



organizadores

Andressa Pereira de Souza

Luis Henrique Ramos Alves

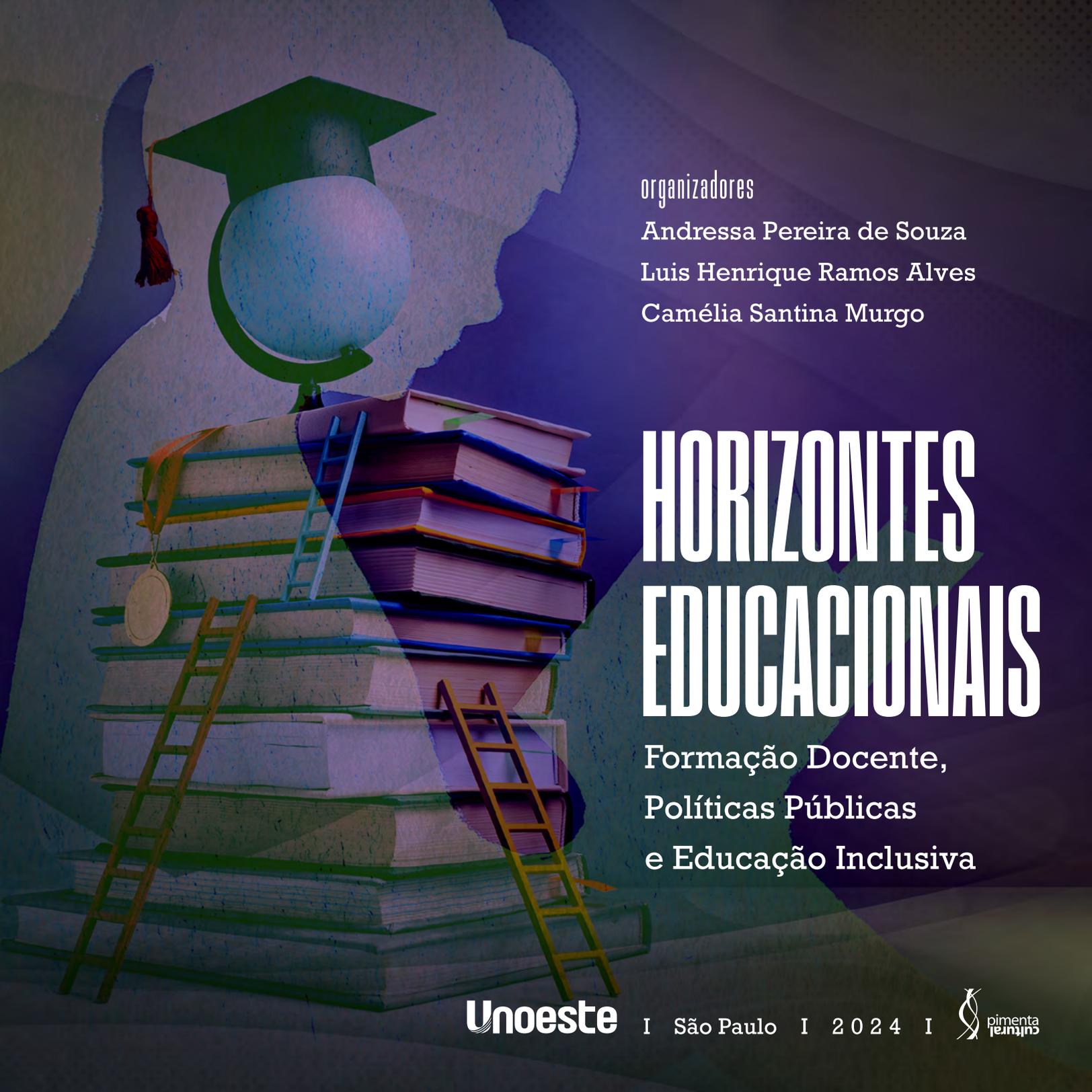
Camélia Santana Murgo

HORIZONTES EDUCACIONAIS

Formação Docente,
Políticas Públicas
e Educação Inclusiva

Unoeste





organizadores

Andressa Pereira de Souza

Luis Henrique Ramos Alves

Camélia Santana Murgo

HORIZONTES EDUCACIONAIS

Formação Docente,
Políticas Públicas
e Educação Inclusiva

Unoeste

I São Paulo I 2024 I

 pimenta
leão

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

H811

Horizontes Educacionais: Formação Docente, Políticas Públicas e Educação Inclusiva / Organização Andressa Pereira de Souza, Luis Henrique Ramos Alves, Camélia Santana Murgo. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-169-7

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-169-7

1. Formação Docente. 2. Políticas Públicas. 3. Educação Inclusiva. 4. Leitura. 5. Alfabetização. I. Souza, Andressa Pereira de (Org.). II. Murgo, Camélia Santana (Org.). III. Alves, Luis Henrique Ramos (Org.). IV. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Educação - Formação Docente

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik.com - eva058929
Tipografias	Acumin, Field Gothic, Rockwell
Revisão	Bruna Cantero
Organizadores	Andressa Pereira de Souza Luís Henrique Ramos Alves Camélia Santana Murgo

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil



Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil



Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Guilherme Bellonci Cereja

Sidinei de Oliveira Sousa

A formação docente para uso de jogos eletrônicos na Educação Física escolar15

CAPÍTULO 2

Lyana Cristina Guzmán Veiga

Camélia Santana Murgo

Andressa Pereira de Souza

Fontes de autoeficácia e dimensões de burnout avaliados em professores do Ensino Fundamental.....40

CAPÍTULO 3

Natália Miranda Borges

Camélia Santana Murgo

Crenças de autoeficácia em professores da Educação Infantil: revisão de escopo 61

CAPÍTULO 4

Lucas Bertasso Martos

Elisa Tomoe Moriya Schlunzen

Processos formativos para competências socioemocionais no Ensino Superior: uma revisão de escopo79

CAPÍTULO 5

Bruno Teremussi Neto

Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi

Possibilidades e desafios

para os Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia 103

CAPÍTULO 6

Ademir Henrique Manfré

Elsa Midori Shimazaki

Fábia Cristina Morteau de Medeiros

O ensino da leitura

no processo de alfabetização:

análise crítica dos pressupostos

teóricos presentes no currículo paulista 123

CAPÍTULO 7

Euclides Taquidir de Gussule

Elsa Midori Shimazaki

Monica Fürkotter

Caminhos percorridos para

a edificação da educação em Moçambique:

mudanças de paradigmas nas linhas orientadoras do estado 147

CAPÍTULO 8

Daniela Ferreira dos Santos

Camila Casseiro Rosa

Carmen Lúcia Dias

Vygotsky:

educação especial e inclusiva 170



CAPÍTULO 9

Gilda Pereira da Silva

Mariane Della Coletta Savioli

Raquel Rosan Christino Gitahy

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Formação docente para um ensino colaborativo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	191
---	------------

CAPÍTULO 10

Jucimara Pagnozi Voltareli

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Apontamentos iniciais de uma estética inclusiva com base nos filósofos pós-estruturalistas	208
---	------------

Sobre as Organizadoras e o Organizador	222
---	------------

Sobre os Autores e as Autoras	223
--	------------

Índice remissivo	230
-------------------------------	------------



PREFÁCIO

A obra *Horizontes Educacionais: Formação Docente, Políticas Públicas e Educação Inclusiva* é reflexo da produção de conhecimentos séria e comprometida com a transformação educacional e social. Foi desenvolvida no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Oeste Paulista (PPGE/Unoeste), espaço este que, há exatas três décadas, tem contribuído, por meio de seus/suas professores/as, grupos e redes de pesquisa, na formação de mestres/as e doutores/as, os/as quais têm se debruçado sobre temáticas com grande significação local, regional e nacional.

Inclusive, o convite para prefaciar este livro me deixa muito honrado, sobretudo por fazer parte desta história, a qual contribuiu decisivamente para a minha formação e atuação como professor universitário e pesquisador.

Imbuído deste espírito de gratidão, convido você, leitor/a, a se apropriar das discussões efetuadas nos dez capítulos desta coletânea, a qual foi estruturada a partir de resultados de teses e dissertações defendidas ou em processo de conclusão, sendo algumas delas financiadas com fomento externo. Balizados em distintas abordagens, procedimentos metodológicos e matrizes epistemológicas e ontológicas, os capítulos expressam possibilidades para se refletir sobre os rumos da educação nos diferentes níveis e modalidades da educação básica e superior.

O livro está composto por temáticas que perpassam a formação docente em cursos de licenciatura; a análise de políticas educacionais e curriculares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista; o papel da educação especial e inclusiva e os desafios para a sua consolidação; a contribuição dos jogos eletrônicos na perspectiva das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para a área de Educação Física Escolar;

as crenças de autoeficácia em professores/as; a Síndrome de Burnout e os processos educativos em outro país, qual seja, Moçambique. A partir de análises teóricas e empíricas, são esboçados caminhos para se intervir na educação básica e superior, face às múltiplas determinações que compõem o fenômeno educativo.

Posto isso, tem-se clareza de que a educação básica e o ensino superior, na atual conjuntura, precisam ser compreendidos em interface com o contexto sociopolítico nacional e internacional. Destacam-se a agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE), o papel desempenhado e os direcionamentos efetuados pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, que tiveram a sua atuação ampliada, a partir do processo de mundialização do capital, nos países em desenvolvimento, como no caso brasileiro.

Nesse ínterim, reformas curriculares têm se materializado nos estados e municípios brasileiros, e a formação de professores/as, alinhada aos preceitos neoliberais, tem se desenhado, vide a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). É um movimento que corrobora com o processo de esvaziamento dos conteúdos; com a padronização e o controle do trabalho educativo, a fim de atender ao exigido em avaliações externas; com o aligeiramento da formação de professores/as; com a precarização do trabalho docente, expresso na intensificação e flexibilização das atividades laborais, bem como na manutenção do estabelecido.

Ou seja, os capítulos possibilitam variadas correlações com as atuais políticas educacionais, além de explicitarem o compromisso social por parte dos/as autores e autoras que os produziram. Evidenciam, ainda, a constituição de pesquisadores/as que, ao lado

de seus/suas orientadores/as, poderão percorrer novos horizontes, além de qualificarem, ainda mais, o próprio processo formativo e a produção da área de Educação.

Nesse sentido, reforço o papel da Pós-graduação como locus de produção de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, em consonância com as diferentes áreas de formação. Destarte, tais conhecimentos poderão impulsionar outras formas de sentir, pensar e agir socialmente, de tal forma que os discursos e as ações calcadas no senso comum, e que impedem que os indivíduos ultrapassem a cotidianidade, sejam superadas por incorporação.

Assim, parablenizo a todos/as os envolvidos/as, e que fazem parte desta bela obra, na certeza de que as discussões aqui empreendidas favorecerão o diálogo, as consonâncias e dissonâncias, que movem o universo acadêmico e a atuação profissional fundamentada. Tenham uma ótima leitura!

*Marcos Vinicius Francisco*¹

Maringá, 29 de maio de 2024.

1 Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pró-Reitor de Ensino e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE).

1

*Guilherme Bellonci Cereja
Sidinei de Oliveira Sousa*

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA USO DE JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

PANORAMA DO CAPÍTULO

Neste capítulo, abordaremos os jogos eletrônicos na educação física escolar, em nosso contexto contemporâneo, bem como a dinâmica docente que se estabelece na interação com esses recursos. Para tanto, buscamos investigar a formação docente para o uso de jogos eletrônicos em cursos de Licenciatura em Educação Física, a partir da Resolução n. 6 de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Trata-se de uma pesquisa com delineamento qualitativo, baseada em uma revisão narrativa de literatura acerca do tema. De acordo com o estudo realizado, entendemos que as perspectivas e tendências para a formação docente com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, em especial, jogos eletrônicos, em cursos de Licenciatura em Educação Física, são promissoras, baseadas na melhoria da educação, sendo assim, um importante instrumento para propiciar, tanto aos educadores quanto aos seus educandos, experiências mais alinhadas com a contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Os avanços na tecnologia vêm transformando o mundo e a forma como estamos nos relacionando com ele. Assim, a tecnologia está entranhada na sociedade, e, com o passar dos anos, ela se tornou algo corriqueiro, do cotidiano, para grande parte da população (Gadêlha, 2020).

Em um espaço de tempo curto, várias formas de tecnologia passaram por uma revolução e ampliação, para, assim, garantir melhorias em vários cenários para a humanidade, objetivando melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, mais tempo para se dedicar a outras atividades (Oliveira, 2017).



Atrelado a isso, compreendemos que um dos pilares de uma sociedade desenvolvida é primar por uma Educação alinhada com as competências necessárias ao momento atual. Desse modo, as tecnologias vieram fazer parte da educação, gerando grandes avanços nesse sentido, a fim de proporcionar uma construção maior de saberes, contemplando várias áreas da educação, inclusive a educação física escolar (Sousa, 2019).

Mas, por muitos anos, a educação física escolar tinha os esportes tradicionais, como o futebol/futsal, basquete, vôlei e o handebol, como conteúdos hegemônicos na maioria das aulas de Educação Física, nas escolas de todo Brasil (Tahara *et al.*, 2017). Porém, com o passar dos anos, novos estudos e propostas foram sendo inseridas na educação básica, a partir do momento em que surgiram concepções de que as crianças, adolescentes e jovens possuem o direito de vivenciar outras situações presentes na cultura corporal de movimento, e, assim, aumentar seus conhecimentos, experiências e possibilidades de escolha (Franco *et al.*, 2014).

A partir desse pressuposto, refletimos no seguinte questionamento: Quais as perspectivas e tendências para a formação docente para uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), em especial, para o uso de jogos eletrônicos em cursos de Licenciatura em Educação Física a partir da Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018?

Para responder essa questão de pesquisa, intencionamos investigar a formação docente para o uso de jogos eletrônicos em cursos de Licenciatura em Educação Física, a partir da Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física.

PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação docente, na Educação Básica no Brasil, foi marcada, no início do século XXI, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, responsável pela regulamentação da educação brasileira, e, assim, das primeiras discussões acerca da formação docente realizadas pós-redemocratização (Nóvoa, 2019).

Nessa época, os trabalhos e pesquisas sobre a formação básica docente no Brasil eram escassos. Devido a isso, muitos pesquisadores iniciaram estudos nesse sentido. Um desses pesquisadores, Antônio Nóvoa, teve grande impacto e referência em Portugal e no Brasil, principalmente em relação às suas abordagens para a formação docente na educação básica (Nóvoa, 2019).

Segundo Nóvoa (2019), nada substitui um bom professor, porém, existe um excesso de discursos e uma pobreza de práticas que limitam o desenvolvimento da carreira do docente. Os cursos de licenciaturas e centros de formação de professores têm demonstrado precariedade na formação desses profissionais, afinal, o incentivo a pesquisas, investigações e práticas, que realmente estão presentes na vida cotidiana do professor, não dialogam com a realidade, e, assim, não culminam numa formação mais reflexiva desses docentes.

Desse modo, Nóvoa traz a ideia de que é necessária uma promoção de mudanças significativas na formação e identidade dos docentes na educação básica, possibilitando uma melhoria na qualidade do ensino (Nóvoa, 2019).

Além disso, Nóvoa diz, em seus trabalhos, que a identidade pessoal e profissional do docente é importante para as melhorias da educação, além do papel da investigação na formação do professor reflexivo, profissional este que não só aplica conteúdos didáticos, mas também realiza pesquisas científicas em sua área de atuação (Nóvoa, 2019).

Essa reflexão, que pode ocorrer na prática e sobre a prática, é necessária no cotidiano do profissional, para que o docente construa sua identidade profissional, quebrando, portanto, paradigmas. Logo, durante a formação acadêmico-universitária, os processos de construção profissional estão ligados à pedagogia tradicional, que é essencial, porém, não promove a construção do professor para a contemporaneidade.

Segundo Nóvoa (2019, p. 13):

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Tardif (2012) também sinaliza a multiplicidade de fontes imbricadas na construção do saber docente, pois o processo do conhecimento não é realizado de forma mecânica-exterior às dimensões sociais dos indivíduos. Isso significa que tanto professores quanto estudantes se constituem na relação histórico-social, mediada pelos locais em que habitam, trabalham e nas relações sociais inerentes a sua realidade concreta. O conhecimento docente não emana exclusivamente dos bancos universitários, mas ele dialoga com as histórias de vida, com os ritmos e particularidades trazidas pela trajetória de cada professor.

Assim demarca o autor:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na contra influência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (Tardif, 2012, p. 64).

