dos projetos de intervenção.

Partindo da natureza qualitativa do objetivo geral apresentado, desenvolveu-se uma revisão de literatura acerca da construção de projetos de inter-

venção voltados para o enfrentamento do aumento do fenômeno *bullying* e do *cyberbullying*.

A revisão de literatura está pautada pelos estudos de Fante (2005); Tognetta e Vinha (2010); Vinha e Garcia (2023); Assis *et al* (2023); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019); entre outros. Além de ampliar a concepção dos conceitos em estudo, objetiva-se apresentar uma proposta de projetos de intervenção entrelaçada às pesquisas dos autores em estudo.

Discussões e Resultados: Contribuições dos Saberes Compartilhados sobre o Fenômeno *Bullying* e a Implementação de Projetos de Intervenção

O que sabemos sobre o *bullying*? O que os educadores, responsáveis e estudantes respondem ao serem questionados sobre o que entendem pela palavra *bullying* ou pela palavra *cyberbullying*?

Um ponto em comum nas obras analisadas neste estudo é que as pesquisas desenvolvidas evidenciam que há uma confusão sobre o que seria o *bullying* e o *cyberbullying*. Normalmente, são consideradas como brincadeiras praticadas entre pares que chateiam os colegas, mas que poderiam ser interpretadas pela vítima como apenas brincadeiras. Proposição que diminui a dor da vítima e legitima a violência praticada pelo agressor. O que, popularmente, vem sendo nomeado como “mimimi” ou “geração nutella”, em contraponto ao modelo visto como adequado e nomeado como “geração raiz”, que significa aquela geração que aguentou qualquer forma de violência doméstica ou escolar, sem reclamar. Esse lugar imposto pela relação de poder autoritário, que retira da vítima o seu direito ao incômodo ou a não aceitação do fenômeno, também se caracteriza como uma forma de violência (ASSIS *et al*, 2023).

Alguns educadores, diante do termo violência, não o associam ao fenômeno *bullying* ou ao *cyberbullying*. Muitos educadores não reconhecem a intimidação sistemática entre pares. Ainda, para alguns professores, as representações das violências na escola são as indisciplinas e desobediências das regras da escola. Vale ressaltar que, enquanto isso, “[...] à revelia, crianças e adolescentes são intimidados, menosprezados, diminuídos, ameaçados por seus pares sem que as autoridades na escola queiram sequer perceber que há um problema, ainda que não lhes afete diretamente” (TOGNETTO; VINHA, 2010, p. 449).

Vale ressaltar que o conceito de violência escolar apresenta três eixos de estudo: violência *na* escola, apesar de acontecer dentro da escola, não possui relação com ela, ou seja, poderia ter acontecido em qualquer lugar; violência *à* escola, que está atrelada às relações interpessoais entre pares e entre professores e estudantes; e violência *da* escola, que está enraizada na violência estrutural, institucional e simbólica em consonância com as relações pedagógicas (CHARLOT, 2002).

É urgente perceber que o *bullying* não é um ato isolado ou um ato de incivilidade. É um ato direcionado, intencional e repetitivo que visa ferir, humilhar, difamar a vítima escolhida, diante de uma plateia. Por vezes, os agressores elegem os estudantes que consideram ser mais fracos e indefesos. Costuma ocorrer dentro e fora das escolas e causa sequelas para o resto da vida. Assim, o reconhecimento do *bullying*, a compreensão de suas diversas formas e a atuação adequada são passos cruciais para garantir a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos no ambiente escolar (FERREIRA, 2019).

Vinha e Garcia (2023) denunciam que o movimento do fenômeno *bullying* e do *cyberbullying* está aumentando, assim como a violência extrema nas escolas. O perfil dos agressores atende a um padrão e é retroalimentado pela convivência tóxica em múltiplos grupos de redes sociais ou grupos de *WhatsApp* que estimulam a cultura do ódio.

Uma pesquisa divulgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) evidencia que menos de 10% dos estudantes que sofreram *bullying* contaram para os seus professores. O que evidencia uma falha na rede de confiança e de proteção à infância e à juventude no ambiente escolar. A pesquisa ainda destaca que: 30% contaram a um adulto; mais de 30% contaram a um amigo/a ou irmão/ã e 30% não contaram a ninguém. Os motivos apontados pelas crianças e adolescentes que não contaram nada para ninguém foram: “o medo, a vergonha, não saber a quem contar e a percepção do *bullying* como uma atitude normal. [...] por medo de retaliação ou, no caso do *cyberbullying*, por medo de perder seu computador, celular ou acesso à internet” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2019, p. 21).

Este dado chama a atenção, pois denuncia que a vítima não se sente confiável para expor suas emoções, sentimentos e traumas. Situação que a coloca ainda mais vulnerável diante do agressor ou do grupo de agressores. A banalização das múltiplas formas de violências, inclusive, as violências escolares, amplifica ainda mais este fenômeno social.

Diante dessa fragilidade da rede de proteção, uma forma de enfrentamento do aumento da violência escolar é a formação pedagógica da comunidade escolar, como prevê a Lei *Antibullying* (BRASIL, 2015, p.1):

- I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade;
- II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;
- IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;
- V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;
- VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Visando a interlocução da Universidade com as práticas pedagógicas voltadas para atender às demandas da Lei *Antibullying*, apresenta-se algumas estratégias a serem adotadas. Dentre elas, destaca-se a parceria das escolas nos projetos de extensão das Universidades que estudam sobre essa temática. Essas parcerias contribuem tanto com a ampliação do arcabouço teórico quanto com as práticas de pesquisa que fomentam uma cultura não violenta e um espírito científico entre aqueles que participam. Por isso, a importância de envolver toda a comunidade escolar para que o conhecimento científico seja compartilhado e promova mudanças significativas.

Desta forma, apresenta-se algumas estratégias para a efetivação de uma “Educação Não Violenta” e “Educação *Antibullying*”:

- Buscar parcerias com grupos de estudos e de pesquisas, principalmente nas Universidades públicas, que abordam esta temática e possam desenvolver pesquisas e acompanhamentos de atividades pedagógicas voltadas para o combate ao *bullying* e ao *cyberbullying*; e/ou construir um grupo de estudos e de pesquisas formado por membros voluntários da comunidade escolar tendo representantes da gestão, docência, discente, funcionários e responsáveis;

- Compreender conceitualmente o fenômeno *bullying* e o *cyberbullying*, investindo na formação docente, discente e da comunidade escolar como um todo. Há várias plataformas de empresas que, em parceria com o governo federal, oferecem cursos gratuitos. Um dos cursos disponíveis atualmente é da

Fundação Getúlio Vargas, disponível em: <https://educacao-executiva.fgv.br/cursos/online/curta-media-duracao-online/cyberbullying>;

- Paralelo aos conceitos de *Bullying* e de *Cyberbullying*, compreender o que são os “Direitos Humanos” e a “Educação em Direitos Humanos”, investindo na formação da comunidade escolar. Também, existem plataformas digitais que oferecem cursos gratuitos, como a Escola Virtual do Governo, sendo interessante que alguns gestores, professores, pais e/ou representantes da comunidade, os realizem. Curso de “Direitos Humanos”, disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/130>; e curso em “Educação em Direitos Humanos”, disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/129>; Outro campo fundamental para a formação de professores envolve as habilidades Socioemocionais. Há cursos gratuitos disponíveis em: <https://www.escolasconectadas.org.br/educacao-socioemocional> e <https://www.escolasconectadas.org.br/praticas-reflexivas>;

- Diferenciar conceitos como *bullying*; *cyberbullying*; violência à escola; violência na escola; violência da escola; incivilidade; falta de limites; etc. O objetivo é que todos da comunidade conheçam os conceitos e os apliquem de forma correta. Quanto maior for o conhecimento na área, maior será a interação assertiva e proativa dos envolvidos;

- Construção de regras institucionais voltadas para a “Educação Não Violenta”; a generosidade; a empatia; a cooperação e o respeito mútuo; a responsabilidade, a corresponsabilidade e a autorresponsabilidade; o bem-estar socioemocional dos estudantes; e a dignidade humana;

- Criação das “Assembleias Escolares”. É um espaço de diálogo entre estudantes, educadores e gestores que desenvolve a consciência de si mesmo no espaço coletivo, cooperativo e democrático, visando a qualidade positiva das relações interpessoais e da convivência escolar (PUIG *et al*, 2000);

- Criação e implementação de um projeto pedagógico de intervenção que envolva todos os setores e membros da comunidade escolar; desenvolver atividades interdisciplinares e multidisciplinares de forma a favorecer a ação-reflexão-ação. A escola pode ter articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) um projeto pedagógico de intervenção como uma coluna vertebral e cada sala de aula pode desenvolver o seu projeto de intervenção partindo de situações-problema reais do cotidiano escolar daquela turma específica. O foco é criar uma rede de proteção pelo princípio do sentimento de pertencimento e por meio da corresponsabilidade, estimulando a participação; o protagonismo; a relação de cooperação e de solidariedade; e o desenvolvimento da mediação reflexiva-ativa dos envolvidos. Lembrando que o PPP precisa ser construído coletivamente e de forma democrática, deixando clara a concepção de educação desenvolvida e suas propostas curriculares, metodológicas, pedagógicas, etc.

- A FIOCRUZ, por meio da obra “Os impactos da violência na escola: um diálogo com professores” (ASSIS *et al*, 2023), apresenta algumas sugestões e atividades para a criação e a implementação de um projeto de intervenção, na prevenção e na redução das violências escolares:

- Estimular os princípios da boa convivência e das práticas colaborativas: “solidariedade, convivência, tolerância, respeito e convívio com as diferenças, aceitação do outro, diálogo, negociação, mediação, combate às desigualdades e às exclusões sociais, respeito aos direitos humanos, pluralidade de ideias” (Ibid., p.268);

- Conhecer o contexto histórico-social local; saber do aluno e do lugar onde eles vivem. A entrevista *anamnese* e a avaliação diagnóstica são exemplos de estratégias para conhecer a realidade da comunidade e seu entorno; insira a temática do contexto histórico sociocultural e político da localidade e da escola no projeto, levando-os a compreender os fatores determinantes das características locais e as possíveis relações de poder e de possíveis mudanças;

- Conhecer a história de vida dos estudantes e dos professores, buscando aproximações e distanciamentos. O sentimento de pertencimento perpassa pelas redes de conexões que se estabelecem entre aqueles que convivem. Não basta estar no mesmo lugar. É preciso criar laços afetivos, ou seja, vínculos afetivos positivos;

- Mapear os problemas institucionais: no sentido do espaço físico, como a conservação da estrutura do prédio e materiais pedagógicos e tecnológicos disponíveis; no sentido pedagógico, como repetição; não aprendizagem; defasagem série-idade; abandono; violência institucional; conflitos e violências psicológicas entre professores e estudantes e entre estudantes-estudantes; no sentido externo, como as violências que adentram no ambiente escolar, como invasão das dependências; brigas entre gangues e facções; briga entre namorados; violência sexual; etc. Após o mapeamento buscar as parcerias adequadas de acordo com os órgãos públicos responsáveis por cada setor em análise. Os problemas institucionais e relacionais precisam ser resolvido;

- Envolver as redes de proteção à infância e à adolescência, como o Conselho Tutelar, o Conselho Escolar, a Área da Saúde, etc. Buscar parceria, também, com Universidades; Organizações Não Governamentais (ONGs); associação de moradores; clubes; associações que promovam ações culturais, esportivas e artísticas; voluntários;

- Promover rodas de conversa; palestras e minicursos de formação, envolvendo a comunidade escolar, visando a formação humana e o entendimento das emoções, sentimentos e relações interpessoais;

- Investir em estratégias metodológicas que visam à mudança; à transformação da situação-problema, à aprendizagem e à ação-reflexão-ação de todos os envolvidos, como a pesquisa-ação. O método científico da pesquisa-ação pode ser compreendido como:

O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

- Produzir um projeto inicial a partir das etapas previstas: problematização; definir os objetivos (geral e específicos); apresentar a justificativa; construir o referencial teórico; criar hipótese a partir das obras em estudo e da experiência vivida; apresentar o percurso metodológico, como público-alvo, método, os instrumentos de pesquisa (observação participante; entrevistas; diário de campo; etc); cronograma, orçamento/recursos financeiros e parcerias; coletar as informações a partir dos instrumentos de pesquisa; analisar criticamente a situação-problema, as informações coletadas e os conhecimentos construídos coletivamente; traçar estratégias de mudanças, construindo um plano de ação; criar e desenvolver um projeto de intervenção a partir do plano de ação interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar que seja aplicável e favorável à resolução da situação-problema; colocar em prática as atividades propostas; avaliar o projeto a partir do acompanhamento diário e efetivo; compartilhar os resultados com todos os membros da comunidade escolar;

Vale salientar que este é apenas um dos modelos possíveis. A literatura neste campo é vasta e apresenta múltiplas formas de desenvolver projetos de intervenção.

Ao escolher por projeto com embasamento científico, os resultados são mais confiáveis, assertivos e possíveis de avaliações. Os projetos construídos em ambientes escolares, além de promoverem a resolução da situação-problema, objetivam avançar no desenvolvimento da competência sociocognitiva e comportamental; das habilidades socioemocionais; das tomadas de consciência de si e do outro; da tomada de decisão; do autoconhecimento; do autocontrole; e da regulação emocional.

Considerações Finais

Ao retomar ao objetivo do presente estudo, “compreender como a interlocução da Universidade com as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Básica podem contribuir com a diminuição do fenômeno *bullying* e do *cyberbullying*, considerando a construção dos projetos de intervenção”, mergulhou-se no universo multifacetado e complexo do fenômeno *bullying* e do *cyberbullying*.

Apesar da complexidade que envolve o fenômeno *bullying* e o *cyberbullying*, acredita-se que as propostas de intervenção causam um impacto local positivo entre aqueles que compartilham os saberes oriundos do projeto. As microrrelações interferem diretamente no modo de sentir, agir e viver em comunidade. O que representa algo mais significativo para aqueles que ali vivenciam a situação-problema.

Uma concepção que se torna ainda mais relevante quando se pensa nos projetos de intervenção como fortalecedores da “Educação Não Violenta”, da “Cultura de Paz” e da “Educação em Direitos Humanos”. A formação humana, em prol da convivência saudável e cooperativa, passa a ter o mesmo valor que as demais áreas do conhecimento, representadas por disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, dentre outras. Educadores, estudantes e familiares irão costurar juntos a relação espaço-tempo, visando administrar o tempo e compartilhar o espaço, estabelecendo as prioridades de uma educação mais democrática, justa, equitativa e pacífica.

Um projeto participativo, inclusivo e solidário ocupa mais espaço-tempo, por isso a importância da interdisciplinaridade. Um educador sozinho irá se sentir sozinho e sobrecarregado. A sensação de falta de tempo irá bater à sua porta diariamente. Desta forma, o projeto de intervenção alcança melhores índices quando resulta de uma ação coletiva. Assim, o projeto, por sua gênese

colaborativa, ensina por si só sobre as relações interpessoais, o respeito mútuo e a necessidade vital que temos um do outro.

Vale ressaltar que, devido à amplitude do campo em estudo, esta pesquisa apresenta apenas uma das formas pedagógicas de enfrentamento e de redução do fenômeno *bullying* e demais formas de violências escolares. Todavia, reconhece-se ser um desafio, para estudos futuros, ampliar esse escopo teórico reflexivo.

Referências

ASSIS, Simone Gonçalves de *et al* (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, CDEAD/ENSP, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.185**, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

CHARLOT, Bernard. As violências nas escolas: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Interface Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez, p. 432-443, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4k-F3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CHAUI, Marilene; ITOKAZU Éricka Marie, E. M.; CHAUI-BERLINCK, Luciana (org.). **Sobre a violência**. Coleção Escritos de Marilene Chaui, v. 5, [online]. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Sobre_a_viol%C3%Aancia/8t4zDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1. Acesso em: 20 jul. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

FERREIRA, Cádía Carolina Morosetti. **A produção de sentidos sobre o bullying entre professores/as no cotidiano escolar**. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FUNDO INTERNACIONAL DE EMERGÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Bullying e Violência Escolar:** suas consequências e como combatê-las. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/bullying-e-violencia-escolar>. Acesso em: 20 jul. 2023.

_____. **UNICEF alerta para os riscos da educação domiciliar.** 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-para-os-riscos-da-educacao-domiciliar>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Violência escolar e bullying:** relatório sobre a situação mundial. Brasília-DF: UNESCO, 2019. Disponível em: https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/07/violencia_escolar_bullying_unesco.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

PUIG, Josep Maria. **Democracia e participação escolar:** propostas de atividades. Trad. Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Pauline; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2354/1422>. Acesso em 20 jun. 2023.

VIDIGAL, Lucas. Brasil cai em ranking que mede paz no mundo: pandemia deve agravar violência, diz relatório. **G1 Mundo**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/10/brasil-cai-10-posicoes-em-ranking-sobre-paz-pandemia-deve-agravar-violencia-no-mundo-diz-relatorio.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2023.

VINHA, Telma; GARCIA, Cleo. Violência premeditada e gestada na convivência tóxica. **TV UNICAMP**. [vídeo]. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wjfuU6jP3rU&t=241s>. Acesso em: 11 jun. 2023.



A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O BULLYING ENTRE PROFESSORES/AS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ALEGRETE/RS

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

Rosane Carneiro Sarturi

Doi: 10.48209/978-65-5417-143-1

Introdução

Este capítulo é um recorte da Dissertação de Mestrado defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), intitulada: “A produção de sentidos sobre o *bullying* entre professores/as no cotidiano escolar”.

Estamos nos familiarizando cada vez mais com notícias sobre violência. Nosso cotidiano é constantemente exposto a esses tristes eventos, o que acaba tornando um assunto banal, em que “[...] a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização” (Gentili; Alencar, 2002, p. 29). Lamentavelmente, a violência e a barbárie se

tornaram elementos normalizados em nosso dia a dia. Essa triste realidade não se limita a um contexto específico, ocorrendo em qualquer ambiente onde pessoas interajam. No entanto, neste capítulo, nosso enfoque principal será direcionado à violência nas escolas. É crucial abordar esse tema delicado e buscar soluções para criar ambientes escolares seguros, respeitosos e livres de violência, onde todos possam se desenvolver plenamente. A violência chega, “[...] desde o jardim de infância até a faculdade, pública ou privada, rural ou urbana” (Fante; Prudente, 2015, p. 137).

É reconhecido que um ambiente escolar marcado pela violência é prejudicial, resultando em ausências nas aulas e cancelamentos de atividades escolares. Isso aumenta significativamente as chances de evasão escolar e, conseqüentemente, de fracasso acadêmico, o que gera sentimentos de frustração, agressividade e mais violência. Tanto a delinquência quanto a violência ocorridas dentro ou fora da escola acabam por enfraquecer o vínculo entre as crianças e/ou adolescentes e a instituição escolar. O estudo de Rolim (2015) afirma que estudantes que evadem da escola, apresentam maiores probabilidades de se engajar em comportamentos de risco e violência.

Devemos reconhecer que a violência escolar não surge de forma imprevisível. Pelo contrário, ela é resultado de construções sociais e ignorar a compreensão desse problema pode contribuir para a sua intensificação. (Infanger, 2014). A recente ocorrência de casos de violência extrema em escolas brasileiras deve ser motivo de preocupação para toda a sociedade. Nesse contexto, o *bullying* tem sido apontado como a principal causa desses ataques. É comumente no ambiente escolar que o *bullying* se manifesta. Esse comportamento agressivo entre estudantes é uma questão que não pode ser tratada de maneira negligente ou ignorada pela família, escola e poder público. Refletir sobre a problemática do *bullying* nas escolas é de extrema importância, dado sua frequente ocorrência nesse ambiente, e é fundamental que a escola esteja preparada para prevenir e enfrentar os efeitos desse fenômeno.

Diante do exposto o presente capítulo busca compreender como a formação dos professores pode desempenhar um papel fundamental na identificação e no tratamento adequado do *bullying*, bem como na promoção de uma cultura de respeito e empatia entre os alunos.

Metodologia

A estratégia metodológica adotada parte de uma abordagem autobiográfica (Abrahão, 2003), ancorados nas pesquisas do tipo pesquisa-formação (Josso, 2010), utilizando-se como instrumento metodológico os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (Henz, 2015), foram construídas a partir das narrativas dos professores/as de uma escola municipal do interior do Rio Grande do Sul (RS).

A pesquisa baseada em narrativas autobiográficas, ou de formação, tem como ponto de partida a experiência pessoal do indivíduo, explorando suas vivências e questionando o significado de suas aprendizagens ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Nessa abordagem, o professor se envolve em uma rede de conhecimentos e experiências, ao mesmo tempo em que constrói caminhos que o levam a se conhecer melhor, percorrendo um processo de autoformação.

Ao se questionar e se sentir inquieto em relação às suas próprias experiências, o professor é estimulado a refletir sobre seus conhecimentos, crenças e práticas, buscando compreender como esses elementos moldaram sua identidade profissional. A pesquisa de formação oferece uma oportunidade para o professor explorar suas histórias e narrativas pessoais, o que contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Ao se engajar nesse processo de pesquisa e reflexão, o professor amplia sua compreensão sobre si mesmo, seus valores e suas motivações, o que in-

fluencia positivamente sua atuação como educador. A autoformação se torna um caminho significativo para o crescimento pessoal e profissional, permitindo ao professor se tornar um agente ativo na construção de seu próprio conhecimento e no aprimoramento de sua prática educativa. “O método autobiográfico se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador, estabelecendo, pesquisador e entrevistado”, (Abrahão, 2003, p. 83) é uma forma particular de troca que constitui e conduz o processo de investigação, “com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva procedente no tempo histórico” (Abrahão, 2003, p. 83-84).

A narrativa, neste capítulo, é considerada instrumento de transformação, por criar espaços dialógicos que possibilitam aos participantes, através do diálogo problematizador, proporcionar uma reflexão crítica, com relação à temática da pesquisa, com base nos problemas levantados por um coletivo de pessoas/educadores, levando-os a refletirem e a repensarem os sentidos e os significados das suas práticas educativas.

Por pesquisa investigativo-formativa, do tipo pesquisa-formação (Josso, 2010a), adotando como proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, tanto os(as) coautores(as) como a pesquisadora-coordenadora fazem parte das experiências auto(trans)formativas a serem vivenciadas. Para garantir a dinâmica dos movimentos, o diálogo e o respeito à palavra de cada um e cada uma são a premissa fundamental, estando todos(as) convidados(as) à escuta sensível ao dizer do(a) outro(a) e a pronúncia da sua própria palavra, conforme forem se sentindo imersos(as) e desafiados(as) pelo diálogo (Andrade, 2019).