Essa multiplicidade de fontes indica, para Tardif (2012), um sincretismo de saberes, que mobilizam esferas que abarcam elementos não só vinculados aos espaços formais de formação, conforme já sinalizado anteriormente. Contudo, é comum muitos professores manterem um discurso padronizado sobre filiações teóricas e opções metodológicas utilizadas, ou seja, os profissionais, por vezes, apontam para uma única concepção de sua prática pedagógica. Porém, na prática concreta, isso não se efetiva, justamente pela confluência de determinações que atuam na construção do saber e da prática desses profissionais.

Isso não significa abandono da coerência teórica, mas sim sua real transposição para a prática com mediações impossíveis de serem anuladas pela teoria. Mediante a perspectiva de Tardif (2012), o professor pode ser entendido analogamente como um artesão, que se serve das ferramentas necessárias para a construção de seu objeto. No entanto, nesse processo, o artífice também se transforma, adquirindo novas habilidades, e refazendo o novo, constantemente de acordo com as condições históricas socialmente dadas.

Nesse sentido, a formação do docente e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas não devem refletir uma racionalidade técnica, ou operacional, apartada das reais necessidades dos educandos e da sociedade, visto que o objetivo da educação não está ancorado na constante reprodução de teorias e técnicas em distintas situações, mas no avanço crítico do conhecimento que envolve múltiplos saberes, técnicas e tecnologias.

Distanciando-se de uma concepção pedagógica alicerçada numa racionalidade estritamente técnica, Sousa (2018) argumenta acerca da necessidade das formações em licenciatura no Brasil direcionarem esforços para romper com o ideário positivista de ensino que não incorpora a prática enquanto elemento indissociável de uma educação baseada nas reais necessidades da sociedade contemporânea.

Desde a educação básica, o fazer, a resolução de problemas, a autonomia e a teoria (conhecimentos historicamente acumulados) devem constituir elementos buscados na relação de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, os estudantes são interpelados a participarem ativamente, enquanto importantes atores do processo de aprendizagem. Neste prisma, a prática se desenvolve com a teoria e vice-versa, adquirindo sentidos que dialoguem com a realidade dos educandos, instigando-os a buscarem soluções para resolverem os problemas postos pela realidade.

É preciso ressaltar que o diálogo entre a teoria e a prática exige a articulação de saberes diversos, vindos dos espaços da educação formal, constituídos pelas múltiplas áreas do conhecimento científico que transpassem as caixas estanques das disciplinas pensadas de forma isolada, e abarquem conhecimentos prévios, adquiridos em outros espaços de sociabilização. O fazer ganha sentido, rompendo com as fragmentações rígidas entre o pensar e o fazer, pois resolver um problema é a materialização concreta entre o pensamento e a ação sobre o mundo. De tal forma que o conhecimento passa a ser prático, pois dialoga com a realidade; e, para tanto, exige abstrações que não se limitam ao mero empirismo.

Sousa (2018, p. 324) pondera que:

Na racionalidade prática, a investigação significa um acordo com a situação, quando conhecer e fazer são inseparáveis. Antagonicamente, o modelo da racionalidade técnica parece radicalmente incompleto na conversação

reflexiva com a situação, visto que a ação é apenas uma implementação de uma decisão técnica e, desse modo, separa o fazer do conhecer.

No bojo da racionalidade prática, as tecnologias são desmistificadas enquanto ferramentas de uso restrito em disciplinas específicas da informática ou computação, ou ainda direcionadas somente aos estudantes das séries finais do ensino médio ou faculdade. As tecnologias extrapolam os laboratórios e as salas de aulas dos cursos exclusivamente técnicos; suas potencialidades pedagógicas estão relacionadas com as características da sociedade atual, demandando, dos professores e das equipes gestoras, a observância de uma racionalidade que não esteja apartada das tecnologias.

No início do século XXI, Philippe Perrenoud (2001) já havia advertido para a necessidade de se utilizar novas tecnologias, entendida como um grupo das 10 grandes “famílias” de competências cruciais na profissão dos profissionais da educação, sobretudo professores. Sendo que as outras famílias de competências são: organizar e estimular a situação de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os estudantes em suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e gerar sua própria formação contínua.

Podemos observar que todas essas competências dialogam com a racionalidade prática, o que nos possibilita afirmar sobre a necessidade da adotarmos as novas tecnologias, tanto na formação dos docentes quanto nas práticas pedagógicas instituídas nos ambientes escolares. Ou seja, a utilização das tecnologias deve abranger desde a educação básica até o ensino superior.

Todavia, o uso das tecnologias atuais deve ser mediado pelas preocupações pedagógicas centradas em contribuições que não reproduzam a barbárie social. Em Zanolla (2007) encontramos

argumentações que ponderam o uso dos jogos eletrônicos, ou seja, eles podem ser ferramentas de desenvolvimento de uma visão de mundo criativa, mas, se utilizados de modo descuidado, podem reproduzir aspectos de violência.

A autora se refere a jogos que trazem conteúdos de violência, os quais são difundidos na sociedade de maneira banal, muitas vezes, chegando às crianças, e estimulando comportamentos agressivos. A educação deve sim incorporar as tecnologias, no entanto, se faz necessário ponderar seus conteúdos e potencialidades (Zanolla, 2007).

Existe uma miríade de jogos, aplicativos e dispositivos construídos com base em uma concepção humanista, e que traz potencialidades para o desenvolvimento do aprendizado coletivo. Tais possibilidades colocam novos horizontes para a seara educacional, envolvendo os pesquisadores, gestores, estudantes e professores.

O USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O século XXI apresentou, na sua primeira década, um marco exponencial dos meios de comunicação social, principalmente no que tange às tecnologias digitais, como aparelhos móveis, e ao acesso aos meios de informações digitais. Arelados a essa realidade, os jovens passaram a exercer um grande papel no consumo dessas tecnologias, vivenciando e aprendendo as diferentes formas de pensar, agir e se relacionar com elas. Logo, é inegável que na atualidade exista uma forte ligação entre os meios de comunicação/informações e os jovens (Schneider *et al.*, 2020).



Assim, estudos vêm sendo propostos nas últimas décadas, objetivando o binômio: tecnologia e educação. As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), no contexto escolar, emergiram como forma de ampliação de práticas, não as limitando a um espaço e tempo preestabelecidos, mas fazendo parte de uma cultura nova, que combina as relações sociais e educativas para além dos muros escolares (Almeida; Silva, 2011).

A cultura digital na educação contribui de forma direta para uma transformação nas formas de estudos e saberes, acrescentando novas ideias, autores e apontamentos, não deixando as tecnologias isoladas apenas em laboratórios, mas sim integradas às atividades escolares como um todo, ou até mesmo em espaços específicos fora das unidades, objetivando atender os interesses e necessidades dos professores, estudantes e gestão (Castro; Zuin, 2019).

Nessa perspectiva, as tecnologias digitais da informação e comunicação, no contexto escolar, são ferramentas que:

[...] devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (Brasil, 2013, p. 25).

Corrêa (2018) relata, em seu trabalho, a necessidade do debate para que as tecnologias sejam concebidas como um meio natural para a emancipação dos estudantes, gerando uma formação cada vez mais crítica, estimulando o conhecimento e a revolução do seu repertório de forma cultural, social e política.

Para Buckingham (2010), o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas escolas estimulam os jovens a terem cada vez mais capacidades de avaliar e usar as informações de modo mais crítico, transformando-as em conhecimento, perpassando, assim, a era da tecnologia escolar para uma contemplação das dimensões técnica, cognitiva, social, cultural e política.

Corrêa (2018) ainda diz que todo esse meio tecnológico nas escolas também é uma forma de desafio, haja vista que essa tecnologia na educação precisa estar alinhada aos saberes de professores e estudantes, junto a um contexto de escola que se queira construir, com objetivos e propósitos claros.

Assim, Corrêa (2018, p. 84) diz que:

A dinâmica da tecnologia oferece, de forma instantânea, informações e imagens que podem mudar a forma de aprendizagem. A aula torna-se algo que se move, é mais interativa na relação aluno-conteúdo, aluno-professor, aluno-aluno e com a tecnologia. Durante a aplicação de uma atividade usando as tecnologias, seja a pesquisa pela internet ou de imagens, em um jogo, a montagem de um jogo e poder jogar depois com a troca entre os grupos favorece a aprendizagem e aumenta a produtividade e o interesse dos alunos, porque eles fazem parte do processo e de algo que gostam de fazer.

Porém, a tecnologia não assume apenas a função de recurso didático na escola frente as suas aplicações instrumentais, pois ela é uma forma de reflexão filosófica, histórica, que proporciona ser pensada como um processo de construção. Assim, inserir mais computadores ou dispositivos móveis nas escolas não constitui grandes mudanças sociais, porque tudo estará ligado a quem e para o quê são usadas essas tecnologias (Castells, 2005).

Quando falamos em tecnologia nas escolas, principalmente em certas disciplinas, lembramos que, até o início dos anos 2000, a educação física nas escolas do Brasil era ministrada nos moldes



tradicionais, com quase nenhum tipo de tecnologia digital sendo usada. Mas, perante as últimas duas décadas, esse modelo e método de pensar foi abrindo espaço para inovações e movimentos culturais tecnológicos, sendo necessárias modificações e alterações até mesmo na formação docente, para ocorrer uma melhor operação quanto à cultura tecnológica (Bianchi, 2014).

A partir desse ponto, inúmeras discussões foram traçadas ao longo dos anos em relação às tecnologias digitais da informação e comunicação na educação física escolar e nas novas interfaces proporcionadas por elas, objetivando o seu uso didático com vistas ao aprimoramento dessa disciplina, antes teórica e tradicional (Junior; Oliveira, 2016).

Tahara *et al.* (2017) trazem, em seu estudo, um grande entendimento de que as tecnologias, na educação física escolar, podem facilitar e até mesmo engajar os estudantes a fim de obtermos maior inserção e imersão no universo escolar.

Porém, um grande desafio está na discrepância observada entre a educação pública e privada no Brasil. As aulas, na maioria das instituições públicas, possuem dificuldades pedagógicas já comprovadas devido a uma falha estrutural do sistema educacional, com as condições de remuneração precárias, falta de planejamento e, por conseguinte, falta de acesso de professores e estudantes às tecnologias (Krug *et al.*, 2019).

Assim, é necessário que a educação física escolar incorpore, mediante reformulações no que tange às práticas pedagógicas, as possibilidades infinitas propostas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar. Principalmente quando entendemos as representações sociais existentes em relação às práticas corporais das quais a educação física, como componente curricular, se ocupa (Pires *et al.*, 2012).



Para tal ação, são necessárias iniciativas voltadas à qualificação do corpo docente frente às tecnologias, com a criação e oferta de cursos de especialização, de forma continuada, para esses profissionais, além de políticas públicas voltadas ao acesso de professores e estudantes às TDIC (Oliveira, 2017).

Faz-se de extrema importância entender, por parte dos docentes, que as tecnologias possuem tempos e espaços determinados para serem utilizados, desde o momento nos laboratórios de informática até, por exemplo, na utilização de vídeos para a correção de fundamentos técnicos inerentes a modalidades esportivas (Mendes, 2010).

Portanto, o uso das tecnologias da informação e comunicação, no contexto da educação física escolar, pode proporcionar práticas pedagógicas inovadoras, que estimulam a participação dos estudantes de uma forma mais reflexiva, sendo personagens principais de seu contexto social, gerando saberes e informações atualizadas com uma velocidade e volume sem precedentes na sociedade (Mantovani *et al.*, 2020).

OS JOGOS ELETRÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os jogos eletrônicos são destinados a jogadores de todas as idades, podendo ser jogados por apenas um jogador ou mais de um, e até mesmo por uma rede de pessoas, como é o caso dos jogos on-line. Assim, os jogos eletrônicos e aplicativos ganharam grande espaço na cultura contemporânea, razão pela qual a indústria passou a investir ainda mais em games, melhorando a qualidade do som, da imagem, como também a tecnologia utilizada (Batista *et al.*, 2007).



Vivemos uma nova era mundial, impactada pelo meio digital e suas facetas, na qual o compartilhamento e consumo de informações estão culturalmente estabelecidos. Os jogos eletrônicos são uma vertente dessa era tecnológica. Por meio de jogos, por exemplo, somos capazes de desenvolver atividades lúdicas com um propósito sério, como a aprendizagem de conteúdo (Germano, 2015).

O uso de jogos eletrônicos tem se tornado cada vez mais popular no ambiente escolar. Contudo, é necessário que professores e estudantes possam se apropriar dessa ferramenta, que tanto difere da realidade estabelecida no cotidiano escolar (Souza, 2018).

Mais precisamente na disciplina de educação física, os jogos eletrônicos possibilitam muitas contribuições. São uma opção pedagógica, pois possibilitam aos estudantes trazerem as suas vivências de fora do ambiente da escola, o que permite associar um elemento do cotidiano dos estudantes com o conteúdo específico da disciplina (Azevedo, 2009).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, de 2017, torna-se conteúdo mínimo, para os estudantes de 6º e 7º anos, a presença dos jogos eletrônicos. Essa faixa etária corresponde a crianças e adolescentes já familiarizados com essa realidade midiática, afinal eles já nasceram nessa cultura eletrônica, ao contrário de muitos dos seus pais e professores (Gadêlha, 2020).

Na Educação Física Escolar, o conhecimento construído pelos estudantes deve possibilitar maior reflexão acerca das crenças sociais, desde o padrão de beleza, saúde, desempenho até a competição exacerbada e cruel, responsável por ser um instrumento de exclusão e de segregação social. Com isso, uma das propostas da educação, com o auxílio da tecnologia, é desenvolver competências para que o estudante possa tomar decisões conscientes, gerando uma mente mais crítica e maior racionalidade sobre os assuntos do cotidiano (Gadêlha *et al.*, 2020).

Quando falamos em educação física escolar e uso dos jogos eletrônicos, muitos consideram que as crianças devam possuir ou desenvolver algumas técnicas de raciocínio rápido, afinal, existem jogos que demandam agilidade e coordenação motora. Contudo, existem jogos cuja premissa parte de uma abordagem mais social, sendo importantes para a construção de aprendizagens e vivências desses estudantes (Santos; Brandt, 2016).

Os jogos eletrônicos e aplicativos mais modernos geram nos estudantes constantes movimentações, abaixando, levantando, correndo, subindo, deitando e desenvolvendo várias ações solicitadas por aquele universo específico de jogo, fazendo com que os movimentos e o próprio exercício físico sejam integrados nessas atividades (Demetrio, 2018).

Outros jogos demandam entendimento e coordenação, como em danças, esportes e práticas de aventura na natureza. Esses jogos simulam diversos ambientes, promovendo a resolubilidade de problemas no jogo, levando a um pensamento rápido e eficiente (Sousa, 2019).

Mas, para que esses jogos eletrônicos sejam introduzidos verdadeiramente na disciplina de educação física escolar, faz-se necessário que os professores aproveitem essas potencialidades que as novas tecnologias oferecem, buscando um menor distanciamento em relação aos conhecimentos de seus estudantes e os meios tecnológicos existentes (Fantin; Rivoltella, 2010).

Embora existam inúmeros dispositivos tecnológicos, como os smartphones, notebooks, tablets, videogames e aparelhos multimídia em geral, é proporcional a necessidade de refletirmos sobre as ações pedagógicas que esses dispositivos permitem realizar com os estudantes. Desta forma, mesmo com tantos recursos tecnológicos, há pouca inovação didática para utilizá-los em sala de aula, e, assim, os docentes acabam usando, inevitavelmente, os métodos mais clássicos de ensino (Pirozzi, 2013).



A partir dessa esfera de entendimentos, podemos dizer que a presença dos jogos eletrônicos, na educação física escolar, demanda infraestrutura das escolas, condições para trabalho, pesquisas e aprendizagens acerca dessa temática, para potencializar-se as articulações necessárias que essas práticas exigem (Gadêlha, 2020).

Para tanto, é necessário o professor se apropriar desse universo tecnológico, visando relacionar os jogos ao cotidiano de seus estudantes, aproveitando o potencial pedagógico desses meios. É preciso contextualizar as situações de aprendizagens apresentadas aos estudantes, fazendo com que os elementos familiares ao cotidiano deles sejam incorporados às aulas (Azevedo, 2012).

Mais do que compreender e introduzir as novas tecnologias na educação física escolar, as escolas precisam estar atentas ao meio em que seus estudantes vivem, para, assim, conseguirem adentrar na realidade desses estudantes, e oportunizarem condições que os façam desenvolver todas as competências e habilidades que são possibilitadas pelos jogos eletrônicos (Gadêlha, 2020).

O profissional de educação física responsável por essa educação com tecnologias deverá saber lidar com esse novo desafio, com ações humanizadoras, buscando fazer do ambiente escolar um lugar de eclosão e desenvolvimento de valores, como autonomia, colaboração, cooperação, solidariedade, empatia, entre outros (Gadêlha, 2020).

A utilização dos jogos eletrônicos deve ser concebida a partir de objetivos educacionais que estejam alinhados com uma atividade diferenciada no universo escolar, objetivando alcançar formas mais significativas de aprendizagens por meio de ações didáticas inovadoras, considerando que a tecnologia não é o centro da ação, e sim um meio e dispositivo para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes (Gadêlha, 2020).

PERCURSO METODOLÓGICO – A EXPERIÊNCIA

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa está presente em várias formas de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais em diversos ambientes. Algumas características ditas básicas envolvem esses estudos, aonde o pesquisador vai a campo buscar compreender as perspectivas existentes das partes envolvidas, coletando dados e analisando-os, para que, assim, alcance um entendimento do fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa possui diversos significados no campo das ciências sociais. Ela possui um vasto conjunto de técnicas interpretativas, que tem o objetivo de descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Assim, possui, como ênfase, traduzir e expressar o sentido dos fenômenos estudados, diminuindo a distância entre teoria e ação. Em suma, ela apresenta uma abordagem de pesquisa que estuda os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano (Neves, 1996).

No presente capítulo, trata-se de uma pesquisa com perspectiva qualitativa, baseada em uma revisão narrativa de literatura, revisão esta que proporcionou uma análise das publicações existentes sobre o tema proposto. A pesquisa foi subsidiada por autores clássicos e contemporâneos, a partir de artigos encontrados nas bases de dados, utilizando descritores como: educação física escolar, jogos eletrônicos, educação física, aplicativos, celular, ferramentas de aprendizagem. Foram utilizados, aproximadamente, 18 artigos, 3 trabalhos de conclusão de curso, 5 dissertações, 2 teses, 6 livros, 1 diretriz e 1 resolução.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Resolução nº 6 de 18 de dezembro de 2018 institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. O objetivo da resolução é organizar, desenvolver e avaliar os cursos de Educação Física, estabelecendo suas finalidades, princípios, fundamentos e dinâmicas formativas (Brasil, 2018).

No tocante às práticas educativas inovadoras, a resolução nº 6 de 18/12/18, de acordo com o Capítulo III, da formação específica em licenciatura em Educação Física, no Art. 9º, diz que a etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, precisa considerar o aspecto da formação inicial continuada desses professores, qualificando-os para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento, humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações, sejam elas jogos, esportes, exercícios, ginásticas, lutas e dança, no âmbito do Ensino Básico (Brasil, 2018).

Ainda segundo a Resolução, de acordo com o Capítulo IV, da formação específica em bacharelado em Educação Física, o Art. 18 diz que um profissional da área precisa utilizar recursos de tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e diversificar as maneiras de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização, e, assim, apresentar feitos e formas de trabalho com práticas educativas cada vez mais inovadoras (Brasil, 2018).

Assim, segundo Rezer e Cunha (2021), vivemos em tempos nos quais os saberes têm sido classificados em úteis e inúteis, de acordo com uma lógica de globalização neoliberal. Neste cenário,

a formação escolar vai caminhando para uma incorporação em seu cotidiano de elementos, sobrepondo a ideia de formação culturalmente ampla. Nessa lógica, acaba existindo uma precarização na formação humanística em detrimento da formação voltada para a produção e trabalho.

Desta forma, o objetivo atual é formar e articular profissionais de Educação Física que entendam a necessidade e responsabilidade de lidar com o tempo moderno, desde as dimensões de conhecimentos tecnológicos até a prática no cotidiano de uma escola (Rezer; Cunha, 2021).

De acordo com Freitas *et al.* (2019), existe uma necessidade de formar professores de Educação Física com eficiência, imbricados por uma lógica pragmática, técnica, produtiva e empreendedora. Para isso, as diretrizes e resoluções apresentam propostas que definem o trabalho do educador físico como um campo autônomo e com identidade própria, bem como um profissional em educação básica, voltado para a sala de aula, buscando mecanismos de inovação para seu ato de lecionar. Assim, o autor mostra-se a favor dessa lógica pragmática na formação de professores (Freitas *et al.*, 2019).

Assim, a Resolução nº 6 de 18/12/18, indica, de forma implícita, que a formação docente na educação física escolar deve estar em harmonia com uma perspectiva contemporânea de educação, sobretudo, no tocante às práticas educativas inovadoras, dialogando, assim, com os capítulos apresentados nesta dissertação.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

De acordo com o estudo realizado neste trabalho, entendemos que as perspectivas e tendências para a formação docente, com uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação),



em especial, para o uso de jogos eletrônicos, em cursos de Licenciatura em Educação Física, a partir da Resolução n. 6 de 18 de dezembro de 2018, são promissoras, baseadas na melhoria da educação, voltadas ao estudante e seu aprendizado, sendo assim, um importante instrumento para propiciar, tanto aos educadores quanto aos seus educandos, experiências mais alinhadas com a sociedade contemporânea.

Desta forma, os jogos eletrônicos, voltados à Educação Física escolar, trazem contribuições e perspectivas potencializadoras, sendo apresentados como uma estratégia de ensino na contextualização dos conteúdos das aulas de educação física, baseados na proposta de exercer novas interlocuções e investigações.

Mas, podemos destacar que a proposta de ação pedagógica na educação física, associada à tecnologia com jogos eletrônicos, ainda é vista com estranheza, como algo inusitado, não só pelos educandos, mas também pelos educadores.

Parece algo contraditório, afinal, não podemos excluir os avanços tecnológicos vividos, porque estes contribuem diretamente na educação. Assim, entendemos que não seria possível pensar nesses ideais olhando apenas para os processos comunicativos, principalmente no tocante às tecnologias que exercem influência direta sobre as pessoas, mas sim, como um aparato para o fundamental: uma educação formal articulada com a contemporaneidade.

Por isso, este assunto ainda é de extrema valia para pesquisas vindouras, haja vista que a tecnologia atrelada à educação é uma forma de motivar os estudantes a participarem e colaborarem nas aulas de Educação Física. Além disso, este meio contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais, dando voz e ouvidos aos estudantes, sendo estes protagonistas da ação pedagógica, possibilitando um ensino emancipador, transformador e autônomo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de; BARBOSA, A.; FRANCO, Monica Gardelli. Tecnologias para a educação e políticas curriculares de estado. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação**, p. 42-52, 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. CURRÍCULO, TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL: ESPAÇOS E TEMPOS DE WEB CURRÍCULO. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, abril de 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676/4002>. Acesso em: 4 out. 2023.

AZEVEDO, Victor de Abreu; SILVA, Ana Paula Salles da. **"Press start"**: possibilidades educativas dos jogos eletrônicos. Salvador: [s.n.]. 2009, p. 1-13.

AZEVEDO, Victor de Abreu. **Jogos Eletrônicos e Educação - Construindo um roteiro para a sua análise pedagógica**. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012, p. 228. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96260>. Acesso em: 4 out. 2023.

BATISTA, Mônica de Lourdes Souza; QUINTÃO, Patrícia Lima; LIMA, Sérgio Muinhos Barroso; CAMPOS, Luciana Conceição Dias; BATISTA, Thiago José de Souza. Um estudo sobre a história dos jogos eletrônicos. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br>-ISSN, p. 0377, 2018. Acesso em: 26 jun. 2024.

BIANCHI, Paula. **Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação**. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis, 2014, p. 302. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132393>. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 243, p. 48, 19 dez. 2018.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, v. 35, n. 03, p. 37-58, 2010.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**, p. 17-30, 2005.

CASTRO, Camila Sandim de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **AGRESSÕES ON-LINE E CULTURA DIGITAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CYBERBULLYING COMO OBJETO DE PESQUISA**. **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 60, p. 180-196, 2019.

CORRÊA, Evandro Antonio. **As tecnologias no processo de ensino escolar e a aprendizagem dos conhecimentos da Educação Física escolar**. 2018, p. 210. Tese (Doutor em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/d179602e-1cca-4809-a72b-84eea4079a6f/download>. Acesso em: 4 out. 2023.

DEMETRIO, Marcos da Silva. **A Utilização de Aplicativo de Corrida Como Fator Motivacional da Prática na Educação Física Escolar**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/201414>. Acesso em: 4 out. 2023.

DE FREITAS, Rogério Gonçalves; DE OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas; COELHO, Higson Rodrigues. **Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física e disruptura na formação: apontamentos preliminares**. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 245-253, 2019.

DE OLIVEIRA SOUSA, Sidinei. **A abordagem blended online popbl na formação inicial de professores: para além da racionalidade técnica**. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 29, p. 320-349, 2018.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Interfaces da docência (des) conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores**. **Reunião Anual da ANPED**, v. 33, p. 1-16, 2010.

FRANCO, Laércio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. **Práticas corporais de aventura**. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). **Lutas, Capoeira e Práticas corporais de aventura: práticas corporais e a organização do conhecimento**. Maringá: Eduem, p. 101-135, 2014.

GADÊLHA, George Tawlinson Soares. **Os jogos eletrônicos na educação física escolar: uma possibilidade na abordagem crítico-emancipatória**. 2020. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28935>. Acesso em: 4 out. 2023.

GADÊLHA, George Tawlinson Soares; DANTAS, Karluzza Araújo Moreira; RODRIGUES, Wanessa Cristina Maranhão de Freitas; FREIRE, Érika Janaina Santiago Moreira; LEITE, Leilane Shamara Guedes Pereira; SURDI, Aguinaldo César. Jogos eletrônicos e suas possibilidades na educação física escolar / Uma revisão sistemática / Electronic games and their possibilities in school physical education-A systematic review. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 32950-32961, 2020.

GERMANO, Vitor Abdias Cabót. **Educação física escolar e currículo do Estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do Hip Hop e Street dance**. 2015. 158 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/addd03c7-c78e-490c-85ca-d4bcef56e743/download>. Acesso em: 4 out. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

JÚNIOR, José Ribamar Ferreira; OLIVEIRA, Marcio Romeu. EduCAção FísiCA EsCoLAR E tECnologias digitAis dE inFoRmAcção E ComuniCAção nA BASE nACiOnAl CuRRiCuLAR COMuM... COMO é QuE COnectA! **Motrivivência, [S. l.]**, v. 28, n. 48, p. 150-167, 2016.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Marília de Rosso; KRUG, Moane Marchesan; TELLES, Cassiano. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540**, v. 7, n. 13, p. 223-246, 2019.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANTOS, Daiana Machado dos; SANTOS, Erick Diego dos; MARQUES, Bruna Gabriela. O uso das tecnologias como ferramenta educacional nas aulas de educação física. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 35156-35162, 2020.

MENDES, Diego de Sousa. Luz, câmera, pesquisa-ação: as mídias nas aulas de Educação Física em uma escola pública. /n: PIRES, Giovani De Lorenzi; RIBEIRO, Sergio Dorenski (orgs.). **Pesquisa em educação física e mídia: contribuições do LaboMídia/UFSC**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2010.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019.

OLIVEIRA, Juliana Linhares de. **A Tecnologia Digital na Escola: um estudo etnográfico**. 2017, p. 166. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do estado do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/handle/1/10724>. Acesso em: 4 out. 2023.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio: Revista Pedagógica**, v. 5, n. 17, p. 8-12, 2001.

PIRES, Giovani De Lorenzi; LAZZAROTTI FILHO, Ari; LISBÔA, Mariana Mendonça. **Educação Física, mídia e tecnologias: incursões, pesquisa e perspectivas**. Kinesis, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 55-79, jan./jun. 2012.

PIROZZI, Giani Peres. Tecnologia ou metodologia? O grande desafio para o século XXI. **Revista Pitágoras**, v. 4, n. 4, p. 1-19, 2013.

REZER, Ricardo; CUNHA, António Camilo. Responsabilidades da Educação Física para com o “tempo do inútil”: uma necessidade de nosso tempo. **Movimento**, v. 27, p. e27042, 2021.

SANTOS, Walter José; BRANDT, Ricardo. **O uso pedagógico do celular nas aulas de educação física**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – artigos, volume I, 2016.

SCHNEIDER, Henrique Nou.; SANTOS, Jacques Fernandes; SANTOS, Vinicius Silva. Cultura juvenil, dependência digital e contingência. **Revista Científica do UniRios**, p. 13-29, 2020.

SOUSA, Jeferson Alves de. **“A educação física escolar entre o real e o virtual”**: a utilização dos jogos eletrônicos como possibilidade pedagógica. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Tocantins, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/1602>. Acesso em: 4 out. 2023.

SOUZA, Vitor Henrique Santana de. **Exergames como ferramenta pedagógica na educação física escolar**: visão dos professores de Brazlândia-DF. 2018. 69 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/21438>. Acesso em: 4 out. 2023.

TAHARA, Alexander Klein; DE SENA CAGLIARI, Mayara; DARIDO, Suraya Cristina. Celular, corrida de orientação. *Educação Física Escolar: elaboração e avaliação de um material didático*. **Arquivos de ciências do esporte**, v. 5, n. 1, 2017.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina; BAHIA, Cristiano de Sant'anna. Materiais didáticos e a educação física escolar. **Conexões**, v. 15, n. 3, p. 368-379, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1329-1350, 2007.

2

*Lyana Cristina Guzmán Veiga
Camélia Santana Murgo
Andressa Pereira de Souza*

FONTES DE AUTOEFICÁCIA E DIMENSÕES DE BURNOUT AVALIADOS EM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

PANORAMA DO CAPÍTULO

A autoeficácia, quando discutida na profissão docente, refere-se à confiança do professor em relação ao quanto acredita que pode realizar as tarefas ligadas a lidar com barreiras e obstáculos em sua atividade profissional, e favorecer a vivência de níveis satisfatórios de bem-estar no trabalho. O presente capítulo objetivou investigar a relação entre as crenças de Autoeficácia e a Síndrome de Burnout em professores, correlações sociodemográficas com as fontes de autoeficácia e com o Burnout, assim como as diferenças de médias das escalas utilizadas e sua predição nas dimensões da síndrome. O estudo contou com a participação de 50 professores de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior do oeste paulista e com alguns municípios do seu entorno, sendo que 78% da amostra ($N = 39$) era do sexo feminino. Para coleta de dados realizada no formato on-line, foram aplicadas a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente e o Maslach Burnout Inventory (MBI), além de um questionário sociodemográfico. A análise dos dados permitiu averiguar que a média em Realização profissional foi a mais elevada ($M=31.74$). A exaustão emocional foi a segunda ($M=25.26$) e a despersonalização foi a mais baixa ($M= 6,08$). Com relação à autoeficácia, a pontuação mais elevada foi a da persuasão social ($M=25.4$). A análise de correlação mostrou que a Despersonalização se correlacionou de modo moderado com a Exaustão Emocional (0.561), e a Experiência Vicária apresentou correlação com a realização profissional (0.307). Notou-se também que os Estados fisiológicos demonstraram correlação com a Exaustão Emocional (0.518) e com a Persuasão Social (0.505). Estas associações entre as fontes de formação das crenças de autoeficácia e dimensões de burnout aqui reveladas, entre os estados fisiológicos, apareceram correlacionadas positivamente com a exaustão emocional e experiência vicária com realização profissional, justificando expectativas de estudos futuros para uma maior elucidação e com um número mais expressivo

de participantes, contribuindo, desse modo, para a criação de projetos fortalecedores de autoeficácia e medidas interventivas para a reabilitação dos profissionais acometidos com Burnout.

INTRODUÇÃO

O campo da educação tem sido um dos mais investigados por profissionais de diversas áreas. Alguns ganhos e algumas perdas vêm despertando o interesse do meio acadêmico para uma maior compreensão do contexto educacional e das formas com que os indivíduos envolvidos neste espaço estão sendo atingidos por fatores que possam colaborar tanto para as conquistas quanto para as dificuldades que se apresentam na educação (Rocha, 2009; Costa Filho, 2014; Fathi, 2021).

Dentro desta área, muito se tem estudado sobre o profissional docente, devido à importância do seu papel no desenvolvimento da educação e no que diz respeito às dificuldades que estes vêm encontrando para a realização do seu trabalho. De acordo com estudos expostos em vários relatórios, o contexto educacional encara dificuldades quanto à obtenção e a conservação do professor em atividade. Diferentes aspectos podem colaborar para essa condição, como as questões referentes a salários, os movimentos das políticas educacionais, as condições estruturais e organizacionais dos ambientes educativos (Carlotto, 2015; Casanova, Azzi, 2015).