A proposta epistemológico-política de pesquisa dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos foi inspirada na metodologia dos Círculos de Cultura de Freire (2019), com objetivo de:

[...] desafiar os professores e as professoras a assumirem a autoria dos seus processos de (re)construção de conhecimentos e de autoformação, visando a transformação de si na mesma dialeticidade que se tornam coautores(as) da transformação dos outros e das outras durante os processos interformativos, transformando suas práxis e a realidade dos contextos educacionais e sociais. Essa trama de dimensões se configura como auto(trans)formação permanente, que tem como premissa a condição ontológica de inacabamento do humano, havendo sempre possibilidade de Ser Mais (Andrade, 2019, p. 50).

A metodologia utilizada, tanto nos Círculos de Cultura, quanto nos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos apresenta-se de forma flexível, podendo ser pensada e adequada de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos e do contexto escolar, buscando sempre a emancipação de todos. Durante os encontros “[...] buscamos encorajar os profissionais a refletirem sobre si mesmos e sobre suas práticas, para que possam despertar nos estudantes sentimentos e desejos de humanização e cidadania” (Henz, 2014, p.17).

Por isso, a palavra torna-se *práxis* social comprometida com o processo de humanização, em que a ação e a reflexão constituem-se de modo dialético. Assim, cada sujeito envolvido ocupa um “lugar único e singular” e participa ativamente como coautor da pesquisa, desse modo, têm a possibilidade de compartilhar saberes em um processo de construção colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento (Henz, 2003, p. 24). Ademais, a pesquisa também se preocupa em explorar os conceitos que permeiam a situação de violência e, especificamente, o fenômeno *bullying*, permitindo uma reflexão sobre o campo complexo que envolve a formação e a escola.

Essa abordagem busca compreender os conceitos subjacentes às situações de violência e do fenômeno *bullying*, buscando uma visão mais abrangente e aprofundada desse contexto que envolve a formação educacional e o ambiente escolar. Através dessa análise conceitual, é possível desenvolver uma compreensão mais completa dos fatores que contribuem para a ocorrência da

violência e do fenômeno *bullying* nas escolas, bem como suas implicações na formação dos indivíduos.

Ao investigar esses conceitos, a pesquisa busca identificar as dinâmicas, os discursos e os sistemas de valores que permeiam a violência e afetam o ambiente escolar. Essa análise crítica auxilia na busca por soluções e estratégias efetivas de prevenção e combate à violência e do fenômeno *bullying*, bem como na promoção de um ambiente educacional mais saudável e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, a pesquisa direciona-se para uma compreensão ampliada e aprofundada do campo da formação e da escola, levando em consideração os conceitos que permeiam a situação de violência e do fenômeno *bullying* e sua complexidade, visando contribuir para uma abordagem mais abrangente e efetiva dessa questão.

O Fenômeno *Bullying*

O termo *bullying* pode ser traduzido como o verbo:

[...] *bully* pode ser traduzido como ‘valentão, tirano, brigão’. Em que, *bully*: verbo em inglês que significa tyrannizar, amedrontar, brutalizar, oprimir, e o substantivo *bullying*: o conjunto de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos objetivando intimidar ou agredir outro indivíduo ou grupo de indivíduos incapaz de se defender (Fante; Pedra, 2008, p. 34).

Bullying é usado para qualificar o comportamento violento praticado no contexto escolar ou fora dele, pode ser definido como “[...] o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão” (Fante, 2005, p. 24). De acordo com Silva (2010) e Fante (2008; 2015), o *bullying* como sendo um termo empregado para denominar situações em que um indivíduo ou um grupo, **intencionalmente**, age de forma agressiva, repetitiva, sem que a vítima tenha dado motivo aparente, com relações desiguais de poder e

força, contra outro(s), colocando-o(s) sob tensão e dominação, resultando em medo, dano e sofrimento.

As ações têm por objetivo ferir, intimidar e inferiorizar, principalmente aqueles que são considerados “diferentes”, seja pelo aspecto físico, psicológico, pela maneira de ser, de vestir, de falar, de portar, orientação sexual, condição social, religião, etc. É uma violência marcada por preconceito, intolerância, prepotência, falta de empatia, especialmente, contra aqueles que fogem a determinados padrões e comportamentos valorizados socialmente, atingindo, muitas vezes, suas vítimas de modo irremediável.

O *bullying* representa um problema grave que afeta não apenas o bem-estar emocional e psicológico das vítimas, mas também compromete o ambiente escolar e a convivência saudável entre os estudantes. É fundamental reconhecer e combater essa forma de violência, promovendo uma cultura de respeito, tolerância e inclusão, para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, possam desfrutar de um ambiente seguro e acolhedor.

Antes da homologação da Lei nº 13.185, em 6 de novembro de 2015, (BRASIL, 2015), o conceito de *bullying* no Brasil não possuía uma definição clara. Essa lei, composta por oito artigos, estabelece uma caracterização para o *bullying* e determina que os educadores devem receber orientações para agir ativamente contra essa prática e controlar a violência dentro da escola. Seu objetivo é prevenir e combater o *bullying* por meio da colaboração de toda a sociedade, através de campanhas de conscientização, capacitação dos professores e orientação às famílias para identificar o problema, bem como oferecer assistência psicológica, social e jurídica. Além disso, a lei busca promover a disseminação de uma cultura de paz, respeito e tolerância.

Essa legislação possui um importante propósito social, uma vez que visa garantir a dignidade e o pleno desenvolvimento do ser humano, protegendo a integridade física e psicológica de crianças e jovens. Ao reforçar a necessidade

de conscientização e respeito pelo próximo, ela desencoraja atos de violência no ambiente escolar. Dessa forma, as escolas contam com ferramentas essenciais para combater e prevenir a violência, especialmente o *bullying*, enquanto promovem uma cultura de paz em todas as instituições de ensino em todo o país.

Discussões e Resultados

A pesquisa foi conduzida junto aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola no município de Alegrete/RS. Foram realizados cinco encontros com um grupo de diálogo utilizando a abordagem dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, denominado: **Diálogos: interlocuções sobre a produção de sentido ao fenômeno *Bullying* no cotidiano escolar**. Os grupos foram gravados integralmente com a autorização de todos os sujeitos e posteriormente transcritos para a análise das falas.

Dessa forma, procedemos à análise dos sentidos e significados das narrativas em relação ao fenômeno do *bullying*, buscando compreender as teorias, valores, ideias e ideologias que fundamentam o pensar e agir dos colaboradores. Nossa abordagem se sustentou nas três atitudes indispensáveis à dinâmica: abertura para si mesmo, para os outros e para o ambiente em que estão inseridos (Josso, 2010a).

Nos três primeiros encontros, o objetivo foi sensibilizar os professores, incentivando-os a se envolverem com a temática da pesquisa e relembrando suas próprias vivências e experiências relacionadas ao assunto. Além disso, procuramos despertar neles a valorização da escuta sensível e de um olhar atento. O principal propósito era criar um ambiente dialógico e respeitoso que acolhesse diferentes perspectivas e narrativas, permitindo a troca de ideias de forma aberta e construtiva. Conforme Ferraz (2021).

Os pesquisadores narrativos, navegantes em suas existências, mergulham em um campo marcado pela complexidade das narrativas da experiência de vida dos participantes, o que provoca um olhar e uma escuta sensível de cunho interpretativo e de compreensão de um fenômeno (p. 138).

Quando os professores foram incentivados a compartilhar suas experiências com/sobre o fenômeno *bullying*, surgiram temáticas geradoras¹ que instigaram a reflexão. Foi possível observar que o corpo docente e pedagógico da escola apresentava necessidades e motivações desenvolvidas ao longo dos anos, de forma sócio-histórica, em relação à temática do *bullying*. Essas discussões proporcionaram insights valiosos sobre as percepções e vivências dos educadores, contribuindo para uma compreensão mais profunda do fenômeno e das abordagens possíveis na escola.

Durante os Círculos Dialógicos, nem todos se manifestaram verbalmente; no entanto, o silêncio também é uma forma de manifestação, pois “[...] há o ‘pensamento’, a introspecção, a contemplação”, (Orlandi, 2007, s/p) uma vez que “[...] no diálogo, tem-se o direito de permanecer em silêncio! No entanto, não se tem o direito de usar mal sua participação no desenvolvimento do exercício comum” (Freire; Shor, 1993, p. 127). A palavra não falada também diz muito nos processos dialógicos.

O silêncio e o diálogo podem parecer contraditórios à primeira vista, mas, na realidade, o silêncio é uma condição e uma disposição essencial para ouvir o outro. Por meio de uma escuta sensível, é possível lançar um olhar atento sobre o que foi dito e estabelecer um diálogo genuíno. O silêncio cria um espaço propício para escutar o outro, promovendo relações respeitadas, dialógicas e cúmplices com os demais. É nesse silêncio acolhedor que as vozes dos indiví-

¹ O conceito de tema gerador é cunhado por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Em suas palavras, “[...] estes temas se chamam geradores, porque qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2019, p. 130), podendo partir do mais geral ao mais particular.

duos são valorizadas e as conexões entre as pessoas se fortalecem, permitindo uma troca de ideias significativa e enriquecedora.

Durante os Círculos Dialógicos, os professores exerceram o direito de expressar sua palavra e praticar a escuta do outro. Nesse contexto, compreendemos que é somente ao escutar os outros que aprendemos a falar com eles e para eles, construindo um caminho conjunto de forma colaborativa.

O fenômeno *bullying* na escola, por vezes identificado pelos profissionais de educação como algo que faz parte do momento, outras vezes de forma superficial e fragmentada. Nessa perspectiva, ao colocar os sujeitos em movimento e fazer com que reflitam sobre suas narrativas e a dos outros, cria-se um terreno fértil à tomada de consciência de um elemento que até então não era objeto de percepção.

Percebemos que apesar das respostas fragmentadas apresentam conceitualização satisfatória a respeito do assunto.

É um ato repetitivo de ofensas, agressões e apelidos e humilhações feitos contra uma pessoa que não consegue se defender e tem medo do agressor (Professora A).

São agressões verbais ou físicas que acontecem no ambiente escolar, bem como em vários outros ambientes, que ferem, magoam, intimidam (Professora B).

Deboche, maldade (Professora C).

É um tipo de violência (Professor F)

Dos sete professores coautores da pesquisa, três deles afirmam já terem sofrido *bullying* em algum momento de sua trajetória educacional, três afirmam não terem sofrido e um não lembra. Destacamos a narrativa da professora A, que afirma ter sofrido muito *bullying*:

Eu sofri muito bullying, porque eu era gordinha e, desde o jardim, sempre fui vista como a “diferente”, eu era maior, não a mais alta, só maior de tamanho. Quando mudei de escola, fui para uma escola frequentada por “filhinhos de papai” e minha mãe comprou um abrigo de cor vinho com a bandeira dos Estados Unidos para eu ir para a escola, o que era uma

tristeza para eu colocar todos os dias. Já no Ensino Médio me chamavam de sirene de ambulância por causa da minha risada (Professora A).

É essencial ressaltar que essa tomada de consciência não constitui, por si só, uma conscientização completa, especialmente porque a escola é um ambiente onde a diversidade prevalece, e os fatores culturais e sociais exercem influência nesse processo. Nesse contexto, cabe à sociedade em geral transmitir valores e atitudes positivas, proporcionando aos jovens fundamentos para se tornarem adultos responsáveis, éticos e solidários. É um compromisso coletivo assegurar que os valores e princípios necessários para uma convivência respeitosa e empática sejam incutidos nas gerações futuras, a fim de construir uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa.

No ambiente escolar as manifestações de violência podem ser variadas, podendo afetar todos que convivem no ambiente escolar como os professores, funcionários e os alunos. Conforme Abramovay e Rua (2003, p. 22), “[...] a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas”.

Portanto, é de extrema importância antecipar-se ao surgimento de problemas como o *bullying*, e, sempre que possível, reparar as situações que eventualmente já tenham ocorrido, seja em decorrência da própria dinâmica escolar, relações interpessoais distorcidas ou fatores externos à escola.

Através desta pesquisa, os docentes foram convidados a ampliar seu olhar sobre as diferentes manifestações do *bullying* no cotidiano escolar. As medidas adotadas pela escola para o controle do *bullying*, se forem bem aplicadas e envolverem toda a comunidade escolar, podem contribuir de forma positiva para a formação de uma cultura de não violência na sociedade.

A escola, por ser um ambiente diversificado, onde as interações interpessoais acontecem constantemente, desempenha um papel fundamental no cres-

cimento e amadurecimento das crianças e adolescentes. Portanto, as escolas devem estar atentas às mudanças em seu ambiente e agir preventivamente para combater essa prática covarde que pode ocorrer tanto dentro quanto fora de seus limites físicos. Nesse sentido, a tomada de consciência é um passo crucial para promover mudanças significativas no enfrentamento do *bullying* e na promoção de um ambiente escolar seguro e respeitoso para todos.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, podemos confirmar que o fenômeno do *bullying* é uma forma de violência que, infelizmente, faz parte do cotidiano escolar. A complexidade das relações humanas leva muitas crianças e adolescentes a sofrerem ou causarem sofrimento aos outros. É fundamental manter o tema em constante debate, uma vez que exige intervenção urgente por parte dos educadores e cuidadores. Na correria do dia a dia, o acúmulo de atividades e a falta de tempo podem fazer com que deixemos de valorizar o aspecto humano das relações, não percebendo a aflição ou a dor do outro, nem os pedidos de socorro que podem se manifestar de diversas formas, especialmente através do silêncio. Essa falta de sensibilidade nos torna insensíveis ao que está diante de nossos olhos, e podemos nos omitir diante da violência que aterroriza as crianças, causando marcas irreversíveis que podem perdurar por toda a vida. É crucial priorizar o bem-estar emocional e o cuidado mútuo, para que possamos prevenir e combater o *bullying* de forma efetiva, criando ambientes escolares seguros e acolhedores para todos (Ferreira, 2015).

Sugere-se promover um trabalho compromissado consciente e efetivo para a redução do *bullying*, construindo de forma colaborativa com os alunos buscando construir um ambiente escolar saudável trabalhando com temas como Solidariedade; Cultura de Paz; Não Violência; Diferenças; Diversidade;

Amizade; Respeito e o Amor através de atividades coletivas e colaborativas. Podemos observar que no decorrer do processo os professores/as discutiam casos que até então eram ignorados, relatos de casos de desrespeito, preconceito, discriminação, houve discussão a respeito de diferentes casos de *bullying*, conflitos corriqueiros e violências, tiveram desabafos dos(as) docentes por sentirem-se desamparados, tanto pela falta de reconhecimento da profissão, a falta de parceria com as famílias quanto a sobrecarga de trabalho.

É primordial a promoção de debates sobre *bullying* fazendo com que o assunto seja amplamente divulgado e assimilado pelos alunos, estimulando pesquisas sobre o tema; atividades em salas de aula onde os alunos são encorajados a falar mesmo que no anonimato sobre a sua vida na escola, sobre o relacionamento com os colegas, professores, pais, amigos, familiares, essas são algumas práticas que podem ajudar a romper o silêncio e possibilitar a expressão de emoções e sentimentos.

Trata-se de oportunizar a todos outro ângulo para a prevenção dos conflitos e do *bullying* na escola, através da auto(trans)formação, do respeito, do diálogo e do fortalecimento das relações interpessoais que são afetadas pelo conflito, semeando a Cultura de Paz que tanto se deseja nas escolas. Educar para a solidariedade e para um ambiente escolar salutar de respeito e paz é necessário “[...] desbarbarizar a resposta coercitiva e punitiva, voltando-se ao estabelecimento de compromissos sobre aquilo que se pode viver e como se pode viver” (Melo, 2005, p. 71).

É humanizar o homem baseado em uma cultura de tolerância e solidariedade, amor e respeito, que assegure todos os direitos individuais e coletivos e previna toda forma de violência. Sim, parece utópico se pensarmos no atual momento em que o Brasil encontra-se, em que a violência, apologia a torturadores, intolerância, discriminação, homofobia parecem ter tomado o

lugar da paz, do amor, da tolerância, do respeito. Precisamos lutar para que as crianças e os jovens não se tornem adultos violentos. Devemos pensar nas próximas gerações, o que fizermos hoje refletirá no futuro.

A perspectiva de ressignificação do *bullying* no ambiente escolar requer uma abordagem mais abrangente e integrada, visando não apenas reduzir os episódios de violência, mas também promover uma transformação cultural e educacional que incentive a humanização das relações interpessoais dentro e fora da escola. Essa abordagem busca criar um ambiente de convivência respeitoso, empático e solidário, onde todos os envolvidos se sintam valorizados e acolhidos, contribuindo para um clima escolar mais saudável e enriquecedor.

Conforme estudo anterior

Se não houver mobilização, investimento em capacitação, conscientização, fortalecimento de valores de amizade, solidariedade e respeito, encorajamento das vítimas e dos espectadores a falarem e o apoio às famílias, o *bullying* não vai deixar de existir (Ferreira, 2019, p.118).

É fundamental encorajar as vítimas e os espectadores a falarem sobre o problema e oferecer apoio às famílias envolvidas. Somente com esforços conjuntos e uma abordagem abrangente poderemos combater efetivamente o *bullying* e criar ambientes escolares mais seguros e acolhedores para todos.

Há muito que se discutir, a respeito do *bullying*, assim como as demais violências, pois estamos passando por um período extremamente delicado no qual devemos ficar ainda mais vigilantes. Assim, reiteramos aqui, que não só a auto(trans)formação seja permanente, mas que outros estudos e pesquisas possam avançar ainda mais, talvez rompendo, modificando ou ampliando o que até agora conseguimos sistematizar nesse estudo epistemológico-político auto(trans)formativo.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL. Pelota, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Desafios e alternativas**: violência nas escolas. Brasília. UNESCO/UNDP, 2003.

ANDRADE, J. M. de. **Por uma docência institucional: professores(as)-Formadores(as) dos cursos de licenciatura do instituto federal farroupilha e seus processos auto(trans)formativos**, 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: < https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17505/TES_PPGEDUCA-CAO_2019_ANDRADE_JOZE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 01 de nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13,185**, de 06 de novembro de 2015. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm> . Acesso em: 18 dez. 2018.

FANTE, C. *Bullying* no ambiente escolar. In: FANTE, C.; PRUDENTE, N. M. (Org). **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Verus, 2005.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **Bullying Escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRA, C. C. M. **Bullying: uma brincadeira sem graça no contexto escolar – Desafios para a gestão escolar**. 2015. 56 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Cacequi, 2015.

_____. **A produção de sentidos sobre o bullying entre professores/as no cotidiano escolar**. 2019. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FERRAZ, V. M. V. **Narrativas (Auto)biográficas com professoras sobre as violências e a Educação para a Humanização**: “Foi um rio que passou em minha vida”. 2021. 628 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o Cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativo e Auto(Trans)Formação Permanente de Professores. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. de A. (org.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 17 – 28.

HENZ, C. I. “Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos”: pesquisa-formação permanente de professores. **Anais do VIII Seminário Nacional: diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos**. Bento Gonçalves: URI, 2014.

HENZ, C. I. **Razão-emoção crítico-reflexiva**: um desafio permanente na capacitação de professores. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

INFANGER, F. C. de A. **A intolerância ao diferente**: o problema do *bullying* escolar. 2014. Tese (Doutorado em Direito Penal) – Faculdade de Direito – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

JOSSO, Marie-Chistine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MELO, E. R. Justiça Restaurativa e seus Desafios Históricos-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In: Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto,(Org). **Justiça Restaurativa** (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD), 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação**. 2018. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>. Acesso em: 07 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **MEC apoia enfrentamento ao bullying e violência nas escolas**. 2018. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62581-mec-apoia-enfrentamento-ao-bullying-e-violencia-nas-escolas>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. [Livro eletrônico]. 6. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007.

ROLIM, M. **Bullying**: o pesadelo das escolas – um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008, 174 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____, M. Segurança Pública e *Bullying*. In: FANTE, C.; PRUDENTE, N. M. (Org). **Bullying em debate**. São Paulo: Paulinas, 2015. p. 109 – 128.

SILVA, A. B. B. **Mentes perigosas nas escolas**. São Paulo: Ed. Objetiva, 2010.



INTERLOCUÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DE UM GRUPO DE PESQUISA NA ESCOLA É POSSÍVEL?

Viviane Martins Vital Ferraz

Learice Barreto Alencar

Doi: 10.48209/978-65-5417-143-2

O Começo da Pesquisa

“Ensinar exige pesquisa.”
(FREIRE, 2002, p. 16)

Desde que o estudante acadêmico adentra no Ensino Superior, aprende que a Universidade é constituída pela tríade ensino-pesquisa-extensão. Os três eixos fundantes da Universidade transitam entre si e precisam ser desenvolvidos em parceria com os grupos de estudos e de pesquisas, com a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo. Um princípio instituído pela Carta Magna no Art. 207 estabelece: “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão

ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

A Universidade é por gênese um lugar de ciência e de fomento do pensamento científico, assim como é um lugar de interlocução com os demais níveis da educação. E por apresentar essa característica, existe muito o que contribuir com a qualidade da Educação Básica, principalmente quando trazemos este enfoque da pesquisa para a formação permanente docente e para a sala de aula, por meio do currículo e das práticas pedagógicas.

A célebre frase de Freire (2002, p. 16), “Ensinar exige pesquisa”, passa pela conscientização de que o conhecimento qualitativo envolve muito mais do que a simples adoção de métodos de ensino reprodutores, bancários e passivos. Aprender exige reflexão-ação acerca daquilo que se deseja conhecer. Para tanto, se faz necessário desenvolver o espírito científico fundamentado no valor da investigação dos fenômenos naturais e sociais que nos rodeiam, em busca de melhores condições de vida para os seres humanos e os demais seres que habitam esse *espaçotempo*.

A pesquisa não ocorre por uma razão qualquer, mas a partir de problematizações reais que exigem rigor científico e desenvolvimento das etapas dos projetos em ação. Sem o rigor metodológico, não há pesquisa. Não há conhecimento validado. Portanto, mais do que “fazer” ciência é preciso “aprender” o lugar da ciência. O que só é possível pela interlocução entre estudo cooperativo e colaborativo dos pares e os saberes advindos da Educação Superior e da Educação Básica.

Mas, como aprender a produzir ciência qualitativa, de tal forma que o pensamento científico se torne algo rotineiro no ambiente escolar? Freire (2002) acredita que tudo começa pelo ato de educar e pela formação permanente do docente, visto que a prática docente já traz em si a natureza da pesquisa. Todo educador é de certa forma um pesquisador da sua própria *práxis*, pois a inves-

tigação faz parte do seu cotidiano. Está na condição inata da sua profissão. Um educador pode ainda não se considerar um pesquisador por falta de conhecimento, estímulo, oportunidade, ou por acreditar que essa prática está vinculada única e exclusivamente à Universidade. Talvez, por ainda não se reconhecer como um pesquisador, não fomenta todas as etapas metodológicas previstas, mas ao avaliar sua própria *práxis*, de forma inconsciente, produz pesquisa. Ainda não houve a tomada de consciência do lugar da pesquisa na sua prática, o que sinaliza ainda mais a relevância da formação permanente docente como um caminho possível para que o educador se considere um pesquisador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2002, p. 16).

Da mesma forma que ensinar exige pesquisa, também exige rigorosidade metódica, uma busca por um saber que vai amadurecendo do saber ingênuo para o saber epistemológico. Um saber que é fruto da relação entre os pares e os objetos que se deseja conhecer. E essa concepção vale tanto para a formação do educando pesquisador quanto do educador pesquisador.

Ao pensar na perspectiva da construção da ciência, do pensamento científico como algo inerente ao ambiente escolar e ao processo ensino-aprendizagem, compreende-se que a formação permanente docente se faz ainda mais necessária e urgente, visto que a educação qualitativa tem pressa de ser colocada em prática. Por outro lado, pensar na formação permanente docente a partir de metodologias de formação docente tradicionais pouco efeito transformador causará. A reprodução de modelos epistemológicos, como a Pedagogia Diretiva, não apresenta a pesquisa como uma possibilidade latente de transformação e auto(trans)formação (HENZ; TONIOLO, 2015).

O lugar da pesquisa é o lugar da relação. Da relação com o objeto, com os pares, com a comunidade em que se vive e se atua como sujeitos proativos e com o contexto histórico-social que nos circunda. A Pedagogia Relacional oportuniza um olhar para dentro e para fora, em busca de mudanças vitais e significativas (BECKER, 2001).

Neste sentido, tão importante quanto a interlocução da Universidade com a Educação Básica é a interlocução da formação permanente docente a partir da instituição de ensino em que se trabalha e a relação entre os pares responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Uma das formas de investimento nestas interlocuções é a formação de grupos de estudos e de pesquisas nas instituições da Educação Básica. Isto porque, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento da pesquisa tanto por parte do educador quanto dos educandos, também contribui no processo de formação permanente docente e auto(trans)formação.

Mas, se há um reconhecimento das contribuições efetivas dos Grupos de Estudos e de Pesquisas nas Instituições de Ensino Superior (IES), por que há poucos grupos de fomento de pesquisa nas escolas de Educação Básica? É possível identificar pesquisas que divulgam grupos de estudos e de pesquisas que são inerentes à Educação Básica? Os grupos de estudos e de pesquisas formados nas Instituições da Educação Básica (IEB) favorecem a formação docente permanente? Essas são algumas problematizações que ampliam a discussão e possibilitam estabelecer um campo de investigação.

Partindo desta premissa, o presente estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE), do Centro Educacional Leonardo da Vinci, uma instituição de Educação Básica da rede privada de Brasília (DF). Seus objetivos são: identificar o campo do estado do conhecimento das pesquisas desenvolvidas acerca da construção de grupos de estudos e de pesquisas vinculados às escolas de Educação Básica, e compreender a relação entre a formação permanente docente, o fomento da pesquisa, o desenvolvimento de um grupo de pesquisa e suas influências na construção do pensamento científico da comunidade escolar.

Percurso Metodológico: Escolhas Necessárias

O percurso metodológico exige escolhas. Escolhas que estão enraizadas nas questões de pesquisa e seus objetivos. O tipo de questões e de objetivos nos direcionam ao tipo de pesquisa. O presente estudo nasce vinculado ao campo das Ciências Humanas, sendo a abordagem qualitativa a mais adequada. A pesquisa qualitativa tem suas origens na fenomenologia e nas pesquisas etnográficas que, posteriormente, foram se estruturando e ganhando novos aportes teóricos e novas nomenclaturas (TRIVIÑOS, 1987).

Uma das características marcantes das pesquisas qualitativas é o seu caráter interpretativo e compreensivo, enraizado em problemas de pesquisa que buscam entender o porquê de um fenômeno. Por isso, envolve-se com problemas do cotidiano, da vida e das relações das pessoas que ali transitam. O que faz com que a abordagem qualitativa esteja presente no campo da Ciência da Educação com maior significância. Ou seja, “[...] permite a realização de estudos aprofundados, sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos” (YIN, 2016, p. 5).

Desta forma, os objetivos elencados neste estudo são: identificar o campo do estado do conhecimento das pesquisas desenvolvidas acerca da construção de grupos de estudos e de pesquisas vinculados às escolas da Educação Básica e compreender a relação entre a formação permanente docente, o fomento da pesquisa, o desenvolvimento de um grupo de pesquisa e suas influências na construção do pensamento científico da comunidade escolar.

Partindo destes objetivos, foi desenvolvido uma pesquisa-ação a partir do Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE), uma pesquisa bibliométrica desenvolvida a partir do escopo do estado do conhecimento, e apresentação dos resultados trazidos pelo grupo no ano de 2022.

Vale destacar que o Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE) desenvolve estudos no campo da pesquisa-ação. O que significa que seus resultados são contínuos, visto que as pesquisas desenvolvidas são cíclicas e estão entrelaçadas com as problematizações do contexto escolar que são intrínsecas ao ambiente relacional. Portanto, as pesquisas buscam soluções reais conectadas às múltiplas situações-problema desenvolvidas em cada dupla de pesquisadores.

Neste sentido, a pesquisa busca uma mudança, uma transformação, característica fundante da pesquisa-ação. Severino (2007, p. 120) assim a define: “É aquela que além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. Ou seja, “[...] propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”.

Complementando esta concepção, compreende-se que

O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, que eu denomino pesquisa-ação existencial, não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros. Ele não apresenta sozinho seu relatório de pesquisa ao solicitante da pesquisa (laboratório de pesquisa, órgão público etc.), sem antes o ter apresentado ao seu grupo de pesquisa de campo, principal interessado. Quando possível, ele o redige coletivamente (BARBIER, 2007, p. 4).

A pesquisa acontece ao mesmo tempo em que o cotidiano escolar está sendo vivido por todos os integrantes da comunidade escolar. A pesquisa é a ação constante de estudo, de formação, de investigação e de experiência de vida in loco dos pesquisadores no contexto da prática docente.

A primeira etapa deste estudo foi uma investigação quanto à produção científica acadêmica divulgada nos repositórios e bancos de dados de Dissertações e Teses. Esta etapa é nomeada como estado do conhecimento.

Há uma preocupação epistemológica e de produção de sentidos e de compreensão, a partir de uma estrutura organizacional que nos apresentam as pesquisas desenvolvidas até aqui. Esse tipo de estudo contribui para o aprimora-

mento do aporte teórico apresentado e estudado, a interpretação do fenômeno a partir de múltiplas realidades distintas, a originalidade de cada pesquisa desenvolvida, as aproximações e distanciamentos entre as pesquisas apresentadas.

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

O estado do conhecimento oferece as múltiplas pesquisas já produzidas sobre determinada temática, sendo um elemento vital no processo inicial de novas pesquisas. Ajuda a reconhecer o leque de variedade de problematizações e objetivos que contribuem com aproximações e distanciamentos do objeto de estudo de futuras pesquisas. Adentrar no campo da pesquisa exige conhecer o panorama das pesquisas que foram desenvolvidas até ali, ou seja, as pesquisas anteriores que já traçaram um caminho metodológico e teórico.

Destarte, a construção do estado do conhecimento teve como temática pesquisas que versam sobre a construção de grupos de estudos e de pesquisas nas instituições de Educação Básica. Para a sua realização, organizou-se o estado do conhecimento a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT). Foram analisadas as Dissertações e as Teses realizadas nos últimos cinco anos, a partir dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

A segunda etapa apresenta um breve histórico do Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE), os trabalhos desenvolvidos no ano de 2022 e o processo de formação permanente docente ao longo da participação dos professores pesquisadores no Grupo de Pesquisa.

Grupos de Estudos e de Pesquisas na Educação Básica: Um Caminho entre o Desenvolvimento do Pensamento Científico e da Formação Permanente Docente

Iniciar este estudo pelo estado do conhecimento se justifica pelo entendimento da importância de identificar pesquisas anteriores que versam sobre o impacto dos grupos de pesquisas desenvolvidos dentro das escolas de Educação Básica. Tecer essa rede com pesquisas anteriores, além de evidenciar um panorama do campo científico desenvolvido nesta temática, ainda nos possibilita provocar interlocuções epistemológicas e metodológicas.

Os descritores utilizados na busca avançada com o objetivo de promover a identificação dos estudos desenvolvidos no período de 2018 a 2023 foram: grupos de estudos e de pesquisas formados por Instituições da Educação Básica + grupos de estudos e pesquisas nas escolas de Educação Básica + grupo de pesquisa formado por professores da Educação Básica.

Optou-se por termos que se aproximam para que o refinamento da pesquisa ocorresse o mais adequado possível. Outro filtro pertinente foi a opção por Dissertações e Teses advindas do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Foram identificados três trabalhos. No entanto, após a categorização e análise, a partir da leitura dos resumos, verificou-se que as pesquisas desenvolvidas estavam vinculadas aos grupos de estudos e de pesquisas das Instituições de Ensino Superior (IES), e não de Instituições de Educação Básica (IEB).

Houve a necessidade de ajuste dos descritores: grupo de estudo e de pesquisa formado por Instituição da Educação Básica; grupo de estudo e de pesquisa na Iniciação Científica na Educação Básica. Os filtros do período de 2018 a 2023 e trabalhos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação. O repositório apresentou um trabalho, mas não representava o estudo de um grupo de pesquisa formado dentro de uma IEB.

A presente pesquisa não é definitiva, visto que de acordo com as alterações dos filtros utilizados, novos resultados podem ser evidenciados. Todavia, a princípio, pode-se afirmar que o campo dos grupos de estudos e de pesquisas que nascem atrelados às IEB ainda não apresentam uma representatividade significativa nas escolas brasileiras, ao ponto de serem destaque nas Dissertações e Teses divulgadas pelo BDTD, a partir dos descritores escolhidos.

A segunda etapa apresenta um breve histórico do Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE), as pesquisas desenvolvidas no ano de 2022 e sua articulação com a Ciência do Humano (JOSSO, 2010), na perspectiva da formação docente permanente como pesquisadores da sua própria *práxis* pedagógica e do contexto pedagógico em que está inserido.

O Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE) nasce do resultado de um diálogo entre a equipe diretiva e a coordenadora do Programa de Educação Socioemocional, com o foco em criar um espaço de ação-reflexão-ação a partir dos problemas imersos no cotidiano da escola. O objetivo era desenvolver uma cultura científica por meio da formação de uma comunidade acadêmica em que seus membros ocupariam uma postura investigativa. A apresentação da proposta ocorreu no segundo semestre de 2021. O grupo foi homologado no ano de 2022, e as atividades de pesquisa iniciaram em maio de 2022.

A formação da comunidade científica ocorreu por meio de um processo seletivo interno entre os professores colaboradores da instituição que se inscreveram, de forma voluntária e interessada. No ano de 2022, o grupo foi constituído por dez professores e, no ano de 2023, houve uma ampliação da quantidade de membros: dezesseis professores participantes. Todos foram aprovados por processo seletivo envolvendo duas etapas: uma carta de proposição com análise de currículo e uma entrevista perante uma banca previamente selecionada. A titulação dos professores varia entre especialistas, mestres e/ou doutores. A

maioria é formada por especialistas, sendo relevante a formação acadêmica metodológica como a orientação para a escrita de artigos científicos.

Os encontros do grupo de pesquisa são mensais, acontecem nos sábados e são estruturados na modalidade a distância (on-line), tendo, eventualmente, encontros presenciais para apresentação dos trabalhos produzidos. Nos encontros os membros estudam as temáticas tanto do campo epistemológico, como a implementação efetiva e significativa das Metodologias Ativas, quanto do campo metodológico, como as obras que versam sobre os métodos de pesquisa (estudos quantitativos, qualitativos, quanti-qualitativos, pesquisa-ação, estudo de caso, relato de experiências, pesquisa narrativa, etc.).

O foco é o estudo de obras voltadas para a temática da pesquisa do ano em exercício, visando à construção de resenhas críticas; discussões coletivas e cooperativas; desenvolvimento da pesquisa-ação; produção de artigos científicos e publicação dos mesmos; compartilhamento do conhecimento construído e divulgação dos resultados; implementação dos estudos; aprimoramento das *práxis* pedagógicas, educativas e gestoras analisadas; e formação docente permanente constituindo uma nova cultura de pensamento pedagógico científico.

No que se refere às questões financeiras, cada membro do grupo recebe a cada trimestre uma bolsa de incentivo à pesquisa para usufruto do pesquisador. Os custos dos estudos e da implementação da pesquisa, como materiais didáticos e pedagógicos, são custeados pela mantenedora, assim como a compra de algumas obras teóricas voltadas para a construção do acervo bibliográfico metodológico.

No primeiro ano, o grupo foi organizado em três linhas de pesquisa: Prática Docente, Educação Socioemocional, Bem-Estar e Felicidade na Escola. Já no segundo ano, houve uma reestruturação das linhas de pesquisa: Prática Docente; Educação Socioemocional e Projeto de Vida; Bem-Estar e Felicidade na Escola; e Neuroeducação.

A primeira publicação do Caderno de Educação da Vinci, intitulado “A escola em novas perspectivas: estudos e reflexões” (ALENCAR; FERRAZ, 2022), apresentou os resultados de seis artigos científicos desenvolvidos entre pares. Os artigos foram desenvolvidos de acordo com as linhas de pesquisa. Veja no quadro abaixo.

Quadro 1 – Linhas de pesquisa e títulos dos artigos produzidos

Práticas docentes	Educação Socioemocional	Bem-Estar e Felicidade na Escola
- Políticas Públicas Sociais e o combate à intimidação sistemática (<i>bullying</i>): um estudo sobre a implementação da Lei nº 13.185/2015 em escolas da rede privada do Distrito Federal; - Elementos da cultura pop em sala de aula: o filme Avatar (2009) como ponto de partida para um novo itinerário formativo; - Atuação docente e a afetividade na relação professor-aluno como fontes de bem-estar e felicidade na escola: um relato de experiência.	- O isolamento social e o reconhecimento das emoções vividas pelos estudantes; - Desafios da implementação das competências socioemocionais na educação do século XXI;	- O bem-estar do professor no ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autoras (2023).

Dos seis artigos publicados, quatro estão sendo vivenciados no ano de 2023 mudando a rotina da escola e a ação docente como um todo. Não apenas a ação dos professores pesquisadores, mas de todo o corpo docente. As pesqui-

sas modificaram/qualificaram projetos da instituição e/ou influenciaram a criação de novos projetos transformadores, como a formação pedagógica do corpo docente na área da Educação Socioemocional. Investiu-se no aprimoramento do Projeto Antibullying ampliando as atividades voltadas para uma cultura do bem-estar educacional e a prevenção ao *bullying* e ao *cyberbullying*. Destaca-se ainda o Projeto de Vida vinculado ao Ensino Médio, que ganhou ainda mais respaldo e notoriedade por ser implementado e analisado cientificamente.

O reconhecimento do grupo de pesquisa pelo público-alvo principiou com a apresentação dos resultados para os educadores na Semana Pedagógica no início do ano de 2023 e, posteriormente, com a divulgação e compartilhamento do Caderno de Educação da Vinci com a comunidade escolar, como responsáveis e estudantes.

Considera-se que o maior reconhecimento do grupo de pesquisa seja a implementação de uma cultura científica que se recuse a retroceder ao lugar da não pesquisa. Ou seja, que construa uma cultura educacional que associe a prática docente e a ação pedagógica como uma prática científica. Uma prática, em termos freireanos, que estimule a curiosidade epistemológica, a curiosidade metodicamente rigorosa, a curiosidade metodológica, a curiosidade crítica e criativa. Afinal,

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2022, p. 16).

Destarte, na pesquisa cabe a indissociabilidade da docência-discência, pois ao mesmo tempo que o educar ensina, aprende, e vice-versa. Um movimento cíclico em que o docente se reconhece como alguém em constante movimento de busca e de incompletude. Alguém em constante busca de si, do outro e do conhecimento que nos cerca.

Neste ano, a temática das Metodologias Ativas invadiu o campo de estu-

do do grupo de pesquisa, sendo a coluna vertebral que sustenta as quatro linhas de pesquisa. Por ser algo que ainda precisa ser melhor compreendido, debatido e refletido por todos os educadores, pois ainda não é um assunto bem assimilado, em que há concordância de que é o melhor a ser feito.

O estudo sobre as Metodologias Ativas é o ponto de encontro das pesquisas desenvolvidas pelos pares. Os pares são formados pelas aproximações entre campos de interesse de cada pesquisador. No entanto, as pesquisas precisam conversar entre si tanto na temática quanto nas linhas de pesquisa. Ou seja, pesquisadores de linhas diferentes podem desenvolver pesquisas em parcerias desde que os estudos conversem e tenham o eixo orientador das Metodologias Ativas vinculado ao objetivo específico de cada linha.

Apesar da formação dos pares, a pesquisa inicia com a apresentação de um quadro de coerência que apresenta a proposta a ser investigada ao grupo de pesquisa e todos os membros por um movimento dialógico-reflexivo contribuem com a organização e validação do projeto de pesquisa a ser investigado. Após a análise coletiva e ajustes solicitados, as pesquisas começam a ser implementadas por meio das etapas previstas: construção do referencial bibliográfico; escolha da metodologia com seus objetivos; instrumentos e tipo de análise; produção do relatório de pesquisa em forma de artigo divulgando os resultados e propondo sugestões/intervenções e continuidades para futuras pesquisas.

Ao final do primeiro semestre de 2023, todos os quadros de coerência foram apresentados e analisados coletivamente. As duplas foram estruturadas pelas áreas de interesse, e ao longo do segundo semestre, os pesquisadores irão colocar em prática o desenvolvimento da pesquisa. Até o final do ano os relatórios estarão prontos para serem finalizados por meio da revisão ortográfica e editorial. O Caderno Educacional da Vinci, Ano II, deverá ser divulgado com o público-alvo, a comunidade escolar como um todo, no início do ano letivo de 2024.

A pesquisa permite não apenas uma formação docente no campo da ciência, mas também na formação do autoconhecimento e o caminhar para si, uma vez que possibilita que o educador mergulhe em sua própria *práxis* em busca de soluções para aqueles problemas específicos do ambiente escolar. O que favorece a constituição da pesquisa-ação em sua gênese é a mudança da realidade vivida. Assim, o caminhar para si diante da formação docente permanente é compreender que “Ressignificar suas próprias experiências escolares pode ajudar os professores nessa mudança e transformar a vida sociocultural programada numa obra inédita a construir” (JOSSO, 2010, p. 17).

Possibilita ainda um processo de auto(trans)formação coletiva, pois não se faz um grupo de pesquisa sozinho. Não se colhe os frutos de uma única semente, mas de um pomar inteiro que foi plantado por muitas mãos que ousaram embarcar em uma viagem de autoconhecimento e de corresponsabilidade com a qualidade da educação que se desenvolve. Os professores experientes na prática da pesquisa-ação, da escrita acadêmica e das metodologias, especialmente os mestres e doutores, atuam como mentores auxiliando os professores que estão iniciando a prática (geralmente, especialistas), propondo-se a caminhar junto durante todo o percurso da elaboração do artigo até sua publicação, por isso o trabalho ser realizado em pares. Desta forma, a ação docente não é uma ação solitária. É uma ação permeada por relações cooperativas e solidárias. Compreende-se que

O caminhar para si não é ato isolado, mas formador pela relação com o outro e o cuidado de si-outro. Da mesma maneira que a autoformação não significa aprender e ensinar sozinho, mas em comunhão e colaboração com a humanidade singular-plural (FERRAZ, 2021, p. 152).

Assim, além do fomento da pesquisa há de se investir na formação docente permanente como um compromisso com a qualidade educativa e a auto(trans)formação dos envolvidos nesta ousadia de produzir ciência.

Considerações para Prosseguir

O presente artigo teve como objetivos identificar o campo do estado do conhecimento das pesquisas desenvolvidas acerca da construção de grupos de estudos e de pesquisas vinculados às escolas da Educação Básica e compreender a relação entre a formação permanente docente, o fomento da pesquisa, o desenvolvimento de um grupo de pesquisa e suas influências na construção do pensamento científico da comunidade escolar.

Observa-se que o estado do conhecimento, a partir dos descritores elencados previamente, não evidenciou grupos de estudos e de pesquisas que nasceram vinculados às Instituições de Educação Básica. O que não significa que eles não existam, mas observa-se ser necessário a ampliação da divulgação dos possíveis grupos existentes por meio das dissertações e teses produzidas. O que indica haver um campo promissor nesta área da investigação por sua originalidade e pouca produção acadêmica.

Atrelado a esta percepção de um campo de pesquisa pouco divulgado, mergulhamos no escopo da pesquisa-ação para apresentar o Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE), do Centro Educacional Leonardo da Vinci, uma instituição da Educação Básica, da rede privada de Brasília (DF). O grupo foi formado em 2022 e vem produzindo ciência em prol do bem-estar, da qualidade e da felicidade no ambiente escolar, a partir dos anseios, necessidades e especificidades da sua comunidade escolar.

Enraizada no método da pesquisa-ação, já vem implementando mudanças significativas ao propor revisitar as problemáticas levantadas nos estudos desenvolvidos no ano de 2022 e colocar em prática possíveis ações-reflexões-ações. Apesar do grupo de pesquisa ser formado por dezesseis pesquisadores, toda a comunidade escolar foi inserida nesta proposta por meio das atividades desenvolvidas nos diferentes níveis da Educação (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Neste

sentido, apesar do grupo ser recente, a comunidade escolar já está vivenciando algumas mudanças pertinentes advindas dos resultados dos relatórios de pesquisa, o que se caracteriza como um aspecto positivo da formação do grupo.