Além das influências burocráticas, outras questões também podem estar relacionadas com os problemas, tais como a instabilidade para atuar dentro das suas possibilidades e os aspectos subjetivos dos docentes envolvidos para a elaboração e execução das suas tarefas. Dentre estes aspectos subjetivos, um que vem sendo investigado é o construto de autoeficácia, um dos pilares nucleares

da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, que a definiu como a crença que o indivíduo tem na sua capacidade de realizar determinadas tarefas (Pereira; Ramos; Ramos, 2022).

Vale ressaltar que a autopercepção de eficácia contribui na criação de estratégias de enfrentamento da Síndrome de Burnout, visto que o fortalecimento das crenças de autoeficácia pode ser um poderoso antídoto contra o Burnout, devido ao seu papel no fortalecimento das estratégias de enfrentamento. Para este estudo, serão trazidas discussões encontradas nas produções que buscaram associar a autoeficácia com a Síndrome de Burnout, onde a autoeficácia pode ser considerada como um preditor do Burnout. Considera-se fundamental a descrição de estudos que corroboram estes resultados, além de apontamentos de situações contextuais do trabalho docente que indiquem a desvalorização da profissão.

A Síndrome de Burnout é definida como Síndrome do Esgotamento Profissional, um fenômeno psicossocial relacionado diretamente à situação laboral, associada ao surgimento de problemas psicológicos e físicos, afetando profissionais de diversas áreas, principalmente docentes. A prevenção do Burnout no trabalho é um dos maiores desafios atualmente devido à severidade dos sintomas, pois afeta diretamente a capacidade no trabalho, gerando grandes custos organizacionais, rotatividade e absenteísmo de pessoal, afetando a produtividade e a qualidade do trabalho (Ferreira, 2011; Carloto, 2015).

Considera-se o fortalecimento das crenças de autoeficácia como uma possibilidade de se diminuir a incidência dos sintomas de Burnout nestes docentes. Verificou-se que cansaço intenso, distúrbios do sono e desânimo estão relacionados com a percepção da Autoeficácia, ou seja, quanto menor a autoeficácia percebida, maior a prevalência destes sintomas, sendo que, ao se fortalecerem as crenças, percebe-se uma diminuição nos sintomas associados. A partir dos apontamentos listados, delimitou-se o objetivo deste

estudo, a saber, investigar as possíveis correlações entre as crenças de Autoeficácia e a Síndrome de Burnout em professores de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental de um município do interior do oeste paulista, assim como cidades do entorno.

REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões acerca da autoeficácia, a partir da formulação de Bandura, tiveram seu início no ano de 1997, em um artigo do autor denominado *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Neste trabalho, Bandura diferenciou as chamadas expectativas de eficácia, que é a crença do indivíduo quanto a efetuar certa atividade com sucesso e gerar os resultados esperados; e as expectativas de resultados, que é a avaliação de que um certo comportamento irá acarretar determinado resultado. Com isto, um indivíduo pode avaliar o comportamento que acarretará o resultado desejado, entretanto, se o indivíduo não confiar que é capaz de realizar com sucesso determinada atividade, essa avaliação não influenciará seu comportamento (Bandura, 1977; laochite, 2018; Nunes, 2014).

Ressalta-se que a avaliação apropriada que o indivíduo faz sobre sua autoeficácia abrange o julgamento de suas capacidades perante uma ação ou contexto particular, a partir de três dimensões: 1) a magnitude que abarca os diversos níveis de dificuldades características da própria ação; 2) a força que envolve o nível de intensidade que o indivíduo tem sobre sua crença frente os distintos aspectos envolvidos na ação; e 3) a generalidade que se refere à magnitude das crenças de autoeficácia quando associada à ação mais geral ou específica (Bandura, 1997; Ferreira; Azzi, 2010). Esta avaliação subjetiva da autoeficácia se dá a partir de análises sobre as possibilidades de se lidar com as mais diversas condições envolvidas em um contexto, ou seja, de acordo com a autoeficácia, não é

referente à quantidade de habilidades que o indivíduo possui, mas sim com o que ele analisa ser capaz de fazer, com o que tem sobre as diferentes situações.

Bandura (1986, 1997) postula ainda que as crenças de autoeficácia se constroem a partir das perspectivas de conhecimentos obtidas em quatro fontes: a experiência direta, que tem como base a interpretação; as próprias realizações do indivíduo; e as vivências são utilizadas para desenvolver ou amparar suas crenças sobre a capacidade para realizar determinada atividade; havendo ainda a experiência vicária, que é adquirida através da observação e comparação com exemplos sociais; além da análise do que é parecido com o modelo, visto que, ao se realizar uma ação, o sujeito também acredita que pode ou não ser capaz de fazer também; já a persuasão social ou verbal se refere às persuasões sociais recebidas, pois, quando outras pessoas expressam confiança na capacidade pessoal do indivíduo, fortalecem a sua crença de autoeficácia; e, por último, existe a percepção dos estados físicos e emocionais, como ansiedade, cansaço, dor, alegria, estresse, bem-estar, entre outros, e a percepção destes estados antes ou durante a atividade pode funcionar como um filtro para o julgamento da autoeficácia.

Há, portanto, de acordo com as contribuições teóricas aqui tecidas, a relevância no desenvolvimento de estudos sobre autoeficácia relacionando-os com o Burnout no contexto educacional, especificamente com os docentes, devido à baixa incidência de trabalhos na área. Dessa forma, este estudo veio com o intuito de ampliação de novos conhecimentos e validação de resultados acerca da hipótese de que as crenças disfuncionais de Autoeficácia podem potencializar os sintomas da Síndrome de Burnout em professores, provocando adoecimento e comprometimento do desempenho.

Nessa direção, Bernardini (2017) investigou as possíveis correlações entre as crenças de Autoeficácia e a Síndrome de Burnout em professores do ensino superior, verificando a prevalência



de Burnout entre os participantes, assim como averiguou as associações entre a existência de Burnout e a percepção da Autoeficácia com características sociodemográficas e sintomas físicos, comportamentais e emocionais. A amostra foi de 356 participantes, e foram utilizados dois instrumentos para a medição dos construtos em questão: a Escala de Autoeficácia do Professor nas dimensões de Intencionalidade da Ação e Manejo de Classe, e o MBI - Maslach Burnout Inventory (Maslach, 1986), a partir das dimensões de Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Profissional. Para a análise dos dados, foram aplicadas análises descritivas, assim como medidas estatísticas de correlação e associações.

Os resultados indicaram a prevalência da Síndrome de Burnout em 41,6% dos docentes, afetando, em maior proporção, as mulheres e docentes com menor escolaridade, refletindo diretamente no aumento de afastamento do trabalho por doença, visto que professores com prevalência de Burnout apresentavam maior cansaço, distúrbios do sono, dores de cabeça e dores musculares no pescoço, ombro e dorso, assim como maior incapacidade de relaxar, além de demonstrarem desânimo, impaciência e irritação. Apesar das médias referentes à autoeficácia não terem sido baixas entre os participantes, foram encontradas correlações entre cansaço intenso e distúrbios do sono, com a percepção da Autoeficácia, ou seja, quanto menor a autoeficácia percebida, maior a prevalência destes sintomas. Foi possível confirmar associações significativas entre a presença de Burnout e a Autoeficácia, assim como correlações inversas moderadas entre a Autoeficácia docente e o Burnout, indicando que: quanto menor a autoeficácia percebida, maior a propensão ao Burnout (Bernardini, 2017).

Na perspectiva de Garcia (2003), professores em Burnout sentem-se emocional e fisicamente exaustos, e estão frequentemente irritados, sendo que estes sentimentos podem levá-los a sintomas psicossomáticos, como distúrbios do sono e dores de cabeça. Alguns estudos de Codo (1999) também destacam o cansaço



intenso e os distúrbios do sono como sintomas decorrentes do Burnout. Levando em consideração a sintomatologia da Síndrome de Burnout, Codo e Gazzotti (2002) afirmam que os principais sintomas manifestados são dores de cabeça, dores nas costas, impaciência e cansaço intenso. Estes resultados são corroborados pela pesquisa de Trindade e Cosme (2010), na qual se diz que os sintomas emocionais e comportamentais mais indicados pelos docentes afetados por Burnout foram a impaciência e o desânimo, tal qual os sintomas físicos, como problemas musculares e de coluna, além de cansaço constante e intenso. Atualmente, já temos uma visão mais ampla destacada na CID-11 de 2021, que descreve com mais detalhes esses resultados do estresse crônico laboral na Síndrome de Burnout: 1) Sentimentos de exaustão ou esgotamento de energia; 2) Aumento do distanciamento mental do próprio trabalho ou sentimento de negativismo, cinismo, mas relacionado a sua atividade laborativa; 3) Redução da eficácia profissional.

PERCURSO METODOLÓGICO – A EXPERIÊNCIA

Tratou-se de um estudo correlacional de abordagem quantitativa na modalidade descritiva e inferencial. Quanto à temporalidade, classifica-se como uma investigação de recorte transversal, que buscou avaliar o fenômeno em um determinado intervalo de tempo, recortando-o e decompondo-o em sua análise (Cozby, 2003).

A amostra contou com 50 professores do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, sendo 23 (46%) de uma cidade do interior do oeste paulista e 27 (54%) de municípios do entorno. O sexo feminino contemplou com 78% da amostra (N = 39); 68% (N = 34) da amostra tinha pelo menos um filho; 54% (N = 27) casados, 22% (N = 11 divorciados), 24% (N = 12) Solteiros e 76%

(N = 38) eram da cor “branca”, 22% (N = 11) “de cor parda” e apenas (2%) “Negra”. Quanto à escolaridade, 32% (N = 16) apresentavam ensino superior completo, 18% (N = 9) mestrado e 50% (N = 25) pós-graduação/especialização.

Foram utilizados um Questionário Sociodemográfico, composto por 24 questões autoaplicáveis, a MBI - Maslach Burnout Inventory (1986): forma ED-professores, que apresenta tradução para a língua portuguesa, com validade por Benevides-Pereira (2012), e a EFAED - Escala de fontes de Autoeficácia de Docentes: (Iaochite; Azzi, 2012). Composta por 16 itens que abrangem um contínuo de 1 (totalmente falso) a 6 (totalmente verdadeiro), distribuídos em quatro subescalas representantes das fontes de constituição de autoeficácia, identificadas por Bandura.

Em consonância com as questões éticas em pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil, propostas pela resolução 510/2016 (Brasil, 2016), a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para aprovação, com número de CAAE: 61022922.8.0000.5515. Para coletar os dados necessários, foi desenvolvido um formulário na plataforma do Google Forms. Neste, esteve incluído o questionário sociodemográfico, o Termo de Consentimento e os instrumentos (Escala de fontes de Autoeficácia de Docentes-EFAED e o MBI-Maslach Burnout Inventory (Maslach, 1986), forma ED-professores).

A análise de dados foi realizada no Software JASP (JASP Team, 2022). Foram geradas estatísticas descritivas. Em seguida, foi gerada a correlação de Pearson, regressão linear múltipla, esta implementada pelo método de entrada Backward, e foi realizada uma Análise de Variância (ANOVA) (Field, 2012).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, serão apresentadas estatísticas descritivas referentes às médias e desvio-padrão dos resultados coletados na escala de fontes de autoeficácia e no inventário de burnout. A Figura 1 contém as médias, desvios padrões e o teste de normalidade de Shapiro-Wilk dos instrumentos aplicados na amostra. Como apenas 3 instrumentos apresentaram uma distribuição normal, pelo teste de Shapiro-Wilk, as análises foram implementadas do processo de *Bootstrap (bias corrected and accelerated - 100 reamostragens)*, com o objetivo de corrigir desvios de distribuição, e gerar intervalos de confiança mais precisos nas análises que possuem como pré-requisitos a normalidade de distribuição (Field, 2012; Haukoos; Lewis, 2005).

Figura 1 - Estatísticas descritivas, média, desvio padrão e teste de Shapiro-Wilk

	Média	Desvio-padrão	Shapiro-Wilk	
			W	p
Exaustão Emocional	25,26	11,35	0,971	0,249
Realização profissional	31,74	6,50	0,978	0,488
Despersonalização	6,08	5,19	0,905	<.001
Experiência Direta	14,64	2,19	0,934	0,008
Experiência vicária	14,82	2,65	0,923	0,003
Persuasão social	25,40	3,60	0,927	0,004
Estados Fisiológicos e Afetivos	18,02	7,37	0,954	0,050

Fonte: os autores, 2023.

A amostra analisada apresentou, como maior média, a Realização profissional com uma pontuação de 31,74. A exaustão emocional atingiu uma mediana de 25,26 pontos, porém a despersonalização foi de 6,08, demonstrando, desse modo, que não houve dados que demonstrassem as características esperadas no Burnout nessa população.

Com relação à autoeficácia, a pontuação que mais se destacou foi a da persuasão social, com 25.40. Um dado que chamou a atenção na amostragem foi que, após a persuasão social, os estados fisiológicos e afetivos tiveram um índice de 18.02. Após essa análise, levantou-se a possibilidade de existir então uma associação de exaustão emocional que justificasse a pontuação atingida nos estados Fisiológicos nesses professores.

A Figura 2 apresenta a correlação de Pearson entre os instrumentos, realizada a fim de verificar em que medida os instrumentos se correlacionam.

Figura 2 – Matriz de correlação de Pearson entre os instrumentos

	1	2	3	4	5	6
1- Exaustão Emocional	-					
2- Realização profissional	-0.160	-				
3- Despersonalização	0.561***	-0.615	-			
4- Experiência Direta	0.134	-0.047	0.221	-		
5- Experiência vicária	-0.056	0.307*	-0.211	0.360*	-	
6- Persuasão social	0.210	0.169	-0.086	0.391**	0.558***	-
7- Estados Fisiológicos e Afetivos	0.518***	-0.221	0.214	0.383**	0.220	0.505***

*Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.*

Fonte: os autores, 2023.

Através da correlação de Pearson, nota-se que Despersonalização se correlacionou, de modo moderado, com Exaustão Emocional (0.561), ao passo que a Experiência Vicária apresentou correlação positiva com a realização profissional (0.307). Notou-se também que os Estados fisiológicos demonstraram uma correlação moderada com a Exaustão Emocional (0.518) e com a Persuasão Social (0.505).

Foram construídos 3 modelos de regressão linear, um para cada dimensão de Burnout, Exaustão Emocional [$F(1, 48) = 17,567$, $p < 0,001$; $r^2 = 0,253$], Realização Profissional [$F(2, 47) = 5,230$, $p < 0,01$; $r^2 = 0,182$] e Despersonalização [$F(2, 47) = 4,018$, $p < 0,05$; $r^2 = 0,146$], na intenção de analisar se essas fontes de crenças de autoeficácia (Experiências Diretas, Experiências Vicárias, Persuasão Social e Estados Fisiológicos) poderiam predizer ou associar-se com cada uma das dimensões de Burnout. Os coeficientes das regressões são apresentados na tabela 3, na intenção de analisar se essas dimensões poderiam predizer ou associar-se com cada uma das quatro fontes de crenças de autoeficácia (Experiências Diretas, Experiências Vicárias, Persuasão social e Estados Fisiológicos).

Figura 3 - Coeficientes dos modelos de regressão linear múltipla

1- Exaustão Emocional

2- Realização profissional

3- Despersonalização

	Beta não padronizado	Erro padrão	Beta padronizado	t	p
Modelo 1 - Exaustão Emocional					
Intercepto	10.902	3.696		2.950	0.005
Estados Fisiológicos e Afetivos	0.797	0.190	0.518	4.191	<.001
Modelo 2 - Realização profissional					
Intercepto	22.994	4.974		4.623	<.001
Experiência vicária	0.915	0.331	0.374	2.776	0.008
Estados Fisiológicos e Afetivos	-0.267	0.119	-0.303	-2.224	0.030
Modelo 3- Despersonalização					
Intercepto	3.910	5.289		0.739	0.463
Experiência Direta	0.809	0.342	0.342	2.365	0.022
Experiência vicária	-0.653	0.282	-0.334	2.310	0.025

Fonte: os autores, 2023.

Por fim, foram testados diversos modelos para diferenças de médias. O único estatisticamente significativo ($p < 0,05$) foi a diferença de média de exaustão emocional e grau de escolaridade [Teste de Levene ($2, 47$) = 1,078, $p = 0,348$; $F(2, 47) = 4,889$, $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,172$].



O post-hoc de Tuckey demonstrou que aqueles com mestrado (Média Mestrado = 35, DP = 10,247) pontuaram estatisticamente significativo a mais que aqueles com pós-graduação/especialização [Média pós-graduação/especialização = 22,280, DP = 11,013; Diferença de média = +12,917, $p < 0,01$, D de Cohen = 1,207; IC (95%) = 2,449 - 19,882], e marginalmente significativo que aqueles que apresentavam apenas o ensino superior [Média ensino superior = 24,438, DP = 9,906 ; Diferença de média = 10,326, $p = 0,052$, D de Cohen = 1,002; IC (95%) = -1,370 - 18,693].