O foco é continuar investindo na construção da epistemologia e do referencial metodológico, assim como na participação ativa de eventos nacionais e internacionais que divulguem os grupos e seus estudos. Há também um interesse pelo reconhecimento como grupo de pesquisa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como mediações já realizadas, enfatizou-se na constituição do espírito científico envolvendo os estudantes como protagonistas com base nas Metodologias Ativas, nos modelos de “Projetos de Investigação” ou “Aprendizagem por situações-problema”, por meio das disciplinas ou de forma interdisciplinar.

Como possíveis caminhos para prosseguir, sugere-se a inserção dos estudantes no grupo de pesquisa, e/ou a criação de um grupo de pesquisa específico para os estudantes tendo alguns professores como orientadores do estudo. A proposta é inspirada no programa federal de Iniciação Científica Júnior e/ou Ciência sem Fronteiras visando ampliar o espírito científico e a cultura da produção do conhecimento científico como forma de resolução de problemas. Este é apenas o início de um novo sonho possível.

Referências

ALENCAR, Learice Barreto; FERRAZ, Viviane Martins Vital. (orgs.). A escola em novas perspectivas: estudos e reflexões. **Caderno de Educação da Vinci**, v. 1, Brasília - DF: Enovus, 2022.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. [on-line]. Disponível em: https://www.academia.edu/9610023/BARBIER_Rene_A_Pesquisa_Acao. Acesso em: 20 maio 2023.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

FERRAZ, Viviane Martins Vital. **Narrativas (Auto)biográficas com professoras sobre violências e educação para a humanização**: “Foi um rio que passou em minha vida”. Tese (Doutorado em Educação). 2021. 628p. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24102/TES_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2021_FERRAZ_VIVIANE.PDF?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. (orgs.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo, RS: Oikos, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/18875/12399/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

YIN, Robert. K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.



EI! TEMOS HISTÓRIAS PARA TE CONTAR: TEXTOS NARRATIVOS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Viviane Martins Vital Ferraz

Elenis Durães Barbosa

Flávia Mariana Reis Bezerra

Doi: 10.48209/978-65-5417-143-3

Vamos Conversar

*“Nossa espécie pensa em
metáforas e aprende
por meio de histórias”
(BATESON, 2008, p.14)*

Há quem acredite que uma boa história começa com “Era uma vez...”; “Certo dia...”; “No interior da floresta amazônica...”. Afinal, essas são expressões marcantes quando se trata da leitura dos textos narrativos.

A magia das histórias narrativas não está apenas nas varinhas de condão, no pó de pirlimpimpim, no ratinho que salva um leão ou no saci que cria re-

demoinhos. Está na nossa habilidade de desvendar os mistérios, os sentidos e os significados do texto e do contexto; as expressões verbais e não verbais; as frases e as palavras ali escritas que ganham forma com a nossa imaginação. A leitura e a escrita não são desenvolvidas de forma inata, *a priori*, natural, sem nenhum tipo de intervenção social, educativa ou pedagógica.

Aprender a ler e a escrever o mundo em que se vive também exige o desenvolvimento da “Pedagogia Relacional”, como nos diria Becker (2001). É na relação do ser cognoscente com o objeto que se deseja conhecer e as problematizações ali estimuladas e construídas que será permitido o avanço das aprendizagens cooperativas e significativas. Aprendizagem cooperativa entre a relação estudante-estudante e relação professor-estudante. E o texto narrativo provoca a ampliação desta característica relacional ao fomentar uma unidade comunicativa recheada de sentidos. É o sentido que damos ao conhecimento trabalhado em sala de aula que favorece a aprendizagem. Vale ressaltar que não há aprendizagem qualitativa sem a efetivação das relações de cooperação e o desenvolvimento do respeito mútuo (PIAGET, 1977).

Para compreender o valor da “Pedagogia Relacional”, debruçamo-nos na metáfora das histórias e das narrativas. O que nos prende em uma história? Por que os contos de fadas, as fábulas, as lendas, as cantigas de roda nos despertam tanto interesse? Por que continuamos lendo essas histórias contadas por nossos avós, pais e professores? Por que inventamos novas histórias, já que há tantas produzidas por aí? Não há uma única resposta para essas perguntas, mas uma hipótese possível é o valor relacional entrelaçado aos sentidos e significados que nos tocam no que nos faz genuinamente humanos: o ato comunicativo entre as pessoas. Seja a interlocução entre os que escutam; entre os que narram; ou na identificação com os personagens da história narrada.

Como diz Freire (2000): “Lido com gente e não com coisas. [...] Gente e mais gente” e esse lidar com gente nos transforma em seres comunicATI-

VOS! E como tais, reconhecemo-nos nessa ação comunicativa que envolve o experimento da leitura de histórias. Há tanto a descobrir! Culturas múltiplas, linguagens diversas, emoções à flor da pele e comunicAÇÃO interpessoal e intrapessoal. O correr dos olhos sobre um texto é um correr sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo que floresce ao nosso redor, seja esse o mundo de fantasia ou o mundo real. Uma história lida sempre nos toca e nos transforma ao ponto de desenvolvermos o desejo pela autoria, pela escrita das nossas próprias histórias vividas e inventadas. Uma folha em branco se faz semente fecundando um universo de possibilidades.

Os processos da alfabetização e do letramento envolvem o mergulho no texto, no contexto e nas histórias de vida daqueles que ousam aprender a ler e a escrever. Não é apenas a história dos livros que está sendo contada, mas de cada indivíduo que compõe aquela sala de aula. A história de vida dos estudantes e dos professores alfabetizadores tem muito a nos contar.

Neste sentido, te convidamos a compreender como os textos narrativos contribuem com os processos do letramento e da alfabetização na perspectiva da “Pedagogia Relacional” e da “Psicogenética da Aprendizagem da Língua Escrita”. A construção deste estudo pautou-se na abordagem qualitativa, no campo das Pesquisas Narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2011), por instigar uma interlocução entre os saberes oriundos do campo acadêmico, mas também da experiência de vida das docentes alfabetizadoras.

Dentre os tipos de pesquisas narrativas, escolhemos a Pesquisa (Auto)biográfica (ABRAHÃO; CUNHA; BÔAS, 2018) visando promover a articulação da temática deste livro ao campo deste estudo. As Narrativas (Auto)biográficas promovem aproximações e interlocuções entre os saberes acadêmicos e os saberes da *práxis* escolar. Desta forma, as Narrativas (Auto)biográficas de três professoras alfabetizadoras que desenvolvem suas práticas pedagógicas vinculadas ao texto narrativo e ao contexto fomentam discussões pertinentes acerca

dos sentidos e significados dos processos de letramento e de alfabetização, para além da simples pronúncia de sons fragmentados e descontextualizados. É a leitura do mundo (FREIRE, 2000).

Então, te convidamos a praticar um exercício conosco. Ao final da leitura desse estudo, permita-se a contar a sua história, seja por meio das suas memórias do tempo da escola e o seu processo de alfabetização, seja por meio das suas memórias enquanto educadora. Narre a sua história, afinal, a busca do conhecimento envolve a busca do autoconhecimento, como nos instiga Santos (2008). O si-mesmo como um outro, o percurso do autoconhecimento e do reconhecimento exigem ler a sua própria história de vida e os contextos que você mergulhou ao longo da sua formação e das suas escolhas (RICOEUR, 1991; 2006).

Uma História Puxa a Outra: o encontro da formação docente permanente e da experiência docente no campo das pesquisas narrativas

Ei! Você já parou para pensar como a narrativa está presente em sua vida? O quanto de conhecimento e/ou autoconhecimento há em uma história narrada? Mas o que são narrativas?

Inumeráveis são as narrativas do mundo. [...] está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, [...] no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas [...] A narrativa está aí, como a vida” (BARTHES *et al.*, 2011, p.19).

A narrativa está presente desde as primeiras histórias contadas nesse solo. Desde o tempo de Pindorama! Os povos originários desta terra tropical apren-

dem e ensinam a partir de suas histórias contadas oralmente pelos anciãos e anciãs. Todo o conhecimento foi herdado das gerações anteriores. Todos os mistérios do universo ali problematizados em comunhão coletiva estão explicados pela narrativa.

Aos avós, cabe educar nosso espírito. Fazem isso contando as histórias que alimentam nossa imaginação e nosso pertencimento ao mundo que nos rodeia. As histórias nos dizem de onde viemos e nos remete ao que somos. É importante não esquecermos que somos parte do universo, nem mais nem menos. Parte (MUNDURUKU, 2018).

Somos seres contadores de história, seja ela contada pela Tradição Oral ou pela Tradição Escrita, mas trazemos em nossa gênese essa característica genuinamente humana: somos seres narrativos! Logo, também somos seres criadores de histórias, lugar de autoria do pensamento que se faz presente desde o início da nossa condição humana. Na escola, temos a oportunidade de aprimorá-lo a partir de atividades relacionais, reflexivas e ativas (FERNÁNDEZ, 2001). Além de sermos sujeitos narradores e autores, também somos sujeitos da experiência. A experiência é tudo aquilo que de alguma forma me atravessa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar aqui mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Partindo deste conceito de experiência entrelaçado ao conceito de formação docente permanente, na perspectiva freiriana (2000), compreendemos que a história de vida docente narrada de forma (Auto)biográfica se torna um potente texto de formação do outrem e da auto(trans)formação de quem narra a sua história, a sua experiência de vida (HENZ; TONIOLO, 2015). Ou seja, tanto quem lê quanto quem narra perpassam por um processo de formação

permanente. Uma busca constante por um conhecimento que promova mais interlocuções entre aqueles que se reconhecem fundamentais diante do desafio de educar. Principalmente nos campos do letramento e da alfabetização, uma fase que envolve muitas dúvidas, medos, inseguranças e receios nos recentes professores alfabetizadores.

Destarte, a escolha pela pesquisa narrativa pelo Método (Auto)biográfico se justifica por esse caráter de formação do presente estudo. É a Ciência do Humano, visto que envolve o movimento de caminhar para si aprendendo, ensinando e transbordando conhecimento (com)partilhado. É a construção de um corpo biográfico marcado por histórias, experiências, do sentir e do ressignificar. “[...] O corpo-que-eu-sou me informa a seu modo sobre a situação de meu ser e de seu vir-a-ser” (JOSSO, 2012, p. 21). Um vir-a-ser só se reconhece pelo constante movimento de busca do saber, do viver e do bem-viver.

Assim, três professoras colaboradoras irão compartilhar três relatos (auto)biográficos vivenciados nas classes de alfabetização a partir do desenvolvimento do processo da aprendizagem da leitura e da escrita que trazem o texto, a narrativa como ápice da alfabetização e do letramento. Ao longo das Narrativas (Auto)biográficas, iremos dialogar com os autores que abordam a epistemologia da alfabetização, do letramento e da autoria do pensamento.

Lá Vem As Histórias: História boa é História (Com) Partilhada

A literatura infantil anuncia que é tempo de contar histórias. Ao narrar as proezas vividas pelos personagens de uma história, logo mergulhamos na imaginação e ousamos produzir nossas próprias histórias. Mas, para isso, é preciso desenvolver as habilidades de leitura e de escrita. E uma das formas possíveis é a utilização do texto como ponto de partida. Mas como partir do texto para alcançar o processo de alfabetização e de letramento de forma real e significativa? Vamos adentrar nas Narrativas (Auto)biográficas e refletirmos juntos.

Histórias literárias e projetos de investigação: relato (auto) biográfico da alfabetizadora Júpiter

Olá! Eu sou a Júpiter¹. Eu sou professora há 30 anos. O tempo voa e fiquei muito feliz com a escrita deste texto, pois rememorar a experiência de vida docente é algo muito prazeroso e significativo. Então, vamos lá!

Quando penso na importância do texto para os processos da alfabetização e do letramento, logo me vem mil histórias na memória. A criança é um ser narrativo que ama contar histórias, suas aventuras e descobertas, logo, ama ouvi-las, também. Então, trazer o texto para o cotidiano escolar é uma forma de alfabetizá-las com sentido e significado. Ou seja, ir além da alfabetização e alcançar o letramento.

Uma das formas envolventes que inclui o texto literário como um instrumento alfabetizador é a implementação da pedagogia de projetos. Vale ressaltar que a pedagogia de projetos entrelaçada à concepção de “Experiência e Educação” surge nas obras de Dewey (1979) e se expande entre os autores socioconstrutivistas. A pedagogia de projetos, ou projeto de investigação, busca envolver o estudante a partir de atividades lúdicas, problematizadoras e práticas que estimulam a capacidade de pensar criticamente. Para tal, as situações-problema deveriam desafiar o estudante a desenvolver as habilidades de cada componente curricular de forma interdisciplinar. Nenhum conhecimento estaria solto. Tudo estaria conectado. O projeto de investigação começaria a partir de uma situação-problema fomentada em sala de aula. Para compreender melhor esse processo, vamos voltar no tempo e viajar pelas minhas memórias.

Certa manhã, logo após o início da aula, um estudante observou algo diferente na parede da sala e perguntou:

- O que é isso?

¹ Pseudônimo.

Todos levantaram para olhar com admiração aquele ilustre visitante. Muitas perguntas ecoaram. Nascia, assim, o nosso projeto de investigação. O primeiro passo foi colocar as crianças em roda e registrar todas aquelas perguntas que não paravam de brotar. Eu fui a escriba da turma. O segundo passo foi investigar o que cada criança sabia. Após muitas histórias, descobrimos que se tratava de um casulo. Mas o que seria um casulo? Essa era uma investigação que daria o que falar, o que ler e o que escrever! E já começaria no dia seguinte. Afinal, nossa tarefa seria trazer para a escola alguma curiosidade sobre o casulo e iríamos ouvir uma história, um texto narrativo sobre esse querido visitante. A empolgação foi unânime!

No dia seguinte, começamos a manhã na rodinha, iniciando o nosso projeto de investigação. A primeira atividade da rodinha é sempre a leitura de um texto literário por parte da professora, mas, naquele dia, cada criança foi convidada a apresentar sua descoberta sobre o nosso visitante. Após a exposição das crianças, eu também apresentei a minha descoberta que estava escondida dentro de uma história intitulada “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço”, escrita por Oliveira Filho (2007). Ao longo da leitura do texto, vários animais foram aparecendo e ampliando as possibilidades de interação dialógica com a obra. Ao final da leitura, novas perguntas e respostas foram formuladas pelos estudantes e registradas por mim como escriba.

Diante do exposto, foi o texto que trouxe o sentido e o significado à investigação e à construção da leitura e da escrita. No momento da roda de conversa, constroem-se a interpretação do texto e a percepção do contexto. As crianças interagem livremente produzindo perguntas, respostas e narrando fatos das suas vidas, promovendo intercâmbios orais.

A partir da narrativa, convidei os estudantes a produzirem um texto coletivo em forma de lista. O desafio seria escrever o nome dos animais que apareceram na história, como LAGARTA, JOANINHA, CORUJA, GALINHA,

etc. todas as palavras escritas em letra caixa alta e com as letras iniciais em vermelho e as restantes em preto. Durante a escrita de cada nome, várias mediações foram feitas, como: rememorar o que o animal fez na história, conectando o sentido do texto, da frase e da palavra; relacionar a letra inicial do nome do animal à letra do nome dos estudantes da sala; jogos de consciência fonológica, criando rimas, como “joaninha rima com galinha;” etc. Esses são apenas alguns exemplos dentre as múltiplas possibilidades de atividades pedagógicas relacionais, assim como a confecção de jogo da memória; formação em duplas de um nome do animal com o alfabeto móvel; dominó com os nomes dos animais e os desenhos produzidos pelos estudantes; escrita espontânea dos nomes dos seus animais preferidos; produção de um texto narrativo coletivo como um reconto da história; etc.

O encanto do desenvolvimento da pedagogia de projeto a partir dos textos narrativos é que, a cada aula, novas investigações podem ser organizadas envolvendo um olhar interdisciplinar. As possibilidades de atividades são múltiplas e podem ocorrer durante todo o bimestre, trimestre ou semestre. A ideia é que o projeto seja a “coluna vertebral” das atividades interdisciplinares. Ou seja, as atividades das diferentes áreas do conhecimento, como nos apresenta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), devem compor o projeto investigativo na alfabetização:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Ibid., p.59).

Outro ponto fundamental é variar o aporte literário a ser utilizado diariamente nas rodinhas na abertura da rotina escolar. Diante do desafio da alfabetização e do letramento, o objetivo é partir de um texto, de um contexto, das frases, das palavras com suas letras, sons e significados. O trabalho da consciência

fonológica é essencial, mas antes é preciso dar sentido para aquilo que se lê, escuta ou escreve. O som pelo som não forma, somente informa. E o nosso foco psicopedagógico será sempre a formação plena e não apenas de reprodução de um som como algo mecânico e descontextualizado. O que não quer dizer que não se trabalhe os sons das letras e das sílabas, mas sempre se desenvolve anteriormente a “relação” entre os conhecimentos prévios dos estudantes diante do novo conhecimento a ser desvendado. Assim, como a relação entre o texto, os significados e os sons apreendidos e também a relação interpessoal cooperativa e coletiva.

Nesta perspectiva, caminhamos ao longo de um semestre em busca do mundo maravilhoso do segredo do casulo. Diariamente, acompanhamos o fenômeno da metamorfose da borboleta a partir dos textos narrativos e adotamos postura científica seguindo o passo a passo da pesquisa: situação-problema; objetivo; instrumentos de pesquisa; observação; experimentação; formação de conceitos e conclusões; apresentação das nossas descobertas; produção textual literária e científica com base no conhecimento adquirido no período dedicado ao estudo.

Além do acompanhamento do casulo que apareceu em nossa sala de aula, tivemos o privilégio de acompanhar todo o processo da metamorfose: filmamos a borboleta colocando os ovínhos; vimos as larvas nascendo; o crescimento das lagartas famintas; a formação dos casulos; a ruptura dos casulos; as borboletas com as asas úmidas esperando secar; o primeiro voo e, com ele, a despedida de um ciclo de aprendizagem. O encontro interdisciplinar da alfabetização com as demais disciplinas favoreceu o espírito científico e a autoria do pensamento que é a capacidade de criar o conhecimento autônomo, “[...] o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 90). Ainda ressalta que “[...] o verdadeiro poder de autonomia é dado pelo pensamento” (Ibid., p. 166).

Assim, os textos narrativos provocam tanto a alfabetização, que “é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2009, p. 47), quanto o letramento, que é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Ibid., p. 47). Ou seja, a autoria do pensamento e a formação do sujeito autor (FERNÁNDEZ, 2001).

Projetos literários: relato (auto)biográfico da professora alfabetizadora Vênus

Olá! Eu sou a professora Vênus². Sou professora alfabetizadora. Acredito que a alfabetização é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, mas, também, o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da expressão pessoal. Nesse contexto, os projetos pedagógicos relacionais têm como ápice o texto narrativo e desempenham um papel fundamental.

Ao mesmo tempo, a alfabetização é um momento mágico na vida de uma criança. O desejo de “aprender a ler” vem, principalmente, de suas vivências ao verem os outros lendo. Sempre que o professor lê para as crianças, revela as múltiplas possibilidades que os textos oferecem: desenvolver o comportamento leitor, ampliar seu repertório cultural e aumentar sua familiaridade com a língua, favorecendo o processo formal de alfabetização.

A leitura compartilhada, também conhecida como colaborativa, é uma das principais estratégias para incentivá-las nesse processo, pois desenvolve o ato de ler com fluência e clareza, sendo, também, uma maneira de estimular a compreensão do conteúdo consumido de forma didática e interativa. Por meio da leitura compartilhada, é possível observar o encanto estampado nos rostinhos dos pequenos ao adentrarem no mundo da imaginação. A cada história lida em conjunto, uma descoberta. A cada página virada, um universo de pos-

² Pseudônimo.

sibilidades se abre diante deles. Ao longo desses mais de 30 anos trabalhando com a alfabetização das crianças, tenho experimentado e comprovado o quanto a leitura é fundamental para a formação do ser humano. Afinal, como disse o filósofo Aristóteles: “A leitura é o caminho mais curto para o conhecimento”.

Foi em um desses momentos de leitura e de encantamento, que fomos debaixo de uma árvore que ficava no meio do pátio da escola, que li o conto “O patinho feio”, numa versão de Sousa (2010).

Que delícia de conto! Que prazer em ver as reações das crianças geradas a partir de cada trecho lido: expectativa ao ver o patinho nascer, tristeza por saber da sua rejeição, suspense diante dos apuros que passou e, por fim, alegria e festa ao saber de sua linda transformação. A leitura feita pelo professor é fundamental para que as crianças em fase de alfabetização possam aprender sobre a linguagem escrita, ainda que não saibam escrever, e também para o trabalho com as estratégias de leitura, nas atividades de leitura colaborativa.

Sendo assim, após a leitura do conto, propus para as crianças que fizéssemos um reconto coletivo, uma nova versão da história lida, mas que, dessa vez, o patinho feio viveria essa história aqui, pertinho de nós, em Brasília! Trazer a história e inseri-la em seu contexto aproxima a criança e favorece seu entendimento, já que, segundo Piaget (2006), nessa fase, estão no estágio pré-operatório, ainda pensando muito concretamente sobre o mundo ao seu redor. Logo as ideias começaram a borbulhar e todos queriam falar ao mesmo tempo.

Partimos para a organização das ideias para que a história seguisse o mesmo enredo da original: da transformação de um patinho feio para um lindo cisne. Escrevi algumas indagações na lousa: Onde o patinho teria nascido? Quais os lugares de Brasília por onde teria passado? Como chegaria a esses lugares? Em que lugar aconteceria a incrível transformação? À medida que falavam, eu fazia as anotações. Recontamos a história com um novo título: “O Patinho Feio em Brasília”.

O reconto promove o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento lógico e de habilidades narrativas. Vygotsky (1995) acreditava que o reconto tinha duas funções principais: uma função social, permitindo que as crianças compartilhem suas experiências com os outros e participem de interações sociais, e uma função cognitiva, pois no momento em que a criança conta uma história, ela precisa organizar os eventos de forma sequencial, selecionar informações relevantes, utilizar uma linguagem adequada e estruturar o conteúdo narrativo. Segundo Vygotsky (1995, p. 172): “El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje”³.

Feito o reconto, partimos para a reescrita do texto. Disse a elas que eu seria a escriba, emprestaria minhas mãos para escrever a nova história criada pela turma. Para essa atividade, todas as decisões foram tomadas em conjunto fazendo com que os saberes de todos circulassem durante a produção da história, proporcionando ricas discussões sobre a escrita e construindo, assim, a reescrita do conto “O patinho feio em Brasília”.