As médias referentes às dimensões de burnout dos professores deste estudo mostraram-se mais elevadas para a realização profissional, e mais rebaixadas para a despersonalização. Em direção contrária, no estudo de Bernardini (2017), entre os professores pesquisados, 25,3% apresentaram alta Exaustão Emocional, estando emocionalmente esgotados e drenados pelo seu trabalho, com a sensação de estarem exauridos e usados no final de um dia de trabalho, como se estivessem com a “corda para arrebentar” por considerarem que estão trabalhando muito duro.

Analogamente aos estudos de Bernardini (2017), os estudos realizados por Savas, Bozgeyik e Eser (2014) foram analisados com 163 professores de ensino fundamental e médio da Turquia, correlacionando autoeficácia docente e Síndrome de Burnout. Após aplicação das escalas e análises, os dados indicaram que a autoeficácia do professor previu o burnout negativamente, ou seja, professores que apresentaram níveis adequados de autoeficácia apresentavam também níveis baixos de Burnout.

Enquanto nesse estudo o número de docentes com baixa despersonalização foi reduzido, no estudo de Bernardini (2017), um total de 69,1% dos docentes participantes obteve médias baixas, apresentando respostas impessoais no trato com os alunos, tratando-os como objetos, e, assim, tornando-se mais insensíveis com as pessoas, levando a crer que o trabalho o está endurecendo emocionalmente por se importarem cada vez menos com o que acontece com algum aluno.



Quanto à Realização Profissional, os professores deste estudo obtiveram as médias mais elevadas, demonstrando ter sentimentos positivos relacionados ao seu nível de capacidade e sucessos que podem ser alcançados no trabalho com os alunos. Estes professores parecem não ter dificuldade de influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do seu trabalho, e conseguem criar uma atmosfera favorável com seus alunos, como também foi constatado no estudo de Chang (2022), onde os professores conseguiram influenciar fatores positivos com alunos em sala de aula.

No tocante às médias encontradas em cada fonte de formação de crenças de autoeficácia, a pontuação que mais se destacou foi a da persuasão social, seguida de estados fisiológicos e afetivos. Com a mesma intenção, de conhecer o perfil de professores sobre as fontes de formação das crenças, observando-se as médias das respostas dos participantes do estudo de Bernardini (2017) nos fatores representativos das fontes de formação de autoeficácia, constata-se que foi encontrada menor média nas Experiências Diretas ($M=14,6$), e maior média na fonte de Persuasão Social ($M=25,6$). Isso revela que, para os professores da amostra, entre as quatro fontes, importa mais o feedback que recebem em relação ao seu trabalho quando isso se refere à percepção da autoeficácia do que as experiências vivenciadas, fato novamente constatado por Chang (2022) através de feedback dos alunos.

A fonte Persuasão Social/Verbal indica que os professores participantes da pesquisa compreendem que sua percepção de autoeficácia é aumentada quando são elogiados por seus alunos e por outros profissionais que admiram. No caso dos participantes do estudo de Costa Filho (2014), percebe-se, em seus relatos, que sua autoavaliação é baseada nos feedbacks e participação dos alunos, denotando que os alunos têm grande influência na percepção de capacidade dos professores.



Em um trabalho de meta-análise, com a participação de 42 amostras independentes, com as experiências de 5.665 professores, realizada por Wang e Wang (2022), onde se realizou uma síntese quantitativa da inter-relação entre a inteligência emocional, autoeficácia e o Burnout em professores de língua estrangeira, verificaram-se correlações moderadas e grandes entre esses três constructos, concluindo a importância do estado emocional dos professores, uma vez que isso é refletido dentro da sala de aula e no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A partir de Indicadores Fisiológicos, é possível prever, de acordo com as reações físicas e emocionais, fatores que sugerem julgamentos quanto à própria capacidade, confiança, força e vulnerabilidade diante de situações desafiadoras. Como ressalta Rocha (2009), os estados fisiológicos influenciam o julgamento que as pessoas fazem de suas próprias capacidades, ou seja, atuam na determinação da sua autoeficácia pessoal, já que estados emocionais, psicológicos e fisiológicos positivos aumentam a autoeficácia percebida, ao contrário de estados negativos, que reduzem a sua autoeficácia. Importante destacar que as fontes não operam separadamente e de forma independente.

As análises deste estudo, baseadas em Pearson, apontaram algumas correlações entre os instrumentos. Estados fisiológicos se correlacionaram positivamente com a exaustão emocional. Assim como Experiência Vicária com Realização Profissional. Já foi demonstrado, em trabalhos anteriores (Pereira; Ramos; Ramos, 2020), que a alta autoeficácia docente foi capaz de se relacionar com média despersonalização, e média e alta realização pessoal, assim como média exaustão emocional.

Quando realizada a regressão, algumas variáveis, que não se correlacionavam estatisticamente significativas ($p > 0,05$), passaram a impactar de maneira estatisticamente significativas ($p < 0,05$) nas dimensões do Burnout. Por exemplo: Realização Profissional com



Estados Fisiológicos e Afetivos e Despersonalização, com experiência direta e vicária. Esse fenômeno se deve ao fato de que, na regressão, em relação à correlação, para a construção do modelo, é levada em consideração a correlação parcial entre as variáveis independentes, ou seja, é levada em consideração a importância de analisá-las em conjunto (Field, 2012).

A Exaustão Emocional foi impactada, de forma estatisticamente significativa ($p < 0,05$), pelos Estados Fisiológicos e Afetivos (Beta padronizado = 0,518, $r^2 = 0,253$), sendo essa predição considerada intermediária (Lenhard; Lenhard, 2017). Além disso, também foi impactada pelo grau de escolaridade, com destaque para os professores que possuíam mestrado, que apresentaram maiores pontuações. Para eles, o tamanho do efeito é moderado (Lenhard; Lenhard, 2017).

Novamente, trabalhos têm demonstrado que ocorre um impacto importante de autoeficácia nas dimensões de burnout, alertando para a necessidade de projetos que fortaleçam essas características não somente no início da profissão, como também durante os anos de trabalho. A Realização Profissional foi impactada pela Experiência Vicária (Beta padronizado = 0,374) e Estados Fisiológicos e Afetivos (Beta padronizado = -0,303). O aumento do estado fisiológico -> Diminui a realização profissional, e, por fim, a despersonalização é impactada pela Experiência Direta (Beta padronizado = 0,342) e pela Experiência Vicária Beta padronizada (-0,334).

Nesta seção, apresentar a análise dos resultados alcançados. Aqui ir validando as ideias apresentadas com autores da área, por meio de paráfrases e/ou citações. É o momento de resgatar a bibliografia usada na temática abordada e no referencial teórico, mencionado acima. Juntamente com a teoria em que fundamento o tema abordado, relacionar no texto as percepções dos participantes, por meio de trechos das falas/depoimentos coletados durante e/ou ao final da formação aplicada. Se possível, elencar eixos temáticos para a organização da sequência lógica das ideias abordadas nessa seção.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Os resultados obtidos, com a aplicação das escalas do presente estudo, indicam a não prevalência de indicadores de burnout entre os professores participantes. Apesar disso, associações entre as fontes de formação das crenças de autoeficácia e dimensões de burnout foram reveladas. Os estados fisiológicos, por exemplo, apareceram correlacionados positivamente com exaustão emocional. Da mesma forma, experiência vicária com realização profissional. Tais achados justificam os apontamentos de estudos futuros com um número mais expressivo de participantes.

Espera-se, portanto, compartilhar novas informações que possam contribuir, em breve, com a motivação de criação de projetos não somente fortalecedores da autoeficácia, como também reabilitadores e acolhedores daqueles profissionais com algum grau de acometimento de Burnout, no intuito de promover sua reabilitação e retorno o mais precoce possível ao trabalho.

Ressalta-se, por fim, o reconhecimento do papel do professor como agente transformador na educação, visto que ele é peça fundamental para que se possa alcançar um ensino de qualidade, sendo, portanto, merecedor de todo nosso respeito, principalmente ao reconhecermos que, muitas vezes, ele está refém de condições de trabalho precárias, além de pertencer a um sistema escolar perverso que o adoece, visto que a valorização da profissão docente é uma responsabilidade de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward an unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.

BANDURA, Albert. Social foundations of thought and action. **Englewood Cliffs, NJ**, v. 1986, n. 23-28, 1986.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: the exercise of control. **New York: W. H. Freeman**, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. **Boletim de psicologia**, v. 62, n. 137, p. 155-168, 2012.

BERNARDINI, Priscile. **Estudo correlacional sobre autoeficácia e Burnout no trabalho docente no Ensino Superior**. 2017. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

CARLOTTO, Mary Sandra; DIAS, Sofia Raquel da Silva; BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; DIEHL, Liciane. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-usf**, v. 20, p. 13-23, 2015.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; AZZI, Roberta Gurgel. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente 1. **Educar em Revista**, p. 237-252, 2015.

CHANG, Heli. Stress and Burnout in EFL Teachers: The Mediator Role of Self-Efficacy. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 880281, 2022.

COSTA FILHO, Roraima Alves da. **Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil. 2014.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andrea A. A. **Laboratório de psicologia do trabalho**. Brasília. Universidade de Brasília, 2002.

COZBY, Paul. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DE CARVALHO SILVA PEREIRA, Erika Cristina; FERREIRA HOLANDA RAMOS, Maély; LEAL SOARES RAMOS, Edson Marcos. Asociación entre niveles de autoeficacia y burnout en profesores de educación física. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 543-566, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6520>. Acesso em: 1 jun. 2023.

FATHI, Jalil; GREENIER, Vincent; DERAKHSHAN, Ali. Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 9, n. 2, p. 13-37, 2021.

FERREIRA, Manuel. **Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. Docência, burnout e considerações da teoria da autoeficácia. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 23-34, 2010.

FIELD, Andy. **Discovering statistics using R**. Sage Publications, 2012.

GARCIA, Lenice Pereira; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. Investigando o Burnout em professores universitários. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, v. 1, n. 1, p. 76-89, 2003.

HAUKOOS, Jason S.; LEWIS, Roger J. Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with "difficult" distributions. **Academic emergency medicine**, v. 12, n. 4, p. 360-365, 2005.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, p. 659-669, 2012.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Teoria social cognitiva e educação física: diálogos com a prática**. São Paulo, CREF/SP, 2018.

JASP Team. JASP (Version 0.16.1) [Computer software]. 2022. Disponível em: <https://jasp-stats.org/>. Acesso em: 1 jun. 2023.

LENHARD, Wolfgang; LENHARD, Alexandra. **Computation of effect sizes**. Psychometrica. 2016.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. MBI: Maslach Burnout Inventory; manual research edition. **University of California, Palo Alto, CA**, 1986.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E.; LEITER, Michael P. **Maslach burnout inventory**. Scarecrow Education, 1997.

NUNES, Nádia Cristina Rodrigues. Uma abordagem pedagógica para a teoria das inteligências múltiplas. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 15, n. 4, p. 861-879, 2014.

PEREIRA, Erika Cristina de Carvalho Silva; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; RAMOS, Edson Marcos Leal Soares. Síndrome de burnout e autoeficácia em professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KTCKF9PcmYJt9Vyms7nc6P/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

ROCHA, Márcia Santos. **Autoeficácia docente no ensino superior**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SAVAS, Ahmet Cezmi; BOZGEYIK, Yunus; İSMAIL, E. S. E. R. A study on the relationship between teacher self efficacy and burnout. **European Journal of Educational Research**, v. 3, n. 4, p. 159-166, 2014. Disponível em: <https://www.eu-jer.com/a-study-on-the-relationship-between-teacher-self-efficacy-and-burnout>. Acesso em: 26 jun. 2023.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem**: desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

WANG, Yabing; WANG, Yangyu. The Interrelationship Between Emotional Intelligence, Self-Efficacy, and Burnout Among Foreign Language Teachers: A Meta-Analytic Review. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 913638, 2022.

3

*Natália Miranda Borges
Camélia Santana Murgio*

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA
EM PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REVISÃO DE ESCOPO**

PANORAMA DO CAPÍTULO

As crenças de autoeficácia são definidas como a concepção que a pessoa apresenta em relação as suas próprias capacidades de se organizar e de realizar ações específicas. Possuem influência direta na forma como o indivíduo se comporta, e reflete em suas ações no meio social. Especificamente, as crenças dos professores impactam na maneira como se autoavaliam e na motivação para a realização das atividades pedagógicas. Portanto, esta revisão de escopo tem como objetivo explorar, na literatura nacional e recente, dados para traçar os principais conceitos relacionados às crenças de autoeficácia docente infantil, e averiguar, principalmente, o alcance dos estudos já realizados, identificando as possíveis lacunas existentes. Esta revisão foi realizada em 4 bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal Periódicos CAPES, Educational Resources Information Centre (ERIC) e Directory of Open Access Journals (DOAJ), com publicações de 2018 a 2023, na língua portuguesa, sendo excluídos os artigos repetidos. Das 14 publicações recuperadas, foram examinados três artigos que atenderam os critérios de inclusão e exclusão, pautando-se no protocolo (PRISMA-ScR). Para a análise dos resultados, foram elencadas categorias como: tipo de estudo, amostra, local, tipo de instrumentos utilizados e principais resultados. Foi possível identificar, após a análise realizada, que se destacaram os anos de 2019 e 2020 como sendo os anos que tiveram mais publicações relacionadas ao tema em questão, sendo os artigos analisados em sua maioria quantitativos, destacando-se em sua totalidade pelo uso de escalas em sua realização, e apresentavam resultados diretamente relacionados à autoeficácia docente, em suas influências com o ambiente na atuação escolar.

INTRODUÇÃO

De acordo com a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 21: "A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior". A educação infantil, que é o foco desta revisão, segundo o Art. 29 (Brasil, 1996), é a primeira etapa da educação básica, e tem como foco principal o desenvolvimento total e multifatorial da criança de até 5 (cinco) anos, em todas as suas singularidades, sejam estas faces físicas, psicológicas, intelectuais ou sociais, em conjunto com a atuação da família e da comunidade.

Felipe, Albuquerque e Corso (2016), entre as atribuições docentes, trazem a responsabilidade do educador em ter um trabalho qualificado, para que as crianças que enfrentam essa rotina exaustiva de creche encontrem sempre sentido no que for ensinado, e para que isso seja visto como algo agradável e de possível aplicação nas áreas de sua vida pessoal. É essencial que o profissional tenha conhecimento da riqueza de descobertas que contemplam esta fase do desenvolvimento, contribuindo para a formação de suas singularidades, que, conseqüentemente, irão constituir o sujeito no futuro como parte de costumes e de uma cultura. Porém, de acordo com os autores, nem sempre o que é vivido na prática vai ao encontro dessas necessidades, pois a prática educativa, colocada em andamento na maioria das escolas de educação infantil, tem como prioridade os ensinamentos como apenas itens que devem ser passados sempre de forma universal, em um método rigoroso e metódico. Infelizmente, a rotina das crianças se baseia em uma rotina já pronta, mas sem pensar de forma total na criança em si.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sendo assim, serão elencados subsídios teóricos da Teoria Social Cognitiva, que tem como base a agência humana para o auto-desenvolvimento, a adaptação e a mudança. Segundo Bandura, Azzi e Polydoro (2008), ser agente é o mesmo que o próprio indivíduo controlar o seu funcionamento e as condições da vida como um todo, de forma intencional, não sendo apenas, portanto, mero resultado do cenário, mas sim indivíduos auto-organizados, autorregulados, proativos e autorreflexivos. Em meio aos fatores presentes nesse conceito, as crenças de autoeficácia apresentam um papel importante e de destaque, em que se diferencia o indivíduo em si do fator avaliado como a eficácia, seja pessoal ou grupal (Bandura; Azzi ; Polydoro, 2008).

A autoeficácia é definida por Bandura (1994) como as crenças sobre as capacidades de produzir níveis de desempenho designados que exercem influência sobre eventos que afetam a vida das pessoas. Essas crenças influenciam na maneira com que o indivíduo sente, pensa, se automotiva e se comporta por meio de quatro processos, sendo eles cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção. Apresentar uma alta autoeficácia contribui para uma maior realização humana, uma elevação dos níveis de bem-estar pessoal, um envolvimento mais intenso em atividades, além de enfrentar situações difíceis não como um risco, mas sim como desafios que podem ser superados, o que contribui para maiores realizações pessoais, a diminuição do estresse e da fragilidade em relação à depressão (Bandura, 1994).