No decorrer dos dias (sim, pois para fazer a reescrita precisamos realizá-la em três aulas ou mais), fomos reescrevendo a história. À medida que as crianças falavam, eu escrevia na lousa, fiel à fala de cada uma. Sempre que terminava um trecho, fazia a leitura para que pudessem avaliar se era aquilo mesmo que queriam dizer. Muito interessante quando percebiam palavras repetidas, o uso constante do “aí”, reproduzido na fala para a conexão de ideias, o uso inadequado de alguma expressão e alguns até verificavam se a pontuação estava correta. Levar as crianças a perceberem que nem sempre escrevemos como falamos, a pensarem sobre a forma correta de escrever, que existem normas para a escrita, são situações que vão surgindo e cabe ao professor ficar atento e aproveitá-las.

No canto da lousa, também registrava palavras que tinham dúvidas sobre a grafia correta, como pensavam que deveria ser, e quando havia mais dúvidas,

³ Tradução nossa: “A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem”.

recorriamos ao dicionário. O fato de ouvirem a minha leitura em voz alta as fazia identificar e sugerir a correção. Essa experiência com a literatura possibilita que a criança reflita sobre o mundo que a cerca, fazendo-a perceber a diversidade de estilos linguísticos e culturais, principalmente no período em que vivencia o processo de alfabetização, por demonstrar grande curiosidade pelas palavras. Assim, fomos costurando o texto narrativo.

Terminada a história, passamos para a revisão, observando os aspectos discursivos e ortográficos apontados pela professora. Em seguida, partimos para a edição. A empolgação das crianças ao lerem uma história que foi reescrita por elas como co-autores foi fantástica! Como se deliciaram ao ouvir e depois poderem fazer a leitura em voz alta. Puderam ler para outra turma e encantar os outros também.

A rodinha nossa de cada dia: relato (auto)biográfico da alfabetizadora Saturno

Olá! Eu sou a professora Saturno⁴ e tenho 15 anos de profissão. Eu gostaria de refletir com vocês sobre a importância do momento da rodinha nas turmas de alfabetização.

“Roda, rodinha, rodão... vamos sentar no chão!”

É assim que as crianças são convidadas a iniciarem a rotina escolar, com um momento de partilha e descontração, mas que é parte estruturante e fundamental do trabalho de uma alfabetizadora.

A rodinha é um espaço de convivência, diálogo e intercâmbio de ideias entre os estudantes e a professora. Acontece todos os dias e é dinamizada pela professora. Nesse momento, as crianças se sociabilizam, ampliam o vocabulário, aprendem a valorizar e a reconhecer o grupo como coadjuvante no processo de aprendizagem. As crianças ouvem, recontam e são apresentadas, oralmente,

⁴ Pseudônimo.

a diferentes gêneros de textos que auxiliam na organização e na expressão do pensamento.

Esse momento, como na maioria das escolas, consiste em uma situação planejada para exploração das atividades diárias: uso do calendário para identificação do dia/mês/ano em que estamos, identificação e reconhecimento dos nomes da chamada (parte de suma importância de descoberta do mundo letrado), contagem e quantificação dos alunos, reforço do contrato de convivência, etc. Contudo, o clímax ocorre quando começo a cantar...

“Era uma vez; um, dois, três; história, história, históoooooriiaaaaa...” ou “E agora, minha gente, uma história eu vou contar, uma história tão bonita, toda gente vai gostar. E a história de hoje é...” Após 14 anos de sala de aula, percebo o quanto cantar, mesmo que pequenos trechos, contribui para chamar a atenção das crianças e, de certa forma, as deixa seguras sobre o que esperar das situações, de acordo com o versinho/música cantada.

O contexto da rodinha é muito favorável para se trabalhar com os diferentes saberes, todos cabem neste círculo de confiança e amizade. E o que é mais incrível é que os conhecimentos que ali surgem são compartilhados e colocamos a língua na sua função comunicativa que é o que tanto perseguimos na nossa sala de aula, associando mais a versão social do conhecimento para uma versão escolar. Quando agrupamos as crianças nessa “tertúlia”, estamos criando boas oportunidades de desenvolvimento proximal, quando o outro potencializa em mim um conhecimento.

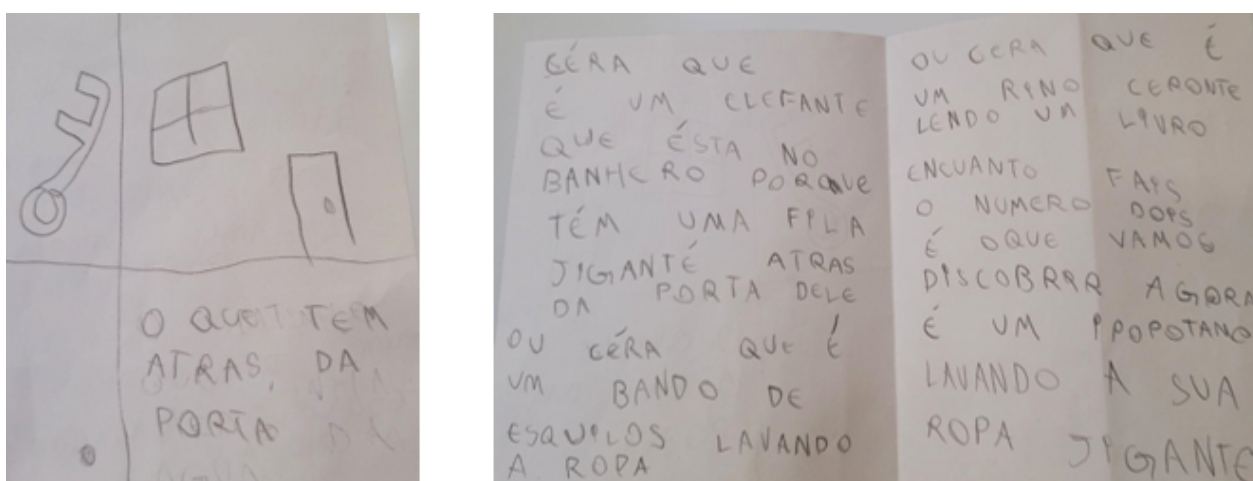
Ah, as histórias! Elas povoam o imaginário infantil e ajudam a construir repertório para o resto da vida! São uma importante ferramenta na construção da identidade e de valores. O contato com as histórias estimula a criatividade, a ampliação do vocabulário, a construção de estruturas que organizam o pensamento e dão muito mais sentido à importância de se aprender a ler e a escrever! Ajudar a criança a compreender o mundo, a lidar com as dificuldades, senti-

mentos e emoções. Ao contar e recontar histórias, os pequeninos se apropriam dos códigos linguísticos e, aos poucos, vão criando intimidade com a leitura.

Com o passar do tempo, nas situações de rodinhas, começo a trazer para exploração das crianças os bilhetinhos, desenhos com pequenas legendas ou não, cartinhas produzidas por elas. Assim, vou incentivando que elas também podem ser os autores/escritores dos textos lidos nos nossos momentos de leitura compartilhada. Essa forma de desafiá-las sempre rende boas histórias e, o mais importante, coloca a criança como protagonista da sua aprendizagem!

Que tal se aventurar nesses textos?!

FIGURA 1 - Textos escritos por estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora Saturno, 2023.

Era uma vez

Uma criança encorajada.

Que foi lá, e fez...

A importância de ler diariamente para as crianças é amplamente reconhecida pelos estudos e pesquisas realizados na área da educação, incluindo as contribuições de Emilia Ferreiro (2011). Esses estudos evidenciam que a leitura regular desde a infância traz uma série de benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças.

Ler diariamente para as crianças é fundamental para promover o desenvolvimento integral delas. Ao cultivar o hábito da leitura desde cedo, estamos proporcionando uma base sólida para o sucesso acadêmico futuro, além de estimular a curiosidade, a criatividade e o senso crítico. A leitura contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, autônomos e capazes de compreender e transformar o mundo ao seu redor.

Em resumo, os estudos de Ferreiro (2011) e outros pesquisadores destacam que a leitura de textos narrativos é uma prática essencial para o desenvolvimento infantil. Por meio dela, as crianças adquirem conhecimentos, habilidades linguísticas, competências sociais e emocionais, além de desenvolverem um gosto pela leitura que pode acompanhá-las ao longo da vida. É um investimento valioso que contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e empáticos.

Considerações Finais

O objetivo do presente estudo foi compreender como os textos narrativos contribuem com os processos do letramento e da alfabetização na perspectiva da “Pedagogia Relacional” e da “Psicogenética da Aprendizagem da Língua Escrita”. Ao retornar ao objetivo, pela perspectiva das Pesquisas Narrativas (Auto)biográficas, percebe-se o quanto a formação docente se faz permanente quando o refletir sobre a sua *práxis* se faz constância. As memórias ressignificadas das docentes colaboradoras contribuem com a interlocução entre a teoria e a prática pedagógica. Como afirmava Freire (1991, p. 58): “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”. (Com)partilhar experiências de vida é uma maneira de (com)partilhar formação e auto(trans)formação.

Os textos narrativos no processo de alfabetização e de letramento são essenciais quando pensamos na teia dos sentidos e significados àquilo que se deseja conhecer. Ler não é apenas pronunciar sons, assim como escrever não é apenas traçar riscos sobre o papel. A Pedagogia Relacional nos evidencia que os campos objetivo e subjetivo da construção da leitura e da escrita se fazem pela triangulação da construção dos sentidos e significados, da associação dos grafemas e fonemas (consciência fonológica) e das relações interpessoais ali existentes entre professor-estudante e estudante-estudante. Neste contexto, os autores socioconstrutivistas e a Psicogênese da Língua Escrita enfatizam o quanto a aprendizagem se dá a partir da reflexão-ação sobre os objetos e as relações coletivas. Agir sobre o texto é um movimento vital para o desenvolvimento da autonomia e da formação do sujeito autor. Mais do que aprender a ler e escrever, é ler e agir sobre o mundo que vivemos e nos reconhecemos como seres comunicativos e cooperativos.

Referências

ABRAHÃO, Maria Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmicos-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

BARTHES, Roland *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BATESON, Mary Catherine. **Peripheral Visions: learning along the way**. HarperCollins. E-book, 2008.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** Coleção Questões da nossa época. 26. ed. v.6. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente:** análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Art-Med, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.** Porto Alegre, RS, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n1/2175-6236-edreal-37-01-19.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2023.

HENZ, Celso; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (org.). **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./fev./mar./abr., nº 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZV-DxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. Semana Mundial do Brincar SMB 2018: Munduruku fala sobre “Educar o corpo e o espírito para ser criança. **Aliança pela Infância.** 2018. Disponível em: <http://aliancapelainfancia.org.br/smb-2018-daniel-munduruku-fala-sobre-educar-o-corpo-e-o-espírito-para-ser-crianca/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. **O caso da lagarta que tomou chá de sumiço**. Ilustrações de André Neves. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

PIAGET, Jean. **O julgamento Moral na criança**. Trad.Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo. Edições Loyola, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1979672/mod_resource/content/1/SANTOS%20Um%20discurso%20sobre%20as%20ci%C3%A7%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7572331/mod_resource/content/1/Magda%20Soares%20-%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOUZA, Flávio. **O patinho feio**. São Paulo: FTD, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas. v.3. Madrid: Visor; MEC, 1995. Disponível em: https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/lev_vygotski_-_historia_del_desarrollo_de_las_funciones_psiquicas_superiores.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.



IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ana Lucia da Luz Mazzardo

Rosane Carneiro Sarturi

Doi: 10.48209/978-65-5417-143-5

Introdução

Este estudo está vinculado ao Grupo de Pesquisa ELOS, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo da pesquisa é compreender o impacto da implementação do Ensino Médio Integral, considerando os desafios estruturais das escolas públicas do Brasil. Este trabalho traz uma análise descritiva da implementação do Ensino Médio Integral no Brasil.

Nesse sentido, esse estudo está amparado na pesquisa quanti-qualitativa a partir de Triviños (1987), se caracterizando por pesquisa social com base empírica (GIL, 2008) e sob o enfoque fenomenológico, em que o pesquisador se preocupa em mostrar e esclarecer o que é dado e, que identifica, na pesquisa do tipo descritiva, a oportunidade de relacionar várias variáveis a partir de uma série de informações sobre o que o pesquisador deseja pesquisar.

Para tanto, alguns dados quantitativos disponíveis na plataforma digital do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, foram observados para entender o cenário em que as políticas públicas da Educação se entrelaçam com os estudantes do Ensino Médio.

Para contextualizar as juventudes do Ensino Médio, foram selecionados os estudos de Dayrell e Carrano (2014). Como aporte epistemológico, para demonstrar as políticas educativas vigentes no Brasil adotou-se Akkari (2011), entre outros.

Uma Mirada sobre a Política Educacional do Brasil

A sociedade retrocedeu ao modelo industrial de sociedade (entre os séculos XVIII e XX) onde prevalecia o conflito entre trabalhadores e proprietários dos meios de produção. De Masi (1938) salienta que, segundo esse modelo industrial de sociedade: “[...] é considerado positivo somente aquilo que pertence à esfera racional.” E complementa: “Em consequência, tudo que é negativo se restringe à esfera emotiva” (DE MASI, 1938, p. 358).

Nesse tempo a ciência, a política e a organização do trabalho eram interpretadas como sendo processos que se desenvolviam separadamente e não como fenômenos unitários e indissociáveis. E, “[...] o conhecimento é sempre privilégio elitista de uma minoria culta; todos os demais, incapazes de se salvar da ignorância, são abandonados ao seu destino sub-humano”(DE MASI, 1938, p. 415).

Nesse sentido, as políticas educacionais do Brasil sofrem a influência dos organismos multilaterais que trazem consigo o poder de ditar o exercício da política, de acordo com os princípios e planos daqueles grupos que a disputam.

Nessa direção, os estudos de Ball (2011), em Ciclo de Política, trouxeram a ideia de trajetória da política. Tentando pensar na política

[...] não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas (HOSTIN e ROCHADEL, 2019).

A trajetória da formulação da política acontece em diferentes contextos estabelecidos como sendo: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Assim, informes de agentes internacionais, em especial os da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE que é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, criada para estimular o progresso econômico e o comércio mundial, falam diretamente aos legisladores e aos atores de implementação do Brasil.

Desse modo, a perspectiva da influência no contexto globalizado pode ser observada na organização das conferências internacionais que recomendam políticas públicas e que o Brasil é signatário.

Figura 1 – Conferências mundiais



Fonte: Brasil (2014). Elaborada pela autora.

São diferentes organismos multilaterais que, em grande parte, estão voltados para o desenvolvimento econômico, reduzindo espaços de questões relevantes da educação que deveriam ser priorizadas, a fim de aflorar uma sociedade mais humana e com autonomia intelectual capaz de decisões com proficiência.

Os Saberes e Autonomia Intelectual

Para além das lutas de classe e mobilidade social, nacionais e supranacionais, a educação busca oferecer espaços socioculturais equitativos pensando na promoção da igualdade pela distribuição universal dos saberes. Assim, Rancière (2020), referindo-se a instrução na França do século XIX, aponta que na sociedade francesa, em tal tempo, prevalecia a desigualdade e a divisão de classes.

A instrução era, para elas, um meio de instituir algumas mediações entre o alto e o baixo: um meio de conceder aos pobres a possibilidade de melhorar individualmente sua condição e de dar a todos o sentimento de pertencer, *cada um em seu lugar*, a uma mesma comunidade (RANCIÈRE, 2020, p. 14).

Ainda hoje esse paradigma permeia as pedagogias de escolas brasileiras. Aqueles que sabem distribuem igualmente, os saberes, para os desiguais.

Nesse sentido, Rancière (2020) mostra uma experiência em que reverbera a emancipação intelectual a partir do que ele chama de círculo da potência. “O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade” (p.34), ou seja, um círculo da potência. Esse método valoriza as inteligências que dormitam em cada ser humano.

Essa emancipação intelectual leva a elaboração do conhecimento individualmente, contudo o mestre deve ensinar a se emancipar, sem se preocupar com o que o emancipado deve aprender.

Antagonicamente ao círculo da potência, o círculo da impotência já está posto *a priori*, portanto, cada um necessita criar suas próprias condições para que, a partir do seu contexto, das suas condições, consiga se emancipar intelectualmente para superar a imposição social que preconiza que “os seres inferiores não podem o que podem os superiores” (RANCIÈRE, 2020, p.45) e, assim potencializar sua capacidade intelectual.

Para Rancière (2020) “a igualdade das inteligências é o laço comum do gênero humano, condição necessária e suficiente para que uma sociedade de homens exista”. Nessa perspectiva há de se verificar as condições subjetivas de cada um para intensificar o aprender e fortalecer os saberes.

Nesse sentido, entende-se que os conhecimentos não estão prontos e se transformam em cada sujeito, conforme sua própria elaboração dentro do contexto em que estes se encontram.

As Juventudes no Contexto do Ensino Médio Integral

As juventudes, que designadas por Carrano (2014), como “múltiplas identidades”, que frequentam o Ensino Médio em Tempo Integral vivem em contextos diversos, sendo necessário levar em conta as realidades vivenciadas, considerando que são muitas as dimensões existenciais que condicionam as experiências das condições juvenis. Tais condições juvenis não foram ponderadas na elaboração e implementação do Ensino Médio Integral.

Observa-se urgência da implementação do Ensino Médio Integral que vem acontecendo nas escolas públicas, certamente está relacionada ao prazo de cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação que promete oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) dos(as) alunos(as) da Educação Básica até 2024.

No estado do Rio Grande do Sul, conforme a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC RS) “a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral é uma ação prioritária para o período 2023-2026”. O projeto visa atender à meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê transformar, até 2026, 50% das instituições de Ensino Médio da rede pública em escolas de tempo integral, e atingir um índice 25% de matrículas nessa modalidade.

No entanto, a estratégia para buscar atender a meta 6 do PNE que preconiza institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em tempo integral, está muito distante da realidade das escolas públicas do Brasil.

Ainda que o currículo expresso na proposta do Ensino Médio Integral corrobora para uma formação integral do sujeito, a partir do tempo ampliado de permanência na escola e dos componentes curriculares agregadas a matriz de referência, que permite um trabalho dinâmico ancorado na interdisciplinaridade e com base em propostas de teorias e práticas contextualizadas.

Por outro lado, observando os desafios estruturais tanto de recursos humanos qualificados quanto às estruturas físicas das escolas brasileiras não é possível vislumbrar tais práticas se efetivarem com qualidade, considerando que para pensar o convívio social, dos estudantes, quase 9h ininterruptas diariamente, no interior da escola, sem o acompanhamento de profissional da área da psicologia para gerenciar conflitos oriundos das relações interpessoais, considerando as diferenças socioeconômicas e culturais que permeiam o interior da escola públicas.

Além disso, os espaços físicos (in)adequados sob diferentes dimensões, desde salas para convivência, lazer e descanso; ambientes diversificados para práticas interdisciplinares; equipamentos de qualidade para estudos/práticas diversas, sonorização e anfiteatro para manifestações artísticas diversas; ginásios esportivos para atividades/treinamentos variados; bibliotecas com acervo com literatura adequado a idade que integre os sonhos/desejos das juventudes que habitam o Ensino Médio Integral.

Assim, Para Becker e Marques (2007),

[...] tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico: sujeito que constrói conhecimento. Tanto para adquirir conhecimento (conteúdo) quanto para construir capacidades (estruturas) (BECKER e MARQUES, 2007, p. 8).

Contudo, tais capacidades serão construídas a partir de contextos, tanto familiares quanto sociais. Sendo assim, é de grande valia que, paralelamente à política que instituiu o Ensino Médio Integral, estivesse pensado essas estruturas físicas e de recursos humanos.

Em oposição, observa-se que a Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS, se quer, disponibiliza funcionamento das bibliotecas escolares que, em sua grande maioria permanece a maior parte do tempo fechadas ou, atendida pelos professores que possuem delimitação de função por problemas de saúde.

Nessa direção, Akkari (2011) destaca que o governo, com tendência neoliberal, situa a educação como ônus para o estado e não como investimento social. Além disso, o autor destaca como principal problema identificado em Políticas Educacionais brasileiras, as desigualdades entre as regiões, com diferentes ritmos de aprendizagem, oriundos de diferentes contextos socioeconômicos e culturais, provocando a fragmentação do ensino.

Resultados, Discussões e Considerações finais

Esse estudo descritivo procurou compreender o impacto da implementação do Ensino Médio Integral, considerando os desafios estruturais das escolas públicas do Brasil e identificar os modelos de elaboração das Políticas Educacionais que estão sendo implantadas no Brasil e seus desafios para a escola pública.

Entende-se que os organismos multilaterais influenciam fortemente a formulação das políticas brasileiras, causando impactos negativos. Na figura 1, observa-se que esses organismos são, quase na totalidade, voltados para o desenvolvimento econômico e, considerando o Brasil um país com extensão continental e uma sociedade permeada por desigualdades em diversas dimensões: sociais, econômicas e culturais, mostra-se grandes impasses para a execução da política na escola pública.

Acerca da ampliação da jornada Jaqueline Moll (2017) destaca que tempo integral, deve estar associado a dimensão da formação humana integral, ao contrário apenas reitera processos de seleção e exclusão escolar, elementos históricos do ensino médio brasileiro.

Para a autora:

Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares (MOLL, 2017).

Esse tempo ampliado deve ser aproveitado com a formação integral do estudante, visando o desenvolvimento de habilidades para além dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Deve perpassar pela autonomia intelectual, conscientização do seu papel na sociedade e assim tomar decisões compatíveis com a realidade em que vive.

Enfim, nota-se que a Política Pública de Ensino Médio Integral mostra-se como uma ferramenta para qualificar a educação, considerando o tempo ampliado da escolarização, porém os desafios, para que esse modelo traga os resultados positivos, são fartos, tendo em vista a precarização do serviço público em geral e, em particular da escola pública.

Inferre-se a necessidade de buscar melhoria na qualidade da educação brasileira, em especial por ser um direito do cidadão ter uma educação pública, gratuita e de qualidade conforme os preceitos constitucionais. Mas produzir as políticas sem prover os meios para que ela traga os resultados esperados é, apenas cumprir as determinações das conferências internacionais sem comprometer-se com uma sociedade intelectualmente autônoma com seus direitos de cidadãos plenamente atendidos.

Referências

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. Iwaszko. **Ser professor é ser pesquisador**. Mediação. Porto Alegre. 2007.

BRASIL, MEC. **Relatório Educação Para Todos No Brasil 2000-2015**. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2018.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.101-134. Disponível em: < https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf >. Acesso em: 10 jun. 2023.