Em contrapartida, segundo Bandura (1994), o indivíduo que apresenta baixa autoeficácia não confia em si mesmo, além de fugir de situações difíceis por encará-las como perigosas, e não consegue permanecer no foco para alcançar os objetivos. Além disso, sempre se concentra mais nas dificuldades e nos seus pontos negativos em vez de se voltar ao resultado final do processo, que seria o sucesso, desistindo facilmente em momentos adversos, e estando vulnerável a situações como estresse e depressão.



Na intenção de clarificar ainda mais a compreensão sobre a autoeficácia, Bandura (1994) pontua a existência de quatro fontes principais que influenciam no desenvolvimento das crenças, sendo elas: as experiências pessoais ou de domínio, as experiências vicárias, a persuasão social e os estados fisiológicos. Pontua também que uma maneira eficiente de formar uma alta autoeficácia é por meio da fonte de experiências de domínio. As experiências vicárias são regidas pelos modelos sociais, ou seja, ver indivíduos que se assemelham e conseguem conquistar os objetivos acaba incentivando, encorajando e ampliando as crenças de que o indivíduo é capaz.

A autoeficácia é estudada em vários segmentos de ensino, e existem peculiaridades referentes ao nível da educação infantil que serão o foco deste artigo. Capelo e Pocinho (2014) realizaram um estudo com 327 professores de escolas públicas de Portugal, que responderam ao Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores (Pedro; Peixoto, 2006), a Escala de Autoeficácia dos Professores (Pedro, 2007), e um Questionário de dados sociodemográficos e profissionais, concluindo, após uma análise de regressão linear múltipla, que a eficácia instrucional e a eficácia nos relacionamentos interpessoais estão ligadas diretamente, antevendo a satisfação em relação à profissão. Também foi constatado que a eficácia nos relacionamentos interpessoais abre a possibilidade de percepções favoráveis nessa ligação, porém a instrucional pode afetar negativamente essa relação.

Portanto, de acordo com os dados compilados nesta revisão, o presente estudo se mostra relevante e importante, visto que a literatura se apresenta com lacunas em relação às pesquisas já realizadas com este público-alvo de docentes voltados diretamente à educação infantil, elencando a autoeficácia docente em toda essa esfera. Além disto, a presente revisão poderá contribuir positivamente à sociedade, visto que os resultados adquiridos irão contribuir de forma direta para o aumento das crenças de autoeficácia dos docentes voltados a essa faixa etária, conseqüentemente facilitando

e auxiliando em um melhor desempenho em sala de aula, o que é benéfico, tanto para os docentes como para os estudantes.

Esta pesquisa visa a contextualizar o cenário da docência no Ensino Infantil. Esse segmento educacional tem sido alvo de estudos para que as funções das educadoras sejam especificadas, visto que essa indefinição e a vasta gama de funções propostas a essas educadoras surgiram com o percurso e mudanças das instituições, que também resultam do sistema educativo. Tem-se buscado, então, a formação de referências para a docência, fundadas na educação das crianças pequenas, posto que o desenvolvimento, em todas as suas áreas, é realizado mediante as relações destas crianças com adultos ou outras crianças. Essa profissão, que por meio de atividades educa crianças de 0 a 6 anos em conjunto com a família, ainda é alvo de aflições em relação às interferências maternas e domésticas no contexto educacional-pedagógico, influenciando, de forma negativa, o estabelecimento de uma cultura específica e própria dessa profissão (Batista; Rocha, 2018). Sendo assim, esta revisão de escopo tem como objetivo mapear a literatura nacional, e traçar dados para explorar os principais conceitos relacionados ao tema das crenças de autoeficácia de professores da educação infantil, identificando as possíveis lacunas existentes.

No demais, serão pontuados, de maneira detalhada, os critérios de busca que foram adotados para identificar-se as fontes bibliográficas utilizadas, os critérios de elegibilidade definidos para a seleção dos artigos, a extração e análise dos dados que foram realizadas, os resultados e a discussão concretizada.

PERCURSO METODOLÓGICO – A EXPERIÊNCIA

O presente estudo possui uma finalidade exploratória, sendo uma revisão de escopo pautada nos critérios elencados pelo *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* - PRISMA-ScR (Page *et al.*, 2021). Segundo Sanches *et al.* (2018), a Revisão de Escopo consiste em uma modalidade de estudo que visa examinar e esquadrihar os pontos primordiais relacionados à temática proposta, além de analisar a proporção, extensão e a natureza do conteúdo, unindo e apresentando os resultados, apontando, então, as lacunas existentes em relação ao tema em questão.

Sendo assim, com base na pergunta norteadora: “Qual a fonte de maior interferência nos professores da educação infantil?” - a pesquisa foi realizada por uma pesquisadora desde março de 2023, nas respectivas bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal Periódicos Capes, Educational Resources Information Centre (ERIC), mesmo sendo uma pesquisa voltada totalmente ao idioma português, foi necessária a busca internacional, pelo tema ser voltado diretamente à educação, em Directory of Open Access Journals (DOAJ). Estes recursos foram escolhidos com o propósito de contemplar apenas os artigos desse meio específico avaliado pela revisão em questão.

A busca foi realizada em 4 bases de dados, sendo consideradas nos critérios do Protocolo (PRISMA). A busca mais recente foi realizada e finalizada no dia 08/09/2023. Com a utilização dos seguintes descritores em conjunto: {(autoeficácia OR “autoeficácia docente”) AND (professor* OR docente*) AND (“educação infantil” OR “educação da primeira infância” OR “educação pré-escolar”)}, foram identificados, no total, inicialmente 14 artigos, logo após com

os filtros apresentados a seguir, o número total foi de 4. Levando em conta o assunto da revisão sobre crenças de autoeficácia, tendo como públicos professores do Ensino Infantil, foram selecionados 3 artigos no total.

CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

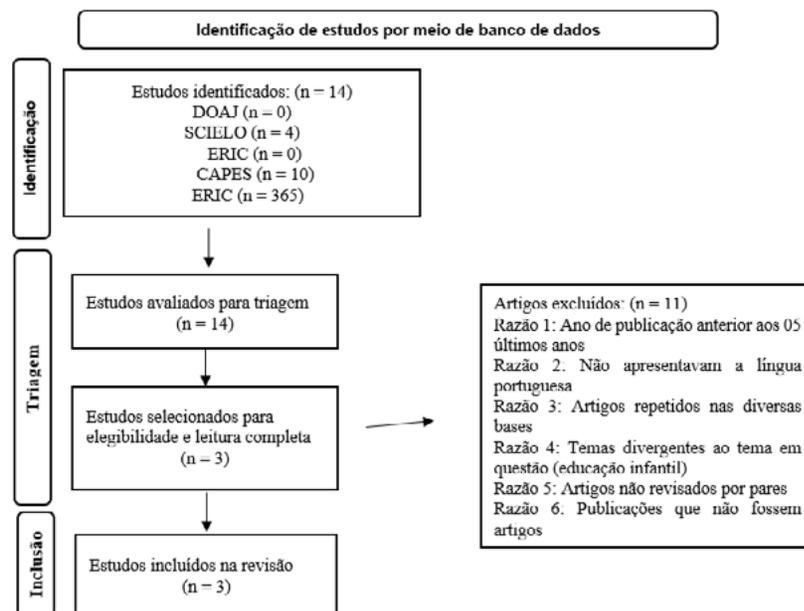
Foram selecionados e triados, para compor essa revisão de escopo, sendo tratados como elegíveis, os artigos que partilhassem dos seguintes critérios: 1) Participantes: sendo em sua completude professores da educação infantil; 2) Intervenção e comparação: estudos que possuem, como tema central, a docência infantil vinculada com as crenças e fontes de autoeficácia; 3) Resultados: Foram excluídas pesquisas que abordaram temas diversos, que não possuíam ligação com o tema desta presente pesquisa, ou que se repetiram nas bases utilizadas.

EXTRAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme citado anteriormente, inicialmente, o número total de ocorrências em cada base foi bem amplo, levando em conta os descritores genéricos usados de forma individual: SCIELO (583); PORTAL PERIÓDICOS CAPES (4.125); ERIC (0) e DOAJ (0). Logo em seguida, foram aplicados os seguintes filtros: foram levadas em consideração as obras apenas em língua portuguesa - publicações nos últimos 5 anos (2018-2023); artigos revisados por pares, desconsiderando-se os artigos repetidos. Diante desses filtros, os números foram então atualizados para: SCIELO (170); PORTAL PERIÓDICOS CAPES (829); ERIC (0); DOAJ (20). Dentre estes, foi realizado mais um refinamento, e foram selecionados os artigos que estavam alinhados diretamente com o tema da Autoeficácia e Ensino infantil, resultando em 3 artigos de acordo com os descritores anteriormente mencionados.

O fluxograma, evidenciado na Figura 1, apresenta os métodos e processos executados para a realização da identificação, triagem e seleção dos artigos que integram essa revisão de escopo.

Figura 1 - Fluxograma do processo de seleção



Fonte: Fluxograma baseado no modelo PRISMA (Page et al., 2021). Dados da pesquisa, 2023.

Os dados dos artigos selecionados e analisados estão especificados no Quadro 1, no qual foi possível identificar que a maior concentração dos artigos analisados está no ano de 2020, com (66,66%), sendo os estudos quantitativos os mais presentes (66,66%). Em relação à categoria dos professores, ficou evidente a maior concentração em professores exclusivamente da Educação Infantil (66,66%), visto que este seria um dos critérios levados em conta. Os dados estão descritos abaixo:

Quadro 1 – Base de dados dos estudos identificados/selecionados

Bases de dados	Identificados	%	Selecionados	%
PERIÓDICO CAPES	10	71,42	2	66,66
SCIELO	4	28,57	1	33,33
DOAJ	0	0	0	0
ERIC	0	0	0	0
TOTAL	14	100	3	100
Ano de publicação	Número	%		
2018	0	0		
2019	1	33,33		
2020	2	66,66		
2021	0	0		
2022	0	0		
2023	0	0		
TOTAL	3	100		
Tipos de publicação	Número	%		
Artigo	3	100		
Professores Participantes	Número	%		
Ensino Infantil	2	66,66		
Ensino infantil e Fundamental	1	33,33		
Tipos de estudos	Número	%		
Quantitativo	2	66,66		
Qualitativo	0	0		
Quanti-quali	1	33,33		
TOTAL	3	100		
Modalidades das escolas	Número	%		
Públicas	2	66,66%		
Particulares	0	0		
Todas (públicas/ particulares/ municipais/ estaduais)	1	33,33%		
TOTAL	3	100		

Dados da pesquisa, 2023.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados por meio de um quadro descritivo com os artigos selecionados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir, no Quadro 2, serão apresentadas informações que se referem: ao título dos artigos selecionados; autores e ano de publicação; o tipo dos estudos; amostra e/ou local; instrumentos utilizados para as coletas de dados; resultados.

Quadro 2 – Artigos Selecionados nas Bases de Dados

Estudo	Tipo de estudo/ amostra/ local	Instrumentos de coletas de dados	Resultados
Percepções e crenças de autoeficácia no trabalho com matemática e Resolução de Problemas na Educação Infantil (Tortora; Pirola, 2020).	Pesquisa quantitativa-qualitativa. Participantes: foram 115 professoras da Educação Infantil da rede pública de Campinas.	Escala de autoeficácia divididas em três categorias: "Sentimentos em relação à matemática", "Matemática" "Trabalho com a matemática na Educação Infantil" e um Questionário.	Foi identificado que as professoras apresentam crenças positivas voltadas ao trabalho com a matemática e com a resolução de problemas, porém possuem opiniões em relação à resolução de problemas na Educação Infantil, e apontam o quão indispensável é uma educação continuada para auxiliar o trabalho sobre o tema.
Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale (Martins, Chacon, 2020).	40 escolas, divididas em públicas, estaduais, municipais e particulares, de Educação Infantil (etapas finais, pré-escolares), Ensino Fundamental I e II, das cidades de Corumbá e Ladário, no estado do Mato Grosso do Sul, Brasil, sendo 308 participantes.	Ficha de caracterização, EEDPI, Escala de autoeficácia de professores: versão breve.	Foi identificada uma relação positiva entre as subescalas dos instrumentos, além da Escala (EEDPI) se mostrar um instrumento satisfatório e eficaz na avaliação da autoeficácia docente em relação às inclusões.
Crenças de autoeficácia: percepção de professores da educação infantil (Ramos <i>et al.</i> , 2019).	Estudo de caráter quantitativo e exploratório, com 24 participantes professores de duas Unidades Públicas de Educação Infantil em Belém/PA.	Questionário de caracterização, Escala de Crenças Docentes, Escala sobre Fontes de Autoeficácia.	Ficou evidente que as condições de trabalho têm a possibilidade de ter ligações com a satisfação docente e a percepção das crenças, tendo a possibilidade de influenciar o desempenho dos alunos e professores, além do vínculo evidente entre a "autoeficácia", a "satisfação do trabalho" e a "disposição para continuar no ensino."

Fonte: os autores, 2023.



No Quadro 2, foram apontados artigos e estudos recentes sobre o tema, centralizado nas crenças de autoeficácia em professores da educação infantil, tendo um deles apresentado o tema da “inclusão” em conjunto, todos realizados no Brasil, mas em Estados diferentes, e com taxas de participantes divergentes de 24 a 308. Destaca-se, como resultado da análise inicial realizada, que 66,66% dos dados colhidos, pelos artigos escolhidos, são de um cenário exclusivamente de Escolas Públicas, no qual os outros 33,33% se referem a uma amostra mais heterogênea das escolas, sendo divididas em públicas, estaduais, municipais e particulares, o que amplia a nossa discussão. Fica evidente o uso em todos os artigos de Escalas de Autoeficácia para colher os dados, sendo todas, sem exceção, do tipo Likert, além do uso de questionários apenas em dois dos três artigos escolhidos, com o objetivo de averiguar a percepção dos docentes frente às próprias crenças de autoeficácia. Subsequente, os artigos selecionados trouxeram embasamentos teóricos com resultados evidentes, que fundamentam as pontuações trazidas e concluídas por meio desta revisão de escopo.

De acordo com o estudo de Tortora e Pirola (2020), foi identificado, com o uso da escala de Autoeficácia, que as professoras, que apresentaram as crenças em questão, tendem, em sua maioria, a serem mais positivas, sendo 58,3% as professoras nesse estágio se comparadas às demais professoras participantes. Foram avaliadas as crenças de autoeficácia relacionadas à condição específica das docentes em problematizar situações para trabalhar a matemática na Educação Infantil, e, dentre as 55 professoras participantes, 31 se mostraram seguras e com crenças positivas em relação ao tema, já 21 demonstraram-se inseguras para tal. Com base no que foi visualizado, ficou evidente que a amostra em questão apresentava crenças de autoeficácia em sua maioria positivas em relação à matemática e à resolução de problemas.

Portanto, fica destacado que devem existir, em conjunto com as políticas de formação docente, discussões e reflexões em relação à resolução de problemas, e ainda sobre como abordá-las com a educação infantil. O estudo foi encerrado com pontuações e questionamentos, sendo eles:

[...] as crenças de autoeficácia mais positivas inibiriam as professoras de buscar formação para o trabalho com resolução de problemas, visto que já se consideram entendedoras do assunto? De onde surgiram as percepções sobre resolução de problemas das professoras? E as professoras já tiveram formação específica para o trabalho com resolução de problemas matemáticos na Educação Infantil? (Tortora; Pirola, 2020, p. 18)

Estes são resultados do decorrer do trabalho, indicando possíveis novos caminhos, para que novas pesquisas possam respondê-los. Ramos *et al.* (2019) apresenta sua amostra 100% feminina, destacada como resultado da cultura, com participantes de 25 a 63 anos, sendo que a maioria dos docentes participantes apresentavam idade maior que 44 anos, sendo, em grande parte, professores da educação infantil há mais de 20 anos, que cumprem de 30 a 36 horas semanais, e atuam apenas em uma escola. Os autores identificaram que muitas dessas docentes possuíam cargas a mais do estabelecido, evidenciando as diversas consequências e problemáticas que poderiam vir em consequência dessa jornada exaustiva.

Destacam ainda a ligação direta da satisfação docente com as condições ofertadas no trabalho, com as crenças de autoeficácia, com a motivação dos docentes, afetando diretamente os professores e alunos em sua performance. Foi concluído por eles que, mesmo mediante a situações desfavoráveis em relação ao ambiente e à estrutura do trabalho, 43% dos professores foram identificados como capazes e 57% como muito capazes para exercerem sua função de auxiliares no processo de aprendizagem (Ramos *et al.*, 2019).

Mediante ao que a literatura aborda sobre o tema, ficou evidente nesta pesquisa que, mesmo que o ambiente de trabalho não seja totalmente adequado em relação ao ensino e à prática, o professor tem a possibilidade de manter ou aumentar suas crenças em relação a si próprio por outros pontos que podem suprir esses itens. Citaram ainda a importância de quando as crenças de autoeficácia docentes da Educação Infantil forem avaliadas, pois é necessário, além de entender a fonte dessa crença, entender também os fatores que culminaram a tal resultado (Ramos *et al.*, 2019).

No estudo realizado por Ramos *et al.* (2019), o uso da Escala sobre Fontes de Autoeficácia Docente (Iachite; Azzi, 2012) auxiliou a discernir a fonte de maior impacto das crenças de autoeficácia dos docentes em questão, que seria, em primeiro lugar, a “persuasão verbal”, sendo feedbacks positivos vindos de alunos, colegas ou outras pessoas, que contribuem para o quanto se sentem capazes de exercer tal função. Em segundo lugar, se destacou a fonte “experiência vicária”, em terceiro “experiência de domínio” e, por fim, “estados afetivos”. Concluiu-se, desta forma, que as percepções dos docentes em relação à influência das fontes têm a possibilidade de alterar-se mediante ao contexto e ao momento de realização da pesquisa.

Martins e Chacon (2020) identificaram, por meio dos estudos realizados com as Escalas, que mensuram tanto sobre a autoeficácia em geral como a autoeficácia em relação a inclusão, que os professores que eram participantes apresentavam crenças de autoeficácia elevadas, tanto em relação às práticas inclusivas como em relação à docência infantil como um todo, destacando uma ligação entre “autoeficácia docente” para o lecionar e para a inclusão. Apontam ainda que as ações das pessoas possuem uma ligação maior com as suas crenças, mesmo que sejam irreais, do que com as suas próprias capacidades. No cenário da inclusão, retratado neste artigo, fica evidente que um professor com crenças de autoeficácia positivas pode, mesmo assim, se sentir incapaz para lidar com alunos da Educação Especial, e se oferece, como uma ferramenta eficaz, a aplicação da utilizada Escala

de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas, que foi remodelada de acordo com o cenário Brasileiro, sendo este o primeiro instrumento, até o momento da publicação, validado nacionalmente para mensurar as crenças de autoeficácia docentes. Este artigo expandiu as pontuações da Educação Especial, ligando as interferências das crenças de autoeficácia docentes com a prática da inclusão eficaz da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Com base na análise dos estudos levantados e selecionados para esta revisão, fica evidente a influência direta que as crenças de autoeficácia possuem frente à interpretação da capacidade dos professores sobre suas atividades de docência e sobre sua atuação em sala de aula. Nota-se a lacuna existente, no tocante a intervenções e estudos direcionados para docentes da Educação Infantil, vinculados diretamente com as crenças de autoeficácia e suas influências em sua trajetória de ensino.

Os resultados apresentados demonstraram que as crenças de autoeficácia interferem na atuação em sala, na satisfação docente e necessariamente no aprendizado dos alunos. A fonte de persuasão verbal foi pontuada como a de maior influência para os professores em sua atuação, podendo ser alterada mediante a diferentes contextos e situações vividas com cada turma. Foi pontuada a resiliência de muitos profissionais, que, mesmo não possuindo os itens materiais ou estruturais para seguirem com seus ensinamentos, não se deixaram abater, e se reinventavam com as ferramentas possíveis, visando o melhor para os alunos. Além disso, foi pontuada também a importância de uma formação de professores eficaz, e momentos para a reflexão e meditação para abordar determinados temas.

Sendo assim, é essencial essa atenção à Autoeficácia Docente na área da Educação Infantil, visto que foram encontradas poucas pesquisas direcionadas diretamente aos professores da Educação Infantil e a intervenções voltadas a estes. É possível observar, de acordo com os dados relatados, as incontáveis cobranças feitas aos professores, vindas de todos os lados, sendo a própria gestão e diretoria da escola, pais, os alunos e até dos próprios colegas de profissão, e, muitas vezes, esses profissionais não apresentam um espaço para reflexão, muito menos para um olhar voltado a eles mesmos. Vemos que, quando as crenças de autoeficácia docentes estão altas e positivas, isso reflete diretamente em sua atuação em sala, e, conseqüentemente, na condição de ensino das crianças.

Esse estudo realizado e mapeado, nesse recorte, deve servir como base, para que estudos futuros possam existir e consigam números mais positivos, e uma maior abertura para esse olhar voltado aos docentes, que participam diretamente da formação das gerações futuras, e que necessitam de mais olhares e mais espaço para se desenvolverem, aprenderem e atuarem em sua completude de habilidades, incluindo intervenções e atuações voltadas para a prática.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. Self-efficacy. *In*: BANDURA, Albert; RAMACHAUDRAN, Vilayanur S. **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, v. 4, p. 71-81, 1994.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Artmed Editora, 2008.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Candal. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 95-111, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAPELO, Regina; POCINHO, Margarida. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educar em revista**, p. 175-184, 2014.

DA SILVA, Jamille Gabriela Cunha; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; PEREIRA, Erika Cristina de Carvalho Silva. Crenças de autoeficácia: percepção de professores da educação infantil. **Revista Cocar**, n. 7, p. 8-25, 2019.

FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Vellinho. **Para Pensar a Educação Infantil**: políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2016.

IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20345>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MARTINS, Bárbara Amaral e CHACON, Miguel Claudio Moriel. Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. **Revista Brasileira de Educação Especial** [on-line]. 2020, v. 26, n. 1. Acesso em: 19 fev. 2024, p. 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>. Epub: 21 fev. 2020. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100001>.

PAGE, Matthew J; MCKENZIE, Joanne E; BOSSUYT, Patrick M; BOUTRON, Isabelle; HOFFMANN, Tammy C; MULROW, Cynthia D; SHAMSEER, Larissa; TETZLAFF, Jennifer M; AKL, Elie A; BRENNAN, Sue E; CHOU, Roger; GLANVILLE, Julie; GRIMSHAW, Jeremy M; HRÓBJARTSSON, Asbjørn; LALU, Manoj M; LI, Tianjing; LODER, Elizabeth W; MAYO-WILSON, Evan; MCDONALD, Steve; MCGUINNESS, Luke A; STEWART, Lesley A; THOMAS, James; TRICCO, Andrea C; WELCH, Vivian A; WHITING, Penny; MOHER, David. THE PRISMA 2020 STATEMENT: AN UPDATED GUIDELINE FOR REPORTING SYSTEMATIC REVIEWS. **INTERNATIONAL JOURNAL OF SURGERY**, V. 88, P. 105906, 2021.

PEDRO, N.; PEIXOTO, F. A satisfação profissional e auto-estima dos professores. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 2, p. 247-262, 2006.

PEDRO, N. **A auto-eficácia e a satisfação profissional dos professores**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2007.

SANCHES, Keron dos Santos; RABIN, Eliane Goldberg; TEIXEIRA, Patrícia Tatiani de Oliveira. Cenário da publicação científica dos últimos 5 anos sobre cuidados paliativos em oncologia: revisão de escopo. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52, 2018.

TORTORA, Evandro; PIROLA, Nelson Antonio. Percepções e crenças de autoeficácia no trabalho com matemática e resolução de problemas na educação infantil. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, v. 17, p. e020046, 2020. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/167>. Acesso em: 29 set. 2023.

4

Lucas Bertasso Martos
Elisa Tomoe Moriya Schlunzen

**PROCESSOS FORMATIVOS
PARA COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS
NO ENSINO SUPERIOR:
UMA REVISÃO DE ESCOPO**

PANORAMA DO CAPÍTULO

A educação materializada em objetivos exclusivamente cognitivos tem se mostrado insatisfatória, pois os interesses dos estudantes do século XXI não são mais os mesmos de décadas passadas, visto que a crescente globalização e inserção da tecnologia, na vida, tem requisitado novas competências socioemocionais (CSE'S). Diante do exposto, o presente estudo se mostra relevante para o meio acadêmico. Além disso, o levantamento, por meio da revisão de escopo, constatou que existe um número pequeno de pesquisas pertinentes ao desenvolvimento de CSE'S em estudantes do ensino superior, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante desse contexto, propõe-se, como objetivo principal, analisar e discutir como as CSE'S têm sido investigadas nos âmbitos nacional e internacional. Para isso, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, e o tipo de pesquisa utilizada para a elaboração do presente artigo foi a revisão de escopo, sob a óptica do protocolo Prisma. A coleta de dados foi realizada em bases de dados disponíveis na internet: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Education Resources Information Center (ERIC). A referida coleta ocorreu no período entre janeiro e maio de 2020, e os resultados obtidos apontaram que a formação socioemocional é um tema que vem crescendo rapidamente, e os seus estudos estão mais voltados para a educação básica. Além disso, infere-se que as pesquisas disponíveis nas plataformas digitais, aproximadamente 90% delas, objetivam-se em analisar as competências de maneira puramente quantitativa, isto é, procuram mensurar a dimensão socioemocional por meio de escalas e instrumentos próprios de avaliação, como por exemplo o Social Emotional or Non-cognitive Natiowide Assessment (SENNA), que é ancorado nos traços de personalidade da teoria do Big Five. Portanto, considera-se importante que outros pesquisadores deem continuidade na pesquisa acerca desta temática, tendo-se em vista

a escassez de discussões acadêmicas, e, para tanto, são necessárias novas concepções e entendimentos sobre as habilidades socioemocionais no contexto de ensino superior para um desenvolvimento integral dos estudantes.

INTRODUÇÃO

Os processos formativos com objetivos basicamente cognitivos vêm apresentando limitação quando o assunto é o desenvolvimento integral dos discentes, pois os interesses da atual geração de estudantes vêm se moldando conforme o tempo. Nesse sentido, pensar nas CSE'S é mais do que uma mudança de cultura, é, além de tudo, desenvolver estudantes integrais, isto é, formar seres humanos com habilidades técnicas, emocionais, sociais e políticas. Para isso, o desenvolvimento integral de estudantes deve ser sustentado nas experiências de cada indivíduo, pois cada um carrega dentro de si um jeito e uma personalidade diferente uma das outras; e, portanto, padronizar os seres humanos e focar em um ensino cognitivista limitaria o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes.

Os estudantes estão sendo cobrados a desenvolverem habilidades e conhecimentos que envolvem não só os conceitos e conteúdos ensinados e transmitidos por meio de atividades acadêmicas e escolares, mas também outros tipos de habilidades, como resolução de problemas, comunicação eficaz, colaboração e motivação (Nakano; Moraes; Oiveira, 2019). As habilidades cognitivas permitem aos estudantes entenderem melhor a informação para tomar decisões e resolver problemas. Já as CSE'S, como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade, permitem que os indivíduos traduzam melhor suas intenções em ações, estabeleçam relacionamentos sociais positivos e distanciem-se de comportamentos de risco (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos - OCDE, 2015).



Pesquisas têm validado que o ato de aprender conteúdos curriculares não envolve apenas competências relacionadas ao raciocínio e memória, mas exige também outros aspectos, como motivação, capacidade de controlar a ansiedade, autoestima e confiança. Além de outras habilidades afetivas e comportamentais, incluindo-se a criatividade como requisito para o questionamento de formas tradicionais de pensamento, faz-se notar ainda pouco reconhecimento e estímulo ao desenvolvimento simultâneo das habilidades cognitivas e socioemocionais (Santos; Primi, 2014). Em outras palavras, para que os estudantes realmente sintam-se motivados, é imprescindível que o mediador pedagógico ofereça a ele caminhos que possam promover o encontro de significados nos conteúdos curriculares.

O termo IE vem se popularizando e se difundindo a partir dos escritos de Goleman (1995). Para o pesquisador, a IE é a capacidade de: criar motivações para si próprio; persistir num objetivo apesar dos percalços; controlar impulsos; saber aguardar pela satisfação de seus desejos; se manter em bom estado de espírito; impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; ser empático e autoconfiante (Goleman, 1995).

De acordo com Goleman (1995), ser inteligente, em uma perspectiva emocional, significa conhecer a si mesmo e suas emoções, e saber como utilizá-las. É compreender sua responsabilidade pelos papéis que precisa cumprir nos vários contextos em que está envolvido, principalmente na escola ou na universidade.

Em um contexto da educação básica, o desenvolvimento de CSE'S contribuiria para a prevenção de comportamentos de risco que rondam os jovens diariamente, como, por exemplo, o uso de drogas e bebidas alcoólicas, a atividade sexual precoce e sem proteção, bem como o abandono da escola. Por outro lado, no ensino superior, onde os estudantes já estão com as emoções mais amadurecidas e consistentes, o desenvolvimento de resiliência e tolerância às frustrações pode ajudar na prevenção de suicídios, por exemplo, ou na evasão, dentre outros.



Para isso, seria interessante realizar um diálogo com Santos (2014), que cristaliza que atributos não cognitivos são ao menos tão importantes quanto os cognitivos em predizer o desempenho educacional no mundo do trabalho, e, significativamente, mais relevantes no que se refere às chances de envolvimento em atividades criminosas ou violentas, bem como em longevidade e manutenção de hábitos saudáveis, tais como fumar, seguir uma dieta balanceada e praticar exercícios físicos.

As instituições devem pensar em um Projeto Político Pedagógico (PPP) que priorize a afetividade no processo formativo, e proporcionar aos docentes uma formação direcionada ao desenvolvimento de habilidades e competências, pois cada estudante possui habilidades que podem os ajudar a serem pessoas mais motivadas. Despertar novos interesses de aprendizado nos jovens é algo valioso, e somente o docente tem esse privilégio, para tanto extrair de cada estudante suas potencialidades, as quais extrapolam os limites da educação, passando de mera prática cognitiva para desenvolvimento de princípios, valores e possíveis CSE'S que mais despertarem interesse nos estudantes.

Para fomentar a discussão, Elias (2003) preconiza que a aprendizagem socioemocional às vezes é chamada de “a peça que falta”, pois ela representa uma parte da educação que liga conhecimento acadêmico com um conjunto específico de habilidades importantes para o sucesso em escolas, famílias, comunidades, locais de trabalho e vida em geral. Como os eventos mundiais recentes ensinaram, há um perigo para cada um de nós quando as crianças crescerem com conhecimento, mas sem habilidades socioemocionais e um forte guia moral. Portanto, uma combinação de aprendizagem cognitiva e socioemocional poderia ser um caminho para uma educação mais interessante no mundo de hoje e no futuro. Em acréscimo, o autor ainda indica que habilidades para a vida, que promovem o acadêmico e a aprendizagem socioemocional, devem ser desenvolvidas em cada etapa escolar, até o ensino superior.



Partindo do problema central de pesquisa, de que há um pequeno número de materiais científicos publicados no referido tema e a inexistência de uma política educacional no ensino superior sobre esta questão, este estudo tem a seguinte pergunta norteadora: como as CSE'S estão sendo pesquisadas em âmbito nacional e internacional, a fim de proporcionar uma formação humana integral? Diante desta pergunta, a pesquisa se objetivou em analisar e discutir como as competências socioemocionais têm sido investigadas em âmbito nacional e internacional no processo educacional, nas políticas e no ensino superior. E, por fim, para que o objetivo tivesse sido alcançado, delinear-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, que estão descritos na próxima seção.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo propõe uma abordagem qualitativa, que significa que o pesquisador estuda as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006). Aliado a isso, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

O presente estudo se caracteriza como uma revisão de escopo. A revisão de escopo - Scoping Review - foi baseada nos procedimentos da extensão do protocolo PRISMA-ScR (Tricco *et al.*, 2018), que busca realizar um mapeamento de conceitos principais, clarificando e identificando lacunas. Para isso, o processo de coleta foi realizado em bases de dados on-line, e se deu a partir do tipo e da localização do material; para tanto, foram utilizados descritores para refinar a busca e encontrar trabalhos com o tema proposto. Nesse sentido, foram consideradas, como critério de seleção, dissertações



de mestrado, teses de doutorado e artigos, a fim de se realizar diálogo entre o que existe de mais recente sobre o tema com o que os autores clássicos apontam. Diante disso, os descritores que foram utilizados foram: “Competências Socioemocionais”; Políticas Educacionais”; “Ensino Superior”. Vale ressaltar que, a princípio, os descritores foram usados de forma isolada, e, tendo em vista o número alto de trabalhos, os descritores foram sendo combinados, a fim de se encontrar produções que mais se aproximavam do tema proposto por esta pesquisa. É importante salientar, ainda, que a de dados ocorreu no mês de janeiro de 2021, e foram considerados trabalhos que tinham como objetivo principal desenvolver ações socioemocionais na área educacional, a fim de formar os discentes numa perspectiva mais humana, trabalhando tanto as competências cognitivas como as não-cognitivas, visando extrair as melhores habilidades dos estudantes.