DE MASI, Domenico. **O futuro chegou**, 1938. Tradução Marcelo Costa SIEERS. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Observatório PNE. **Acompanhamento meta 6**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral>. Acesso em: 23 jun. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual**. Tradução Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Implementação do Ensino Médio Integral**. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/secretaria-da-educacao-inicia-formacao-de-professores-para-implantacao-do-ensino-medio-em-tempo-integral#:~:text=Ensino%20M%C3%A9dio%20em%20Tempo%20Integral,-A%20expans%C3%A3o%20do&text=A%20partir%20de%202023%2C%20ser%C3%A3o,estavam%20em%20funcionamento%20em%202022>. Acesso em: 23 jul. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES E OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO USO DO SENSORIAMENTO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ronnie Anderson Gaúna Ferraz

Viviane Martins Vital Ferraz

Rosane Carneiro Sarturi

Doi: 10.48209/978-65-5417-143-6

Introdução

O cenário educacional contemporâneo tem sido marcado pelo avanço acelerado das tecnologias e a sua integração no ambiente escolar é cada vez mais presente e necessária. Conforme aponta o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) em sua apostila do Projeto Educa SeRe III – Elaboração de Carta Imagem para o Ensino de Sensoriamento Remoto, na seção intitulada “O uso escolar de dados de sensoriamento remoto como recurso didático pedagógico”:

Com o desenvolvimento das modernas tecnologias espaciais, dentre as quais se incluem os satélites artificiais, tornou-se possível “(re)conhecer” a terra, através da coleta de diferentes dados e da aquisição de imagens da sua superfície, por meio de sensores remotos. Os dados gerados pelos diversos sensores remotos, sobretudo os orbitais (a bordo de satélites), tem servido como base para o desenvolvimento e realização de projetos associados às atividades humanas, no mundo inteiro e em diversas escalas, bem como auxiliado no diagnóstico sobre as implicações ambientais, econômicas, sociais, políticas e culturais desses projetos com relação a ocupação dos espaços geográficos, favorecendo na realização do planejamento sócio econômico ambiental sustentável (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, o Sensoriamento Remoto emerge como uma ferramenta poderosa para enriquecer as práticas pedagógicas na Educação Básica. De acordo com Rosa (2009), Sensoriamento Remoto caracteriza-se pela obtenção de informações de objetos e alvos sem o devido contato físico com eles, por intermédio da detecção e do registro da radiação eletromagnética. Por meio da utilização de dispositivos tecnológicos, como satélites e drones, o Sensoriamento Remoto possibilita a coleta de imagens e de dados geográficos/ambientais, fornecendo informações detalhadas e atualizadas sobre o espaço em que vivemos. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições e os desafios do Sensoriamento Remoto nas práticas pedagógicas da Educação Básica, com enfoque nas interlocuções com a Universidade, considerando as contribuições desta instituição na disseminação de conhecimentos educacionais e tecnológicos para o processo ensino-aprendizagem.

O Sensoriamento Remoto como Recurso Pedagógico

Práticas pedagógicas são ações, métodos, estratégias e abordagens utilizadas pelos educadores e professores para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos acadêmicos. Essas práticas estão diretamente relacionadas à pedagogia, que é o campo de estudo que trata dos princípios, métodos e teorias da educação.

As práticas pedagógicas variam de acordo com o contexto educacional, os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos e a didática adotada. Elas visam criar um ambiente de ensino-aprendizagem eficiente, estimulante e inclusivo, que favoreça o desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral dos estudantes.

Ao abordarmos alguns tipos de práticas pedagógicas mais comuns e seus conceitos, veremos que o Sensoriamento Remoto é uma ferramenta que pode ser explorada com excelência por essas práticas de forma isolada ou até mesmo associando duas ou mais. Das aulas expositivas às Metodologias Ativas:

- **Aulas expositivas:** o professor apresenta o conteúdo de forma organizada e didática, explicando conceitos e informações importantes (NOVA ESCOLA, 2011).

- **Discussões em grupo:** os alunos são incentivados a participarem de debates e trocas de ideias sobre temas específicos, promovendo a reflexão crítica e desenvolvendo a criatividade, pois “a criatividade é alimentada por informações. A pobreza de ideias faz definhar e limita o crescimento da criatividade” (SHIPLEY, 1969, p. 157).

- **Atividades práticas:** incluem experimentos, projetos, atividades em laboratório, ou de campo, que permitem aos alunos aprenderem de forma mais concreta e prática.

- **Aprendizagem colaborativa:** os alunos trabalham em equipe, estimulando a cooperação e o trabalho em grupo. Por meio dela, os estudantes constroem seu aprendizado de maneira interdependente, sendo incentivados a realizarem atividades ou solucionarem problemas de maneira conjunta.

A abordagem pedagógica que valorize a aprendizagem colaborativa depende dos professores e dos gestores da educação, que deverão tornar-se sensíveis aos projetos criativos e desafiadores. Redimensionar a metodologia oferecida dentro da sala de aula demanda contemplar atividades que ultrapassem as paredes das salas, dos laboratórios [...] (BEHRENS, 2000)

- **Uso de tecnologia:** integração de recursos tecnológicos, como computadores, tablets e aplicativos educacionais, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

- **Estimular a criatividade:** proporcionar oportunidades para que os alunos explorem sua criatividade e encontrem soluções inovadoras para os problemas.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996).

- **Integração de diferentes recursos:** utilização de vídeos, imagens, música e outros recursos para diversificar as estratégias de ensino;

- **Aprendizagem por situação-problema:** dentro do escopo das Metodologias Ativas encontra-se a proposta de aulas interativas e colaborativas que nascem a partir da apresentação de uma situação-problema, na qual as ferramentas do Sensoriamento Remoto podem contribuir com a resolução da problemática proposta.

O objetivo das práticas pedagógicas é tornar o processo de aprendizagem mais eficaz, engajador e relevante, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O Sensoriamento Remoto, ao permitir a captação de informações geográficas e ambientais por meio de tecnologias de ponta, representa uma oportunidade ímpar para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. As imagens e os dados coletados são recursos valiosos para auxiliar

na compreensão de fenômenos naturais, processos de urbanização, mudanças climáticas e diversos outros temas relevantes para a formação dos estudantes. Além disso, a utilização dessa tecnologia possibilita a construção de aulas mais dinâmicas e interativas, estimulando o interesse dos alunos pela ciência e tecnologia. Neste contexto, a Universidade desempenha papel fundamental na disseminação do conhecimento sobre Sensoriamento Remoto para professores da Educação Básica, capacitando-os para a utilização efetiva dessa ferramenta em sala de aula.

Vale ressaltar que:

O bom professor deve adequar seu curso a realidade dos alunos. Realidade tanto local (a comunidade, o espaço de vivência e suas características) [...] Se os educandos, são fascinados pelos computadores, pela imagem no lugar da escrita, por jogos, então é interessante incorporar tudo isso na estratégia de ensino, afinal, o professor também é um cidadão que vive no mesmo mundo pleno de mudanças do educando, ele também deve estar a par e participar das inovações tecnológicas, das alterações culturais. [...] Cabe trabalhar com esses recursos de maneira crítica, levando o aluno a usá-los de forma ativa (VESENTINI, 2003).

Visando contribuir para o emprego do Sensoriamento Remoto como recurso pedagógico, serão apresentados dois exemplos de aplicação, abordando o objetivo da Prática Pedagógica, Descrição, Passo a Passo e Benefícios da Atividade.

No primeiro exemplo, será apresentada a possibilidade do uso do *Google Earth* como ferramenta de Sensoriamento Remoto. Mas o que é *Google Earth*? O *Google Earth* é um programa gratuito de mapas em três dimensões, onde é possível conhecer lugares virtualmente por todo o mundo, visualizar ruas e as fachadas das casas, entender detalhes geográficos e obter informações históricas. Ele pode ser acessado no computador ou em dispositivos móveis. Possui uma versão Pro que também é gratuita, porém está disponível apenas para computador. Nele, é possível voltar no tempo através de imagens históricas.

Figura 1 – Tela do *Google Earth*



Fonte: Elaborada pelos autores, 2023, por meio do endereço: <https://www.google.com.br/earth/>

Vamos aos exemplos:

Exemplo 1 - Exploração do Sensoriamento Remoto na Geografia com o Uso do *Google Earth*:

Objetivo da Prática Pedagógica: promover a compreensão dos conceitos geográficos e desenvolver habilidades de análise espacial por meio do uso do *Google Earth* como ferramenta de Sensoriamento Remoto.

Descrição da Atividade: nessa prática pedagógica, os alunos serão incentivados a explorarem diferentes regiões geográficas utilizando o *Google Earth* como uma ferramenta de Sensoriamento Remoto. O *Google Earth* é uma plataforma que fornece imagens e dados geoespaciais coletados por satélites, possibilitando a visualização e a análise de fenômenos geográficos em escala global. A atividade será conduzida na sala de aula com o auxílio de computadores ou dispositivos móveis conectados à internet.

Passo a passo da Atividade:

a. *Introdução*: o professor iniciará a atividade explicando o conceito de Sensoriamento Remoto e introduzindo o *Google Earth* como uma ferramenta poderosa para explorar o espaço geográfico de forma virtual.

b. *Exploração Guiada*: o professor conduzirá uma exploração guiada utilizando o *Google Earth*, destacando diferentes regiões do mundo e demonstrando como as imagens de satélite podem ser acessadas.

c. *Atividade em Grupo*: os alunos serão organizados em grupos e receberão uma lista de perguntas e tópicos para investigarem, em regiões específicas. Por exemplo, podem ser propostas perguntas sobre mudanças em uma região costeira, desmatamento na Amazônia ou outra região, o crescimento urbano em uma área metropolitana, entre outros.

d. *Análise dos Dados*: com base nas informações obtidas no *Google Earth*, os grupos analisarão os fenômenos geográficos em suas respectivas regiões e discutirão suas observações com a turma.

e. *Apresentação dos Resultados*: cada grupo fará uma apresentação para compartilhar suas descobertas com a classe, destacando as características geográficas identificadas e as conclusões sobre os fenômenos estudados.

f. *Reflexão e Discussão*: após as apresentações, haverá uma discussão em grupo para refletir sobre o uso do *Google Earth* como ferramenta de Sensoriamento Remoto e como essa abordagem pode enriquecer o aprendizado em Geografia.

Benefícios da Atividade: essa prática pedagógica possibilita aos alunos da Educação Básica uma experiência prática de Sensoriamento Remoto utilizando uma ferramenta amplamente acessível e de fácil uso, como o *Google Earth*. Os estudantes poderão explorar diferentes regiões do mundo de forma virtual, compreendendo conceitos geográficos de maneira concreta e interativa.

Além disso, o uso do *Google Earth* estimula o desenvolvimento de habilidades de análise espacial e interpretação de dados geoespaciais, preparando os alunos para uma visão mais ampla e crítica do espaço geográfico em que vivemos. Essa abordagem interativa e tecnológica promove o engajamento dos estudantes na disciplina de Geografia, despertando a curiosidade e o interesse pela exploração do mundo ao seu redor.

Exemplo 2 - Monitoramento de Mudanças Ambientais com o Apoio da Universidade:

- **Objetivo da Prática Pedagógica:** utilizar drones equipados com câmeras e sensores para monitorar mudanças ambientais em uma área próxima à escola, em uma atividade coordenada em conjunto com a Universidade, para compreender a relação entre Sensoriamento Remoto e conservação do meio ambiente.

- **Descrição da Atividade:** nessa prática pedagógica, os alunos da Educação Básica participarão de um projeto de monitoramento ambiental em parceria com a Universidade local. O objetivo é utilizar drones, operados por especialistas da Universidade, para capturar imagens aéreas de uma área natural próxima à escola. O monitoramento permitirá observar mudanças no uso da terra, identificar possíveis impactos ambientais e discutir a importância do Sensoriamento Remoto na conservação do meio ambiente.

- **Passo a passo da Atividade:**

a. Parceria com a Universidade: a escola estabelecerá uma parceria com o departamento de geografia ou de ciências ambientais da Universidade local, buscando o apoio técnico e logístico para a atividade de monitoramento.

b. Planejamento da Coleta de Dados: professores da Universidade, em conjunto com os professores da escola, definirão a área de monitoramento e o cronograma para a atividade.

c. Operação dos Drones: especialistas da Universidade serão responsáveis pela operação dos drones, garantindo a segurança e a eficiência durante as atividades de coleta de dados.

d. Coleta de Imagens e Dados: os drones serão utilizados para sobrevoar a área escolhida, capturando imagens e dados relevantes para o monitoramento ambiental.

e. Análise dos Resultados: professores e alunos da escola, com o suporte dos especialistas da Universidade, analisarão as imagens e os dados coletados, identificando mudanças ambientais e possíveis problemas de conservação.

f. Discussão e Reflexão: será promovida uma discussão coletiva com a participação dos alunos, professores e especialistas da Universidade, abordando as principais descobertas e refletindo sobre o impacto humano no meio ambiente.

- **Benefícios da Atividade:** essa prática pedagógica proporciona aos alunos da Educação Básica uma experiência significativa de monitoramento ambiental, com o apoio e a expertise da Universidade. Os estudantes terão a oportunidade de compreender como o Sensoriamento Remoto pode ser aplicado na conservação do meio ambiente e de interagir com profissionais especializados na área. Além disso, essa parceria reforça a importância da interlocução entre a escola e a Universidade para a promoção de atividades enriquecedoras e alinhadas com as demandas da sociedade.

Benefícios e Contribuições do Sensoriamento Remoto na Educação Básica

Além das contribuições e benefícios já mencionados na seção anterior, o Sensoriamento Remoto oferece uma série de benefícios adicionais para a Educação Básica, ampliando as possibilidades de enriquecimento do processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta diretrizes a serem

desenvolvidas no Ensino Fundamental, que nos instigam a refletir na adoção do Sensoriamento Remoto como ferramenta de ensino-aprendizagem.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial. No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. Essa, aliás, deve ser uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem, sempre que possível, servir de suporte para o repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo (BRASIL, 2018, p.363 e 364).

Esta construção do raciocínio geográfico e da análise espacial é potencializada com o uso de tecnologias de exploração do Sensoriamento Remoto, como softwares de visualização de imagens de satélites, por exemplo. Desta forma é possível facilitar e expandir a construção destes atributos citados anteriormente. As formas de linguagem se ampliam e aumentam as possibilidades de abordagem de diversos temas e objetos do conhecimento. A BNCC aponta a importância da alfabetização cartográfica e da leitura de mundo:

Por sua vez, na unidade temática Formas de representação e pensamento espacial, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo (BRASIL, 2018, p.363).

Neste capítulo, serão explorados novos conceitos e aspectos relevantes do uso do Sensoriamento Remoto nas práticas pedagógicas, abordando sua aplicação em diferentes disciplinas e a promoção de uma aprendizagem mais significativa.

- **Interdisciplinaridade e Integração de Conhecimentos:** o Sensoriamento Remoto, por sua natureza abrangente e multifacetada, possibilita a integração de conhecimentos de diversas disciplinas. Alunos podem explorar questões ambientais e geográficas, relacionando-as a aspectos históricos, socioeconômicos e culturais de determinada região. Essa abordagem interdisciplinar estimula uma compreensão mais completa do mundo, mostrando a interconexão entre os diferentes campos de estudo.

- **Promoção da Cidadania e Conscientização Socioambiental:** o Sensoriamento Remoto permite que os estudantes tenham acesso a informações sobre questões ambientais globais, como desmatamento, mudanças climáticas e poluição. Ao analisar imagens de satélite que retratam esses problemas, os alunos podem desenvolver maior consciência socioambiental, compreendendo o impacto de suas ações no planeta e tornando-se cidadãos mais engajados na busca por soluções sustentáveis.

- **Estímulo à Pesquisa e Inovação:** o Sensoriamento Remoto abre oportunidades para que os alunos desenvolvam projetos de pesquisa e inovação em suas escolas. Eles podem propor estudos sobre a qualidade da água em uma determinada bacia hidrográfica, a evolução do uso da terra em áreas urbanas ou o monitoramento de ecossistemas locais. Essas atividades promovem a curiosidade científica, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas.

- **Ampliação do Conhecimento Tecnológico:** ao utilizar ferramentas de Sensoriamento Remoto, como softwares de análise de imagens e sistemas de informações geográficas, os alunos adquirem habilidades tecnológicas essenciais para o século XXI. Essa experiência os prepara para um mundo cada vez mais digital e conectado, facilitando a sua inserção em futuras carreiras profissionais.

- **Contribuições da Universidade:** a Universidade desempenha papel fundamental na ampliação e disseminação dessas práticas pedagógicas com o uso do Sensoriamento Remoto na Educação Básica. Além de promover a capacitação de professores, a Universidade pode desenvolver pesquisas e projetos piloto, estabelecendo parcerias com escolas para a implementação dessas atividades. Através da criação de materiais didáticos e guias de utilização das tecnologias de Sensoriamento Remoto, a Universidade pode contribuir para a formação de uma comunidade escolar mais preparada e engajada em utilizar essas ferramentas de forma significativa. Ademais, a Universidade pode incentivar a realização de eventos e oficinas, reunindo estudantes, professores e pesquisadores para discutirem experiências, resultados e novas possibilidades de explorarem o Sensoriamento Remoto na educação. Essa sinergia entre a Universidade e a Educação Básica fortalece o diálogo e a interlocução, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para uma formação mais completa e conectada com os desafios do mundo contemporâneo.

Outra possibilidade são as visitas à Universidade, que podem proporcionar uma série de benefícios para a prática pedagógica na Educação Básica. O acesso a Laboratórios e Equipamentos Avançados proporciona uma experiência mais imersiva no uso do Sensoriamento Remoto, fortalecendo o aprendizado e estimulando o interesse pelas disciplinas relacionadas.

A visita à Universidade propicia, também, a oportunidade de interação com os estudantes universitários que já utilizaram o Sensoriamento Remoto em suas pesquisas e projetos acadêmicos. Essa troca de experiências e conhecimentos pode inspirar muitos alunos da Educação Básica a terem interesse pelas disciplinas correlacionadas estudadas em sala de aula e, ainda, despertar neles o interesse pelo mundo acadêmico e suas possibilidades.

Desafios e Perspectivas para a Integração do Sensoriamento Remoto na Educação Básica

Apesar das inúmeras contribuições do Sensoriamento Remoto na Educação Básica, sua integração enfrenta desafios que devem ser cuidadosamente considerados. A disponibilidade de infraestrutura tecnológica nas escolas, a formação adequada de professores para o uso dessas ferramentas e a necessidade de materiais educativos acessíveis e atualizados são algumas das questões a serem abordadas. Além disso, é fundamental garantir que o uso do Sensoriamento Remoto seja pautado por uma abordagem ética e crítica, evitando possíveis vieses e distorções na interpretação dos dados coletados. Neste contexto, a Universidade desempenha papel essencial ao fomentar pesquisas e projetos que contribuam para a superação desses desafios, bem como ao promover a formação continuada de professores e a disseminação das boas práticas educacionais com o uso do Sensoriamento Remoto.

Considerações Finais

Ao decorrer do presente estudo, que teve como objetivo analisar as contribuições e os desafios do Sensoriamento Remoto nas práticas pedagógicas da Educação Básica, com enfoque nas interlocuções com a Universidade, considerando as contribuições desta instituição na disseminação de conhecimentos educacionais e tecnológicos para o processo ensino-aprendizagem, foi possível verificar que a integração do Sensoriamento Remoto nas práticas pedagógicas da Educação Básica traz consigo inúmeras possibilidades de enriquecimento e aprimoramento do ensino. As contribuições dessa tecnologia para o processo educativo são vastas, desde a aproximação dos estudantes à realidade até o estímulo ao interesse por áreas científicas e tecnológicas.

No entanto, os desafios devem ser reconhecidos e enfrentados para que o uso do Sensoriamento Remoto seja efetivamente proveitoso e inclusivo. Nesse contexto, a Universidade desempenha papel-chave ao estabelecer interlocuções com a Educação Básica, fornecendo suporte técnico, formação e pesquisa para uma integração bem-sucedida. O trabalho conjunto entre Universidade e escolas pode promover uma educação mais dinâmica, atualizada e alinhada às necessidades da sociedade contemporânea.

Referências

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas – SP: Papirus, 2000.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Apostila: **O uso escolar de dados de sensoriamento remoto como recurso didático pedagógico**. São José dos Campos: INPE, 2000. Disponível em: <http://www3.inpe.br/unidades/cep/atividadescep/educasere/> . Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

FERNANDES, Elisângela; SANTOMAURO, Beatriz. Aula expositiva: o professor no centro das atenções. **Nova escola**. 01 out. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1402/aula-expositiva-o-professor-no-centro-das-atencoes> . Acesso em: 27 Jul 2023.

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

ROSA, Roberto. **Introdução ao sensoriamento remoto**. 7. ed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SHIPLEY, C. M. *et al.* **Síntese de métodos didáticos**. Porto Alegre, Globo, 1969.

VESENTINI, José Willian (org.). **Educação e ensino de geografia**: instrumento de dominação e/ou de libertação. São Paulo: Contexto, 2003.



INTERLOCUÇÕES AUTO(TRANS) FORMATIVAS MOBILIZADORAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Liliane Silveira Bonorino

Daiane Campara Soares

Fabiane Flores Penteado Galafassi

Gabriel dos Santos Kehler

Thaine Leston Castro

Doi: 10.48209/978-65-5417-143-7

Interlocuções Introdutórias

Neste trabalho, compartilhamos as experiências obtidas nas rodas de conversAÇÃO promovidas pela Subcomissão de Formação Docente (SUB-CFD) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - *Campus* Itaqui, durante a Semana de Formação Docente 2022. Essas rodas de conversAÇÃO foram movimentos dotados de abordagem pedagógica, que valorizou o diálogo e a troca de experiências entre os professores. Essa prática ofereceu um

espaço propício para a reflexão, o compartilhamento de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Durante essas rodas, os professores tiveram a oportunidade de discutir temas relevantes para a sua prática docente, de explorar desafios comuns e de buscar soluções colaborativas.

Nosso objetivo principal durante esse evento formativo foi proporcionar espaços dialógicos para a partilha de experiências entre os servidores da educação. Buscamos mobilizar a auto(trans)formação dos participantes e a transformAÇÃO no Ensino Superior, visando aprimorar as práticas educacionais por meio de mudanças provocadoras. Entendemos que a educação está em constante evolução e que é necessário estar aberto a novas ideias, abordagens e práticas pedagógicas.

Por meio das rodas de conversAÇÃO, os professores também têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, aprender novas técnicas e abordagens pedagógicas, e se manterem atualizados em relação às tendências educacionais. Essa formação contínua é essencial para acompanhar as mudanças na sociedade e no campo educacional, garantindo que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos em sala de aula. Essas ações auto(trans)formativas referem-se à capacidade dos educadores de se autoavaliarem, questionarem suas próprias práticas e estarem dispostos a se adaptarem e a se reinventarem constantemente.

Nesse viés, para provocar reflexões auto(trans)formativas em nossas ações formativas, adotamos a concepção de inovação pedagógica, a qual instiga mudanças nos processos educacionais e, conseqüentemente, pode favorecer melhorias na educação (CARDOSO, 2018). E, como defensores da inovAÇÃO pedagógica, acreditamos que é por meio de ações auto(trans)formativas que podemos impulsionar a melhoria e o processo de mudança educacional. Nessa perspectiva, assumimos o compromisso de contribuir para a formação de agentes educacionais engajados na transformAÇÃO da educação, através da (re)invenção, da criatividade e do empoderamento de ideias e práticas pedagógicas.

De acordo com Gil (2023, p. 19), “prevaleceu durante muito tempo a concepção de que o professor universitário, por lidar com adultos, não necessita tanto da formação didática quanto os professores do Ensino Básico”, todavia, a questão do desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por didáticas provocadoras de ensino-aprendizagens, vê-se a sua devida importância em todos os níveis de ensino. O que acaba desconstruindo aquela visão de que o professor não precisa rever e repensar acerca de sua didática e de suas práticas pedagógicas. Ainda, com o ingresso de cada vez mais pessoas à Universidade, esse cenário foi sendo modificado, e a necessidade de profissionais não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com habilidades pedagógicas, foi ficando mais evidente, ressaltando a importância de momentos formativos e espaços de capacitação.

Nesse sentido, as rodas de conversAÇÃO se destacam como uma valiosa prática pedagógica dentro da formação permanente e continuada de professores, contribuindo para o aprimoramento das práticas educacionais, o fortalecimento da comunidade docente e a busca por uma educação de qualidade. A próxima seção dará início ao relato desses percursos auto(trans)formativos trilhados durante o evento de formação.

Percursos Teórico/Metodológicos

Cabe destacar que compreendemos os movimentos formativos enquanto *práxis*, por partirmos e partilharmos do pressuposto crítico de que não é possível separar teoria e prática, ao contrário, ambas se coadunam dialeticamente na produção de efeitos de sentido auto(trans)formativos. Ademais, os pressupostos teórico/metodológicos apontam caminhos possíveis para serem trilhados, com base em fundamentos teoricamente embasados e metodologicamente engajados. Sobre essa noção de ação orientada criticamente, Freire (1988, p. 17) já apontava que, “é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar

a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis”. E é isso que nossa Subcomissão de Formação Docente tem se proposto: proporcionar espaços formativos embasados em diálogos provocadores de auto(trans)formações em seus sujeitos interlocutores.

Destarte, como forma de situar o início da nossa caminhada, compartilharemos o desenvolvimento da Semana de Formação Docente 2022 - UNIPAMPA/Campus Itaqui (realizada de 12 a 14 de julho de 2022, presencialmente, nas dependências da instituição supracitada¹ Abaixo, apresentamos o *card* de divulgação desse espaço formativo.

Figura 1 – *Card* de divulgação da Semana de Formação Docente 2022 - UNIPAMPA/Campus Itaqui



Fonte: Autores (2022).

¹ Para sua divulgação, elaboramos *cards* (Figuras 1 e 2) e os publicizamos por *e-mail* institucional e pelas Redes Sociais da Subcomissão de Formação Docente – *Campus Itaqui*.

Conforme a Figura 1, a Semana de Formação Docente 2022 da UNIPAMPA/Campus Itaqui teve como tema central as rodas de ConversAÇÃO, que foram conduzidas utilizando a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, desenvolvida por Henz e Freitas 2015 e Freitas 2020. Cabe destacar que essa metodologia busca estimular reflexões auto(trans)formativas por meio de espaços de diálogo e problematização. Outrossim, por meio de rodas de ConversAÇÃO, para proporcionar partilhas de experiências para a transformAÇÃO no Ensino Superior, foi elaborada/disponibilizada a seguinte programação (Figura 2):

Figura 2 – Cronograma do evento formativo



Fonte: Autores (2022).

Conforme apresentado na Figura 2, a cada dia de formAÇÃO, foram discutidas algumas temáticas, na seguinte ordem cronológica:

No primeiro dia de formAÇÃO, em 12 de julho de 2022, o tema foi “Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação”. O objetivo foi criar um ambiente propício para reflexões sobre como é possível inovar tanto nas práticas pedagógicas quanto nas ações pessoais e profissionais no âmbito da Educação Superior. Por sua vez, estas auto(trans)formações foram mobilizadas por meio da dinâmica de movimentos de Rotação por Estações. Além disso, tensionou-se sobre como os inéditos-possíveis podem provocar mudanças nas práticas pedagógicas realizadas na Educação Superior. Assim, refletiu-se sobre como podemos inovar e trazer melhorias no ensino da nossa Universidade.

No segundo dia formativo, realizado em 13 de julho de 2023, foi criado um espaço de conversAÇÃO para os professores atuantes nos seis cursos do *Campus* Itaquí. O objetivo desse espaço foi o de permitir que os professores dialogassem sobre as ações pedagógicas, que estavam sendo desenvolvidas em seus contextos específicos. Essa etapa foi um momento importante de partilha, onde cada professor teve a oportunidade de compartilhar suas experiências acadêmico-profissionais vividas para a transformação do Ensino Superior;

No terceiro dia de ConversAÇÃO, desenvolvido em 14 de julho de 2022, o tema discutido foi a “Perspectiva inclusiva no Ensino Superior”, com vistas a provocar espaços auto(trans)formativos e reflexivos quanto aos aspectos pedagógicos voltados para os estudantes com especificidades na aprendizagem. Afinal, o que podemos proporcionar para que a educação seja inclusiva neste nível de ensino?

Nessa perspectiva, os diálogos perpassaram por reflexões quanto a estratégias para trabalharmos com as especificidades dos estudantes com deficiência e promover seu efetivo processo inclusivo no Ensino Superior. Nesse sentido, observa-se que “[...] uma Universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem,

desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes” (MOREIRA, BOLSANELLO E SEGER, 2011, p. 141). Sendo assim, ao construir espaços auto(trans)formativos e reflexivos acerca dessa temática, foi possível incentivar os sujeitos interlocutores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e a buscar soluções que favoreçam a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. E estes foram os temas discutidos nos três dias da Semana de Formação Docente 2022 da UNIPAMPA/*Campus* Itaqui.

Para a interpretação e a compreensão dos resultados do evento formativo, a abordagem hermenêutica de Gadamer (2000) nos permitiu compreender as percepções dos sujeitos interlocutores acerca das experiências vivenciadas na formação pedagógica. Ainda, realizamos interpretações dessas percepções de modo qualitativo, buscando compreender tanto os aspectos positivos quanto os negativos gerados pelo evento formativo. Desse modo, interpretamos os *feedbacks* dos sujeitos interlocutores de modo a identificar as contribuições e os impactos das atividades propostas.

Finalmente, entendemos que esses encontros são oportunidades para que os participantes reflitam também sobre a sua postura docente em sala de aula. É natural que aquele que tem uma visão de si mesmo como o “detentor de um conjunto de conhecimentos que precisam ser transmitidos aos estudantes” (GIL, 2018, p.198) vai ter uma inclinação maior à exposição e acabar optando pela transmissão oral, tendo maior dificuldade para inovar em suas práticas. Todavia, para transgredir a essa visão de que o professor apenas transfere/transmite o conhecimento, partilhamos dos preceitos de Freire (2004), os quais balizam práticas pedagógicas em que os professores atuam como mediadores num processo de compartilhamento de conhecimentos por meio de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a partir da apresentação de possibilidades práticas e reais contextualizadas no Ensino Superior, o docente pode se reconhecer e desenvolver novos papéis.

Na próxima seção, vamos discutir, problematizar e sistematizar sobre os resultados deste estudo e averiguar se, por fim, foi possível compartilhar possibilidades contributivas para a inovação pedagógica e para provocar a transformação no Ensino Superior?

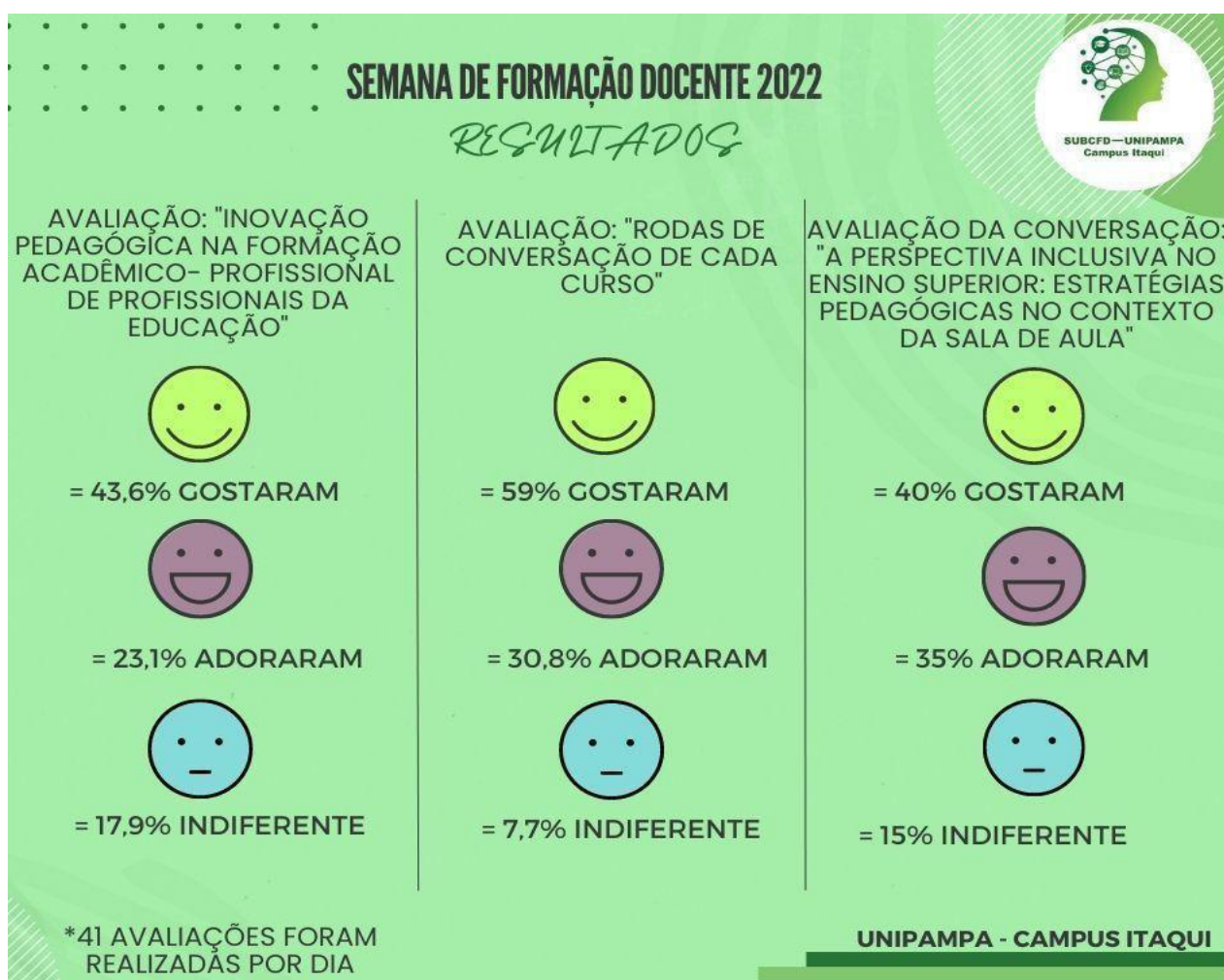
Interlocuções sobre os Resultados

Em nossas rodas de conversAÇÃO, desenvolvidas de 12 a 14 de julho de 2022, na Semana de Formação Docente 2022 da UNIPAMPA/*Campus* Itaqui, foram envolvidos setenta e sete (77) sujeitos interlocutores, e da pesquisa de avaliação do evento formativo, realizada por meio de um questionário do *Google Forms*, participaram 41 respondentes.

A referida pesquisa de avaliação foi encaminhada via *e-mail* institucional e teve o período de 15 a 21 de agosto de 2022 como prazo de respostas. Adotamos a técnica do questionário, a fim de averiguar as opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa (GIL, 1999). E, para reflexão, apresentamos as seguintes 4 questões: três perguntas fechadas, sendo uma questão para cada dia formativo, em que os participantes tinham 5 opções, expressas por meio de “*emojis*”, para marcar uma delas, que melhor representou a sua percepção sobre o evento (1) Detestei; 2) Não gostei; 3) Indiferente; 4) Gostei; e 5) Adorei); e uma questão aberta em que os sujeitos interlocutores fizeram os registros acerca de suas percepções sobre as rodas de conversAÇÃO experienciadas.

Na Figura 3, apresentamos os resultados advindos das avaliações das conversAÇÕES ofertadas na Semana de Formação Docente 2022.

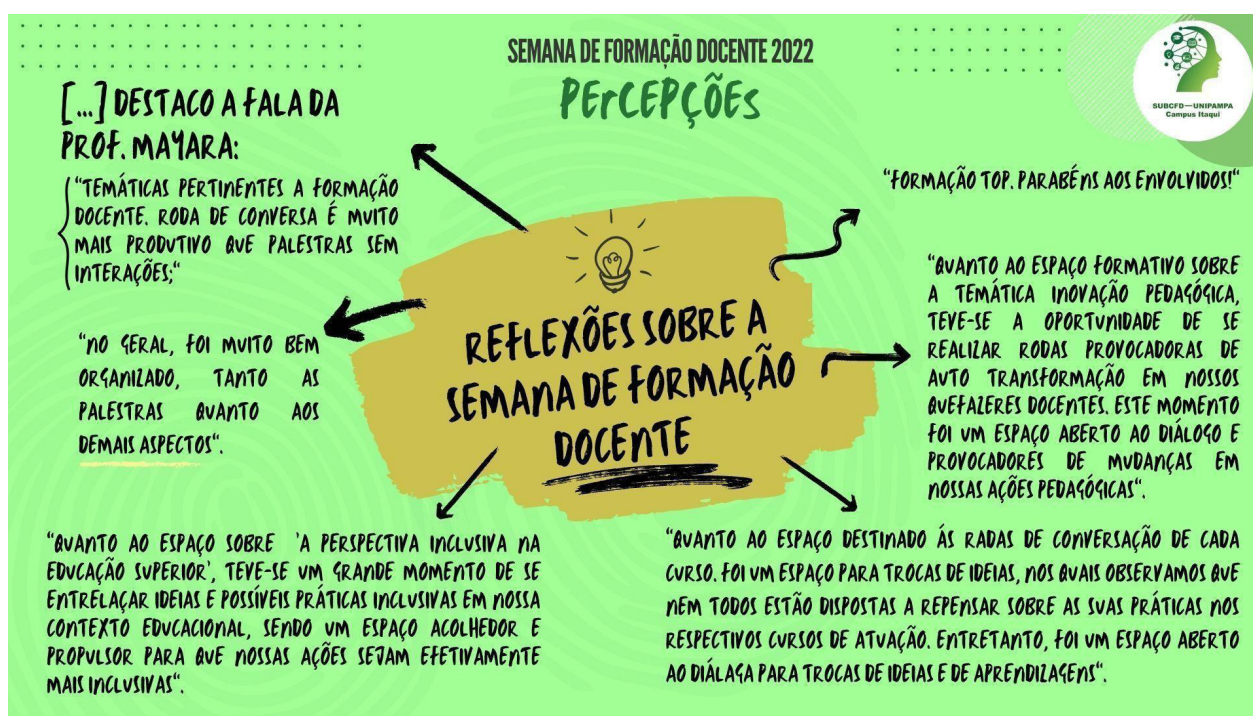
Figura 3 – Resultados das avaliações das ConversAÇÕES



Fonte: Levantamento resultante do questionário de avaliação, disponibilizado no *Google Forms* (2022).

Dos resultados oriundos desta pesquisa de avaliação (Figura 3), constatamos que os três dias formativos provocaram reações positivas, pois a maioria dos sujeitos interlocutores deram *feedbacks* de que “gostaram” ou “adoraram” as rodas de conversAÇÃO, o que consideramos como resultados significativos. Para ilustrarmos as percepções geradas nos sujeitos interlocutores desta pesquisa, vejamos algumas reflexões sobre a Semana de Formação Docente 2022, na Figura 4:

Figura 4 – Reflexões sobre a Semana de Formação Docente 2022



Fonte: Registros resultantes do questionário de avaliação disponibilizado no *Google Forms* (2022).

A partir da interpretação e da compreensão dos resultados obtidos a partir das percepções registradas (Figura 4), verificamos que, no geral, as rodas de conversAÇÃO foram geradoras de reflexões auto(trans)formativas no que concerne à inovação pedagógica, sendo espaços abertos ao diálogo e provocadores de mudanças nos quefazeres docentes, e a Semana de Formação Docente 2022 julgada como produtiva, bem organizada e “TOP”. Nesse sentido, dentre as considerações tecidas, teve-se um *feedback* de que as rodas de conversAÇÃO são mais produtivas do que palestras, em face das interações oportunizadas.

Com relação ao primeiro dia formativo, com o espaço intitulado “Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação”, destacou-se que a conversAÇÃO foi “pontual e necessária”.

No que se refere ao segundo dia de conversAÇÃO, possibilitou-se que os docentes trocassem ideias sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos que ministram aulas. Desse modo, tiveram rodas de conversAÇÃO dos

seis cursos do *Campus*. Cabe observar que, nessas interlocuções, alguns docentes se manifestaram abertos para dialogar acerca de suas práticas e outros não. Nesse viés, constatou-se que três sujeitos interlocutores expressaram em seus registros a discordância com as concepções pedagógicas de Freire, as quais eram as balizadoras das interlocuções.

Em face disso, constatamos o quão tem sido árduo o desenvolvimento de reflexões auto(trans)formativas, uma vez que ainda temos uma certa resistência com as concepções Freireanas e aos aspectos de se desenvolver inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior. Enfim, verificamos que há os docentes abertos à inovação educacional e os que se mantêm presos ao Ensino Tradicional e antidialógico.

Na interlocução final, tecemos alguns comentários sobre como as reflexões auto(trans)formativas podem provocar mudanças nas práticas do Ensino Superior. Assim, vejamos algumas considerações finais.

Interlocução Final

Ao propormos as atividades da Semana de Formação Docente 2022 a partir de rodas de conversAÇÃO, foi possível instigar os participantes a partilharem suas experiências e reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Em um primeiro momento, focado na inovação pedagógica, os docentes foram incentivados a utilizar da criatividade, da gestão de tempo e de bastante diálogo para, em pequenos grupos, desenvolverem as dinâmicas propostas pela “conversante” formadora.

Após essa experiência, constatamos que evidenciar métodos ativos mais inovadores como dinâmicas de grupo e formas variadas de representar o cotidiano, com o uso de linguagens e/ou formas (por exemplo: arte, música ou escrita), trouxe aos professores inspirações sobre como orientar o estudante no

processo de ensino-aprendizagem e também ideias de como desenvolver não só capacidades intelectuais, mas também habilidades humanas necessárias a qualquer profissional que ingressa no mercado de trabalho (ponto esse muito importante quando nos referimos ao Ensino Superior).

A partir dos *feedbacks* – em sua maioria positivos – recebidos dos participantes, destacamos que o momento, destinado para reflexões específicas do grupo de docentes de cada curso do *Campus*, propiciou um ambiente de construção coletiva, troca de ideias e articulações, permitindo (re)criar estratégias e (re)pensar planejamentos, além de estreitar e fortalecer laços acadêmico-profissionais, e até mesmo pessoais.

Dentre os temas mais sugeridos pelos professores para formações pedagógicas em nosso *Campus*, estava a educação inclusiva no Ensino Superior. Nesse viés de trabalho no escopo da inclusão, acreditamos que a melhor forma de superar os desafios de ter em sala de aula estudantes com deficiência é de fato investir na formação permanente e continuada de docentes e técnicos do Ensino Superior, até mesmo porque, muitas vezes, esses profissionais não receberam nenhum tipo de orientação nesse sentido em suas graduações.

Também foi possível constatar que, apesar da Universidade contar com Núcleo de Acessibilidade, que desenvolve um ótimo trabalho com conversas e orientações aos docentes, ainda existem vários questionamentos sobre materiais acessíveis, por exemplo. Nesse sentido, na formação oportunizada, foram apresentados diversos exemplos e algumas sugestões de como adaptar os recursos em diferentes situações, envolvendo as práticas pedagógicas.

Por fim, entendemos que o espaço de formação ofertado mobilizou processos auto(trans)formativos e que o diálogo e a construção coletiva, bem como o estabelecimento de parcerias, nos impulsionam a seguir na busca e na (re) construção de uma Educação Superior inovadora, inclusiva, crítica e reflexiva.

Referências

CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira. **Inovar com a investigação-ação:** desafios para a formação de professores. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra University Express, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Larissa Martins. **Auto(trans)formação permanente com professores do ensino médio:** re-ad-mirando a docência e re-significando experiências. 2020. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, RS, 2020.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito, a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; HOHDEN, Luiz (Org.). **Hermenêutica filosófica:** Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 13-26.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Metodologia do Ensino Superior:** Presencial, a distância e híbrido. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (org.). **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação permanente. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 73-83.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. (2011) Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. ***Educar em Revista***, (41), 125-143. Recuperado: 21 set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009>. Acesso em: 17 jul. 2023.



EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: CURRÍCULO EMERGENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Juliana Vaz Paiva

Viviane Martins Vital Ferraz

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

Ronnie Anderson Gaúna Ferraz

Rosane Carneiro Sarturi

Doi: 10.48209/978-65-5417-143-8

Introdução

Esta pesquisa foi produzida com a interlocução do Grupo de Estudos e Pesquisa Elos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Linha de pesquisa LP2 - Política Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM. O Grupo de Pesquisa ELOS é coordenado pela professora Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi e abarca as investigações do campo curricular, perpassado pelas políticas públicas e práticas educativas no ensino básico e avaliação de curso superior no contexto da internacionalização.

Em 11 de março de 2020, devido à célere expansão da COVID-19 entre continentes, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a caracterizar o agravo como uma pandemia. Assim, em 17 de março do referido ano, o Ministério de Educação (MEC) publicou a Portaria Nº 343, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Nesse documento o Ministro de Estado da Educação resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020).

Assim, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - que no dia anterior, 16 de março, havia divulgado a Portaria 97.935, suspendendo as atividades acadêmicas e administrativas presenciais pelo prazo de trinta dias, a partir de 17 de março de 2020 - publica a Instrução Normativa N. 02/2020/PROGRAD, de 17 de março de 2020, regulando o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e o funcionamento da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas e Administrativas em face da Pandemia COVID-19:

Art. 5º Em relação as atividades acadêmicas, a presencialidade física das mesmas está suspensa em toda a sua extensão (aulas, práticas, eventos, encontros, bancas, entre outros).

Art. 6º As atividades referidas no artigo anterior poderão ser executadas em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais.

Art. 7º As aulas teóricas e atividades práticas, onde seja possível sua execução (a critério do docente), utilizarão, durante o período de suspensão, meios virtuais para o seu andamento, dentre eles:

I - Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem, a exemplo do Moodle;

II - E-mail;

III - Grupos Específicos em Redes Sociais;

IV - Skype;

V - Aplicações do G Suite for Education;

VI - Outras formas de compartilhar recursos e aplicar/avaliar atividades escolhidas pelo docente da disciplina e acessíveis aos estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020).

Desse modo, contextualiza-se esta pesquisa a partir do componente curricular de Pesquisa e Docência - do curso de graduação em Pedagogia da UFSM - que aderiu ao REDE, sendo a comunicação docente-discente e as atividades todas realizadas a partir de meios virtuais, através de leituras e tarefas disponibilizadas na plataforma Moodle, bem como encontros por videoconferências e deliberações cotidianas via *WhatsApp* - considerando o extenso período de suspensão da presencialidade física das atividades acadêmicas.

Compreende-se que o processo de evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), atualmente vivenciado, promove novos paradigmas e modelos de comunicação na Educação, impactando nos processos de ensino-aprendizagem (GARRISON; ANDERSON, 2005). Entretanto, devido à expansão do COVID-19, emerge a rápida e necessária mudança para o ambiente *online*, de forma quase obrigatória.

Certamente, nesse contexto de articulações de recursos tecnológicos e migração de professores e estudantes para a realidade *online*, o currículo se faz como “[...] um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais” (SILVA, 2013, p. 40).

Objetivos

Como já exposto, a partir do contexto emergente, o uso das novas tecnologias se fez extremamente necessário no meio acadêmico. Sua presença se fez para além das atividades usuais, como a organização de planejamentos e

produções acadêmicas, mas também em tarefas essenciais para a continuidade e desenvolvimento das atividades educacionais.

Em tempos em que a produção e a reprodução de conhecimento e informação, bem como a comunicação são realizadas significativamente por meio de ferramentas que possuem telas e acesso à internet, instigam-se novos desafios referentes ao currículo e estratégias de ensino-aprendizagem, se fazendo cada vez mais relevante e pertinente a abordagem e a proposição de reflexões críticas acerca da Educação e novas tecnologias.

Deste modo, a partir do questionamento “Como se deram as articulações dos recursos tecnológicos e seus consequentes impactos no processo de ensino-aprendizagem em currículo emergente de um componente curricular do curso de graduação em Pedagogia da UFSM?”, objetiva-se identificar as articulações dos recursos tecnológicos e seus consequentes impactos no processo de ensino-aprendizagem em currículo emergente de um componente curricular do curso de graduação em Pedagogia da UFSM.

Metodologia

Para que se pudesse alcançar os objetivos traçados e responder ao questionamento orientador deste estudo, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, pois “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

Quanto aos instrumentos, optou-se por um questionário semiaberto, em que até mesmo as questões fechadas proporcionavam a opção de escrita, pois Triviños (1987) esclarece que:

[...] sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (p. 138).

Considera-se que o uso das novas tecnologias - em especial da internet - vem sendo acentuado como ferramenta eficiente e facilitadora no meio acadêmico. Por isso, se faz hoje muito presente nas pesquisas científicas, propiciando formas ágeis e objetivas na coleta e organização dos dados de pesquisa. O questionário *online* pode se constituir por perguntas que permitam a coleta de dados complexos em maior número, bem como, permite uma maior facilidade na correlação de seus resultados, o que proporciona maior produção de dados relacionados ao tema pesquisado, uma vez que é um meio rápido, econômico e com bom aproveitamento de respostas (FALEIROS *et al*, 2016).

Desta maneira, acreditou-se que a melhor metodologia para a coleta de dados seria a partir do próprio uso da tecnologia. Assim, a pesquisa propôs que os 16 acadêmicos do curso de Pedagogia, matriculados na disciplina de Pesquisa e Docência durante o primeiro semestre de 2020, respondessem a um questionário *online* criado a partir do Formulários Google, durante o semestre - disponibilizado na página da referida disciplina na plataforma Moodle, bem como enviado para cada um dos participantes por meio do aplicativo *WhatsApp*, utilizado pelo grupo para a ágil comunicação.

Estruturou-se o questionário a partir de perguntas que permitissem identificar o potencial de realização das atividades em REDE no período de isolamento social vivenciado em virtude do Covid-19. Bem como se fez uso da opção permitida pela ferramenta utilizada para o desenvolvimento do questionário *online* - Formulários Google - que não permite ao usuário o envio do questionário sem antes ter respondido à todas as questões solicitadas.

Iniciou-se o questionário apresentando de maneira breve a presente pesquisa, para que os sujeitos pudessem estar cientes da pesquisa da qual fazem parte. Após, cada participante deveria preencher seus dados de identificação (nome, data de nascimento, número de celular e e-mail) e responder às seguintes perguntas:

Quadro 1 - Perguntas utilizadas no formulário direcionado aos discentes da disciplina de Pesquisa e Docência durante o primeiro semestre de 2020

Perguntas	Opções de respostas
1. Qual sua cidade/estado de origem?	-
2. Em que cidade/estado está durante o período de isolamento?	-
3. Quem mora com você atualmente?	Moro sozinho(a)
	Pai e/ou mãe
	Esposo(a) / companheiro(a)
	Filhos(as)
	Irmãos(ãs)
	Outros parentes, amigos(as) ou colegas
	Outro
4. Você e/ou sua família vivenciam dificuldades neste período de isolamento social? Se sim, quais?	-

5. Seu acesso se faz a partir de qual(is) dispositivo(s)?	Smartphone
	Computador/Notebook
	Tablet
	Outros
6. Você divide o uso desse(s) dispositivo(s) com alguém?	Não
	Sim, com 1 pessoa
	Sim, com 2 pessoas
	Sim, com 3 pessoas
	Sim, com 4 pessoas ou mais
	Outros
7. Está cursando outras disciplinas em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais? Se sim, quais?	-
8. Como está sendo sua ROTINA?	Somente em casa, sai apenas quando necessário
	Trabalhando 4 horas por dia
	Trabalhando 8 horas por dia
	Outros

9. Nos conte mais sobre sua ROTINA nesse período. Está conseguindo manter uma frequência salutar de estudos e acompanhamento das leituras, atividades e encontros?	-
10. Nos conte das CONDIÇÕES de onde você está nesse período de isolamento. Há local e horários que possibilitem o estudo e o acompanhamento da disciplina?	-
11. Como considera seu ACESSO à internet, consequentemente ao Moodle e WhatsApp? Participa do grupo de WhatsApp da disciplina?	Sim
	Não
	Outros
12. Como define a eficiência do uso do aplicativo WhatsApp para o acompanhamento das deliberações cotidianas da disciplina?	Ótimo
	Bom
	Regular
	Ruim
	Outros
13. Como define a eficiência do uso do Moodle, onde estão sendo disponibilizadas e realizadas leituras, atividades e encontros por videoconferência da disciplina?	Ótimo
	Bom
	Regular
	Ruim
	Outros
14. Use esse espaço caso queira adicionar alguma informação sobre a situação de seu acesso	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Respalhando a análise de conteúdo desta pesquisa, optou-se pela realização das três etapas fundamentais propostas por Bardin (1977): Primeiramente, a fase de pré-análise, em que se realizou a leitura flutuante, quando há o primeiro contato com o objeto de análise - neste caso um questionário *online* - e referenciais bibliográficos. Consequentemente, o momento da definição do *corpus* da análise. E por fim, se deu a elaboração de indicadores, para assim, interpretar o material coletado.

Discussões e Resultados

Com os objetivos de compreender a pesquisa em educação e sua articulação com a construção do conhecimento pedagógico para formação do professor-pesquisador; identificar problemas de pesquisa na Educação Básica e elaborar projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o Plano de Ensino do componente curricular aqui tratado foi organizado, primeiramente, para que acontecesse de forma presencial.

Emergindo o contexto de isolamento social, as atividades previamente estruturadas tiveram de ser transformadas em e-atividades¹ centradas nos discentes, corroborando com a ideia de Salmon (2004) de que o conhecimento é construído pelos estudantes de forma colaborativa, ativa e participativa, considerou-se o espaço *online* como cenário dinâmico e ativo, em que os estudantes receberam informações sobre as atividades *online* que deveriam realizar, dentro e fora da plataforma, individualmente ou em grupo, construindo e compartilhando conhecimento.

Presentes constantemente no cotidiano dos acadêmicos, as novas tecnologias tiveram de permear, ou até mesmo protagonizar, os espaços de formação dos futuros professores. Foram ferramentas essenciais para as e-atividades síncronas e assíncronas, pois a comunicação docente-discente e demais tarefas se

¹ Diferentes atividades realizadas pelos estudantes em interação com os conteúdos e as indicações oferecidas, sendo apresentadas, realizadas e/ou transferidas de modo *online* (SALMON, 2004).

deram a partir de meios virtuais, através de leituras e tarefas disponibilizadas na plataforma Moodle, bem como encontros por videoconferências e deliberações cotidianas via *WhatsApp*.

Desta forma, ressalta-se a desigualdade digital vivenciada durante o período de isolamento social. Quando nove acadêmicos, dos onze que responderam ao questionário, apontaram a eficiência do uso dos ambientes Moodle e *WhatsApp* como ótima ou boa, entretanto, oito deles indicaram que seu acesso à internet, consequentemente às referidas plataformas, se fez ruim ou regular. Outro dado importante a se destacar, diretamente ligado à qualidade de acesso à internet - é de que a média de participantes das atividades síncronas foi de sete discentes, ou seja, um número inferior à pelo menos metade de matriculados.

Importante considerar, que essa articulação entre a Educação e as novas tecnologias - emergente e necessária - trouxe consequências não relacionadas diretamente à desigualdade digital, mas que impactaram nos processos de ensino-aprendizagem. Ao analisar as condições de estudos e acompanhamento das e-atividades dos sujeitos, entende-se que os baixos números de participação não só nas atividades síncronas, mas também assíncronas - especialmente na segunda metade do semestre - podem ser referentes às adaptações e organizações de novas rotinas em condições de isolamento social.

Quando apenas um discente afirmou morar sozinho, foi possível entender que todos os outros dividiam suas rotinas de estudos - e também de trabalho - com a convivência entre familiares e, até mesmo em sua maioria, se utilizando do mesmo smartphone ou computador/notebook para o acesso às redes. A falta de material adequado, estruturas e recursos tecnológicos são indicadores dos números referentes às atividades assíncronas: enquanto na primeira metade do semestre tiveram, em média, a participação de doze estudantes, as atividades assíncronas propostas em seguida, contaram com a média de seis envios do total de dezoito discentes.

A partir de relatos como “Não estou conseguindo manter uma rotina de estudos, por que está sendo muito difícil me manter em casa 24 horas por dia [...] sou uma pessoa agitada e ansiosa.”; “Como estou sem trabalho, tive de reduzir meu plano de internet com o provedor para o mais lento (1mb). Participar das videoconferências só me é possível sem vídeo.”; “[...] meu filho exige atenção o tempo todo e eu não tenho com quem deixar ele ainda mais na situação em que estamos vivendo.”; “O local onde moro é único por causa de criaturas místicas chamadas “vizinhos”; como quatro casas diferentes conseguem ouvir quatro tipos de músicas, concomitantes, em volume altíssimo? Não faço ideia, mas é complicado manter o foco no meio dessa loucura.”, reconhece-se o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para a articulação de um currículo emergente, essencialmente, como suporte para a continuidade das atividades acadêmicas, pois claramente não substituiu e nem mesmo suprimiria aspectos tão significativos como a presença e o contato entre professores e estudantes.

Considerações Finais

A partir das fundamentações teóricas estruturadas, respostas dadas pelos acadêmicos e desenvolvimento da disciplina, conclui-se que as articulações dos recursos tecnológicos se deram considerando as possibilidades de acesso às novas tecnologias e as condições de estudos e acompanhamento das e-atividades, fatores que impactaram de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem em currículo emergente do componente curricular de Pesquisa e Docência do curso de graduação em Pedagogia da UFSM.

Especialmente no momento de realização desta pesquisa, destaca-se o currículo como passível de modificações a qualquer momento, pois carrega a necessidade de representar a identidade de determinada comunidade. Assim, considera-se inevitável atentar para o uso das novas tecnologias na constante busca

pela excelência no processo de formação de professores - fundamentalmente, ao acesso e o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às mesmas, previstas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ainda no ano de 2008.

Partiu-se do micro - um componente curricular/disciplina do curso de Pedagogia da UFSM - entendendo que também ao macro - a Educação em seus níveis de ensino - se faz importante para o processo curricular emergente a consideração e reflexão sobre as condições de estudos e acompanhamento das e-atividades e as possibilidades de acesso às novas tecnologias, especialmente à internet, dos estudantes.

Por meio das novas tecnologias - dispositivos, aplicativos, programas, plataformas e recursos tecnológicos de informação e comunicação - os processos de construção de ensino-aprendizagem se fizeram e ainda hoje se fazem. Essencial, então, considerar a complexidade e a importância do objeto de pesquisa, para que as novas tecnologias propiciem a conexão não somente às telas e redes digitais, mas verdadeiramente a conexão entre pessoas - discentes e docentes - conexões de ideias, de contribuições, de construções. A conexão àquilo que nos edifica enquanto sociedade e seres humanos. A conexão à Educação.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LTDA, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria N° 343**, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FALEIROS, Fabiana *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, e3880014, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 abr. 2021.

GARRISON, Donn Randy; ANDERSON, Terry. **El e-learning en el siglo XXI**. Investigación e práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALMON, Gilly. **E-actividades**. El factor clave para uan formación en línea activa. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade FEDERAL DE SANTA MARIA. Gabinete do Reitor. **Instrução Normativa N. 02/2020/PROGRAD**, de 17 de março de 2020, regula o regime de Exercícios Domiciliares Especiais e o funcionamento da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas e Administrativas em face da Pandemia COVID-19. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/374/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Universidade FEDERAL DE SANTA MARIA. Gabinete do Reitor. **Portaria 97.935**, de março de 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2020/03/PORTARIA-97.935.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Viviane Martins Vital Ferraz



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco – UCB/RJ (2002); Especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ/RJ (2006); Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade São José – UniSãoJosé/RJ (2007); Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS (2010); Doutora em Educação pela UFSM, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces”. Atualmente, realiza o Estágio Pós-Doutoral pela UFSM – RS/Brasil, com período sanduíche na Universidade de Valência – Espanha. Atualmente realiza graduação em História e Filosofia e Pós-Graduação pela FIOCRUZ “Os impactos da violência na escola”. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Campo Curricular ELOS, do

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSM). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE), do Centro Educacional Leonardo da Vinci – Brasília/DF. Pesquisadora integrante do GT Capitalismo Digital, Política Educativa y Pedagogía Crítica (CLACSO). Participou do Grupo de Estudos sobre Afetividade e Moralidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e do projeto “Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral”. Desenvolve pesquisas no campo das Políticas Públicas Educacionais e Políticas Curriculares; Práticas Educativas, Relação Pedagógica e seus condicionantes; Educação Socioemocional e Metodologias Ativas; Direitos Humanos, Educação Não Violenta, Cultura de Paz e Resolução de Conflitos; Violências, Bullying, Cyberbullying e Fracasso Escolar; Construção da Autonomia, do Sujeito Autor, Alfabetização e Letramento; Formação de Professores. Professora concursada da Secretaria Municipal de Educação do RJ e da Secretaria Estadual de Educação do RJ. Possui experiência da Educação Infantil à Pós-Graduação, em instituições públicas e privadas em diversas cidades brasileiras. Atualmente é consultora em uma instituição privada de Brasília/DF na área de “Filosofia para Crianças” – Anos Iniciais do Ensino Fundamental. vivi.mvferraz@gmail.com

Cádia Carolina Morosetti Ferreira



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2012); Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2015); Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2019); Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSM. Atua na área da Educação, pesquisando sobre os seguintes temas: Práticas Escolares e Políticas Públicas; Direitos Humanos, Educação Não Violenta, Cultura de Paz; Resolução de Conflitos e Educação Socioemocional; Violências, Bullying, Cyberbullying e Fracasso Escolar; Políticas de Cotas e de Ações Afirmativas; Formação de professores. Pesquisadora no grupo de estudos e pesquisas sobre o Campo Curricular ELOS sobre Políticas Públicas, Currículo e Práticas Escolares (PPGE/UFSM). Pesquisadora integrante do GT Capitalismo Digital, Política Educativa y Pedagogía

Crítica (CLACSO). Possui experiência como docente da Educação Básica. Atualmente, é servidora da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus Alegrete - RS. Tutora presencial do curso de Letras EaD da Unipampa, campus Alegrete.
cadiamorosetti@gmail.com

Juliana Vaz Paiva



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha (2017). Especialização em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS (2019). Mestra em Educação pela UFSM (2021). Atualmente, cursa Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas interfaces, com período sanduíche na Universidade de Valência (Espanha). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa sobre o Campo Curricular ELOS, que abarca investigações das Políticas Curriculares, perpassando pelas Políticas Públicas e Práticas Educativas. Pesquisadora integrante do GT Capitalismo Digital, Política Educativa y Pedagogía Crítica (CLACSO). Tem experiência na área de Educação, como principais temas de interesse: Currículo e Políticas Públicas Educacionais. julianavazpaiva@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Ana Lucia da Luz Mazzardo

Pedagoga. Graduada em Matemática. Especialista em Orientação Educacional. Especialista em Informática na Educação. Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. Professora na rede Estadual do RS.

Cádia Carolina Morosetti Ferreira

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). Servidora técnico-administrativa na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Daiane Campara Soares

Doutora em Matemática (UEM), Mestra em Matemática (UFMG), Especialista em Autismo (Faculdade Campos Elíseos), Bacharela em Matemática (UFSM), Formação Pedagógica para Graduados (R2) em Matemática (UNIFIEO - Centro Universitário Fieo). Docente do Magistério Superior na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Itaqui/RS.

Elenis Durães Barbosa

Pedagoga. Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica. Professora Alfabetizadora. Atualmente, atua como professora regente em instituição privada - Brasília/DF.

Fabiane Flores Penteado Galafassi

Doutora em Informática na Educação (UFRGS), Mestra em Computação Aplicada (UNISINOS), Especialista em Desenvolvimento de Software Educativo (UNIFEEVALE) e em Tutoria EAD (UFRGS), Licenciada em Computação (UNIFEEVALE). Docente do Magistério Superior na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Itaqui/RS.

Flávia Mariana Reis Bezerra

Pedagoga. Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise Infantil. Especialista em Docência do Ensino Superior. Professora Alfabetizadora. Atualmente, atua como professora regente em instituições privadas - Brasília/DF.

Gabriel dos Santos Kehler

Doutor em Educação (UFPel), Mestre em Educação (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Licenciado em Pedagogia (Unicruz). Docente do Magistério Superior na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Itaqui/RS.

Juliana Vaz Paiva

Pedagoga pela Universidade da Região da Campanha (2017). Especialista em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2019). Mestre em Educação pela UFSM (2021). Doutoranda pela UFSM com período sanduíche na Universidade de Valência (Espanha), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa ELOS. Tem experiência na área de Educação, como principais temas de interesse: Currículo e Políticas Públicas Educacionais.

Learice Barreto Alencar

Pedagoga. Especialista em Gestão de Projetos, de Pessoas e de Instituições Educacionais. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Vinte e três anos de trabalho na área educacional com atuação em gestão de assuntos educacionais, de projetos e pessoas. Atualmente coordena o Programa de Educação Socioemocional e Projeto de Vida no Centro Educacional Leonardo da Vinci, além de coordenar o Grupo de Pesquisa Bem-estar Educacional. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação - UCB / CNPQ.

Liliane Silveira Bonorino

Doutora em Educação (UFSM), Mestra em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM), Especialista em Linguística (AVM Faculdade Integrada), Licenciada em Letras - Português (UFSM) e em Pedagogia (UNICSUL). Técnica em Assuntos Educacionais (UNIPAMPA), Campus Itaqui/RS.

Ronnie Anderson Gaúna Ferraz

Bacharel em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Especialista em Análise de Imagens. Especialista em Inteligência de Imagens. Especialista em Produção do Conhecimento. Especialista em Aperfeiçoamento de Operações Militares. Mestre em Geomática (Geoprocessamento) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutorando pela UFSM - Brasil e realiza o Doutorado-sanduiche em parceria com a Universidade de Valência - Espanha. Membro do Grupo de Pesquisa ELOS, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSM). Possui experiência docente em cursos de especialização do Exército Brasileiro.

Rosane Carneiro Sarturi

Pedagoga. Especialista em Currículo por Atividades. Especialista em Orientação Educacional. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estágio Pós-doutoral em Políticas Públicas, na Universidade de Valência - Espanha. Professora Titular da UFSM no Departamento de Administração Escolar e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSM.

Thaine Leston Castro

Bolsista da Subcomissão de Formação Docente (SUBCFD - UNIPAMPA/Campus Itaqui). Graduanda do Curso de Nutrição pela Universidade Federal do Pampa(UNIPAMPA), Campus Itaqui/RS.

Viviane Martins Vital Ferraz

Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia e Orientação Educacional. Especialista em Docência do Ensino Superior. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação pela UFSM. Atualmente, realiza o Estágio Pós-Doutoral pela UFSM - RS/Brasil, e em parceria com a Universidade de Valência - Espanha. Membro do Grupo de Pesquisa ELOS, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), e do Grupo de Pesquisa Bem-Estar Educacional (GPBEE), do Centro Educacional Leonardo da Vinci. Possui experiência da Educação Infantil à Pós-Graduação, atuando em instituições da rede de educação pública e privada, em diversas cidades brasileiras.



INTERLOCUÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS:

POSSIBILIDADES, IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●