As publicações excluídas foram aquelas que, mesmo abordando temas relacionados aos conceitos sobre CSE’S, não tinham como objetivo estudar o assunto mais específico da pesquisa, ou seja, sobre a construção de um processo formativo para o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino superior. Para tanto, de acordo com os títulos que tinham uma aderência ao tema da pesquisa, por meio de leitura flutuante, foram lidos os resumos dos trabalhos, com o intuito de saber quais pesquisas tinham objetivos e resultados que seriam interessantes de serem analisados.

A primeira base de dados consultada foi a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne as teses e dissertações defendidas em território nacional. Para esta plataforma, foram utilizados os seguintes descritores: “competências socioemocionais”; “Políticas educacionais”; “Ensino Superior”, tanto de forma separada quanto combinada. Nesse sentido, ao buscar pelo descritor “Competências Socioemocionais”, de forma isolada, foram encontrados 46 trabalhos, entre teses e dissertações.

Dando sequência à busca por mais materiais teóricos para sustentar a presente pesquisa, a segunda base de dados consultada foi a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO). Esta foi utilizada para o levantamento do material bibliográfico, porque disponibiliza artigos completos e robustos em periódicos de todas as áreas do conhecimento. Na referida plataforma digital, foram utilizados os seguintes descritores: "Competências socioemocionais" AND "Políticas Educacionais" OR "BNCC" AND "Ensino Superior". Para o primeiro descritor ("Competências Socioemocionais"), foram encontrados 11 resultados.

Como última plataforma para coleta de dados, foi utilizada a base ERIC. Apesar do alto volume de materiais disponíveis na referida base, não são todos os resultados pertencentes à área da educação ou que tenham objetivos de desenvolver as habilidades socioemocionais nos estudantes. Desse modo, foi necessário refinar a busca, por meio de múltiplos descritores que permitam um afinamento mais preciso acerca dos trabalhos. Para a combinação de descritores que foram utilizados, tem-se o seguinte: "Emotional Education" AND "Emotional Intelligence" AND "Social-emotional development" AND "Higher Education".

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nov e Kasler (2013) estudaram a importância da emoção no processo de aprendizagem da comunicação interpessoal em ambientes educacionais. Realizaram a pesquisa com 50 participantes; que foram estudantes de graduação matriculados em um curso eletivo sobre inteligência emocional na educação. Os resultados mostraram um aumento somente na autoeficácia emocional

e inteligência emocional, corroborando a visão de que a competência socioemocional pode ser aprimorada dentro de um ambiente de aprendizagem acadêmica, proporcionando aos estudantes uma educação integral, que visa além do cognitivo.

Coelho *et al.* (2016) investigaram as semelhanças e diferenças entre as abordagens (nos Estados Unidos Social and Emotional Learning – SEL, e na Inglaterra Social, and Emotional Aspects of Learning – SEAL), comparando vários pontos importantes, como objetivos, âmbito de intervenção, estratégia de implementação, formato dos programas, implementadores empregues e a adequação da implementação dos programas com o respetivo enquadramento teórico. Além disso, os autores analisaram a eficácia e a efetividade de cada abordagem, contemplando questões como a existência de diferenças de gênero no impacto dos programas de desenvolvimento socioemocional, bem como a importância de envolver múltiplos informantes na avaliação dos resultados. Em síntese, pretendeu-se analisar criticamente estas abordagens, de forma a apoiar a implementação de programas eficazes em Portugal, bem como a identificar as temáticas que requerem investigação adicional. Coelho *et al.* (2016) concluíram que são necessários estudos adicionais sobre a efetividade, o formato mais adequado e o impacto do gênero sobre os programas de desenvolvimento socioemocional.

Taylor (2016) apresenta, em seu artigo, que as habilidades pessoais estão se tornando cada vez mais importantes, e serão um ponto crítico para o sucesso profissional. De acordo com a autora, os empregadores reclamam da falta de habilidades sociais entre os graduados do ensino superior em instituições de ensino. Não existe acordo sobre o que essas habilidades realmente são, quais são importantes e como a aquisição dessas habilidades sociais deve ser abordada no ensino superior. A autora objetivou com o artigo pesquisar as percepções de professores sobre o desenvolvimento de habilidades dos estudantes e para identificar habilidades sociais importantes que precisam ser desenvolvidas. O artigo começa com



uma declaração de problema enfatizando a importância das habilidades sociais e a possível falta delas. Isso é seguido por uma revisão da literatura, uma descrição da metodologia seguida para esta pesquisa, os resultados, as conclusões e as referências. A pesquisa foi feita em uma universidade na África do Sul. Os resultados mostram que as partes interessadas sentem que as competências sociais dos estudantes não são desenvolvidas de forma adequada, que há incerteza sobre quem deve ser responsável pelo desenvolvimento de soft skills, e que o desenvolvimento de soft skills é visto como uma tarefa difícil.

Costa (2017) investigou a viabilização da utilização do cinema como recurso para o desenvolvimento de competências socioemocionais, contribuindo para o itinerário formativo dos estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus – Distrito Industrial (CMDI). Em linhas gerais, a autora utilizou filmes nas aulas do semestre, sendo que cada vídeo apresentava uma competência específica; foi interessante, tendo em vista a forma pela qual a pesquisadora conduziu o trabalho de campo, ou seja, realizou a mediação pedagógica para que os estudantes pudessem discutir os filmes, e encontrar significado para eles próprios. A fundamentação da pesquisa discutiu o papel do cinema na educação, e a importância de possibilitar ao estudante o seu desenvolvimento emocional na escola. A autora utilizou a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, e, para a coleta de dados, utilizou as técnicas de grupo focal e roda de conversa. Para o estudo das competências socioemocionais, presentes nessa pesquisa, a autora apresentou a relevância da educação das emoções na escola, e baseou-se na teoria dos Cinco Grandes Domínios da Personalidade (Big Five), também conhecidos como Modelo de Cinco Fatores (MCF), Fatores Globais de Personalidade ou Cinco Grandes Fatores, modelo de organização de traços de personalidade que explicam grupos de comportamentos: Conscienciosidade, Amabilidade, Estabilidade emocional, Abertura a

novas experiências e Extroversão. Os resultados obtidos pela autora consolidaram a relevância do estudo, e permitiram comprovar a eficácia do cinema na promoção de competências socioemocionais, além de apresentar novas perspectivas para a inclusão da educação socioemocional na escola.

Lima (2017) objetivou, por meio de sua pesquisa, analisar o desenvolvimento da dimensão socioemocional no curso de graduação, na área de enfermagem. Para tanto, tratou-se de um estudo de abordagem qualitativa, numa perspectiva sociopoética. O estudo foi realizado em uma escola de enfermagem em Fluminense, e contou com 10 participantes, que eram estudantes do curso de graduação. Os critérios de inclusão foram: estudantes dos últimos períodos da graduação, regularmente matriculados, e que aceitaram participar da pesquisa e de exclusão, estudantes ouvintes, monitores da disciplina de saúde mental/psiquiatria, estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, vinculados à pesquisa da área de saúde mental / psiquiatria. Os aspectos éticos foram respeitados, e o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. O tratamento dos dados valeu-se da contra-análise, própria da sociopoética, e da análise temática de conteúdo. A autora aponta que, como resultado, surgiram as seguintes categorias: as tensões emocionais no processo de aprendizagem teórico e prático da formação; a dimensão socioemocional nas relações interpessoais, e a necessidade de autoconhecimento emocional para lidar com estas relações; o apoio emocional docente na realização do estágio curricular; a insegurança e o medo dos discentes diante da finalização da formação; o exercício do autoconhecimento das emoções, a partir do simbolismo da árvore; a árvore de Damásio e a "árvore das emoções": reflexão e comparações. De acordo com Lima (2017), o estudo possibilitou analisar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes de enfermagem, verificou a inexistência de conteúdos na graduação voltados para a temática e os prejuízos desta condição. Com base nas discussões implementadas, propõem-se mudanças.

A autora sugere a abertura de novos espaços de discussão e de interação do tema no currículo do curso de graduação em enfermagem.

Abatti (2018) objetivou a construção de um Estado da Arte acerca das CSE'S e Políticas de Avaliação, a fim de encontrar possíveis articulações entre as duas temáticas. A autora subdividiu a dissertação em quatro seções temáticas. Na introdução, ela desenvolveu considerações sobre a temática, justificando seu recorte temporal e sustentando a relevância do tema. No primeiro capítulo, contextualizou um dos eixos principais, as Competências, a década de 1990 e as reformas que a acompanharam, e que, posteriormente, foram utilizadas como subterfúgio para a apropriação do modelo de Competências. No capítulo dois, realizou-se um apanhado sobre a abrangência e relevância das Políticas de Avaliação, especialmente, as avaliações em larga escala em vigência no Brasil. No capítulo três, apresentou a metodologia escolhida para este estudo, o Estado da Arte com os respectivos trabalhos levantados. O Estado da Arte é um recurso metodológico que permite mapear e discutir a produção acadêmica já realizada em um determinado assunto, em diferentes campos do conhecimento. Importante mencionar também que a pesquisa não se restringiu apenas à área da educação, mas abrangeu outras áreas, como sociologia, ciências, psicologia, economia e design. No quarto capítulo, e seguidamente nas considerações finais, explicitou as articulações encontradas enquanto resultado do estudo realizado. A autora destaca que, dos oito mil trabalhos encontrados, apenas dois, pertencentes à área da educação e que discutem a relação existente entre “Competências Socioemocionais” e “Políticas de Avaliação”, caracterizando a necessidade de atentarmos para o assunto e suas possíveis implicações em discursos como o da meritocracia, equidade e da mercantilização da educação.

Koç e Turan (2018) desenvolveram um estudo que objetivou examinar o impacto da inteligência cultural nas habilidades sociais entre os estudantes da Escola de Educação Física e Esportes. Os participantes da pesquisa foram 377 estudantes selecionados



aleatoriamente. Como dados para ferramentas de coleta, o estudo usa Escala de Inteligência Cultural, Inventário de Habilidades Sociais e “Informações Pessoais Formulário”. A partir dos dados obtidos, através do Formulário de Informações Pessoais, Escala de Inteligência Cultural e Habilidades Sociais - O inventário, foi analisado, estatisticamente, o programa de pacote Statistical Package for the Social Science (SPSS) 20.0. A análise do coeficiente de correlação do momento de Pearson (r) foi realizada para indicar a relação entre os pontos obtidos nas escalas, enquanto a análise de regressão múltipla foi realizada para identificar se os pontos são preditores uns dos outros - (β). No estudo, os autores constataram relações positivas e significativas entre as dimensões da inteligência cultural - cognitiva, habilidades metacognitivas, motivacionais e comportamentais - e dimensões de habilidades sociais - expressividade emocional, sensibilidade emocional, controle emocional, expressividade social, sensibilidade social e controle social. Um exame da predição de habilidades sociais pela inteligência cultural revela que cognitivas, metacognitivas, motivacionais e dimensões comportamentais são preditivas de habilidades sociais, e as habilidades sociais dos estudantes melhoram com o aumento de seu nível de inteligência cultural.

Gonçalves (2019) objetivou compreender o processo de implementação da política de Desenvolvimento das CSE's, promovido pela Secretaria de Educação do Ceará nos currículos das escolas públicas. De acordo com a autora, há uma abordagem relevante de dois processos ocorridos na rede pública do estado, que se tornaram basilares para a referida política: a Reorganização Curricular do Ensino Médio (2012) e a implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), iniciada em 2016. Para o sucesso da empreitada, os colégios adotaram tecnologias educacionais inovadoras, como o Programa Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), e fortaleceram outras, como o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Como metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa, empregando-se o método de estudo de caso.

O lócus de análise foi uma escola de Ensino Fundamental, localizada em Fortaleza. Foram elencados quatro participantes de pesquisa, sendo duas docentes, um Coordenador Escolar e um técnico da Secretaria de Educação. Os resultados apontaram que, diante das análises realizadas nas diretrizes da política e do que a comunidade escolar vivencia, a etapa de implementação ocorreu de forma consistente. Porém, por ser uma política pública recente, muitas ações ainda devem ser realinhadas e fortalecidas, promovendo a efetiva educação integral do estudante.

Nakano, Moraes e Oliveira (2019) preconizam que a combinação entre as habilidades cognitivas e socioemocionais tem sido foco de interesse da literatura científica, dado o impacto de ambas sobre resultados educacionais, mundo do trabalho e comportamento social. Para tanto, os autores objetivaram investigar a relação entre os construtos. Participaram do estudo 362 estudantes brasileiros do 3º ano (n=168) e 5º ano (n=194) do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 15 anos (M=10.3 anos; DP=1.33), sendo 180 do gênero feminino. Os participantes responderam a cinco subtestes de raciocínio para a avaliação da inteligência (verbal, abstrato, numérica, espacial e lógica), e uma escala para a avaliação das habilidades socioemocionais (composta pelos fatores de abertura a novas experiências, consciência, extroversão, amabilidade, lócus de controle e estabilidade emocional). Os resultados obtidos pelos autores mostraram correlações significativas entre os seis fatores que compõem as competências socioemocionais e a pontuação total na medida de inteligência, de modo a confirmar a importância de que ambas sejam estimuladas nos diferentes contextos.

Barrios-Tao e Pena (2019) apresentaram, como objetivo de estudo, estabelecer linhas teóricas que fundamentem processos de educação emocional. O método se baseia numa revisão narrativa e se encontra num conjunto amplo da relação entre emoções e educação. Os resultados se iniciam com a compreensão da complexidade e multidimensionalidade das experiências emocionais, com base na relação

entre neurociências, emoções e processos educativos. Considera-se a necessidade de uma educação emocional que transite da inteligência e das competências socioemocionais para uma visão ampliada do desenvolvimento das experiências emocionais, com uma perspectiva da educação estendida ao longo de toda a vida e à vida em si.

Farquharson e Devis-Rozental (2020) realizaram um estudo qualitativo, em uma Universidade na Inglaterra, a fim de investigar o que influencia no desenvolvimento da Inteligência Socioemocional (SEI) dos estudantes de graduação. Por meio de uma análise temática de entrevistas semiestruturadas com estudantes e docentes, o estudo destaca várias abordagens de que o ambiente de aprendizagem, tanto físico quanto cultural, influenciou no desenvolvimento do SEI. Aprender em pequenos grupos, onde os estudantes se sentiam seguros e apoiados, impactou em seu senso de identidade, e ajudou a desenvolver sua autoconfiança. Refletir sobre sua própria experiência sem restrições ou resultados avaliados também foi benéfico para esses estudantes. O conhecimento e a experiência do professor, e como eles modelaram o SEI, foram vistos como imperativos e significativos para o desenvolvimento do SEI dos estudantes. A pesquisa considera que os estudantes devem ser apoiados para se desenvolverem de forma integral, integrando cognição e emoção, dando sugestões práticas de como isso pode ser alcançado. Dada a escassez de pesquisas nesta área, os autores abrem oportunidades para pesquisas futuras.

Constata-se que, atualmente, temas como CSE'S, habilidades do século XXI e currículo socioemocional, dentro dos regimes de implementação das políticas curriculares contemporâneas, tornaram-se cíclicos nas discussões educacionais promovidas pelos diferentes sistemas de ensino (Gonçalves, 2019).

Diante desse contexto, pesquisas na área da educação e do comportamento humano estabelecem que o desenvolvimento de CSE'S no estudante é fator importante da formação acadêmica



como forma de prepará-lo em sua integralidade para viver na sociedade do século XXI. Nesse sentido, com base nas palavras de Porvir (2014), percebeu-se que o desenvolvimento dessas habilidades é tão importante quanto as competências cognitivas, e que as duas se complementam.

De acordo com Costa (2017), desenvolver a dimensão socioemocional do estudante se manifesta ao percebermos a importância de acompanhar as mudanças na sociedade em que vivemos. A disponibilidade à tecnologia, o acesso fácil e rápido à informação e ao conhecimento, modificou profundamente as relações humanas, pessoais e profissionais, e o mundo do trabalho, cada vez mais exigente, demanda indivíduos que, além de sua formação profissional, tenham habilidades, tais como: trabalhar em equipe, solucionar problemas, entre outras características. Para tanto, é necessário ressignificar a missão da escola e enriquecer a visão educacional, o que proporcionaria aos estudantes uma formação que desenvolva competências e habilidades que os prepare para os desafios pessoais e profissionais necessários para sua vida.

Aliado a isso, Goleman (2005) preconiza que a autoconsciência, a autogestão das emoções, a consciência social e a administração de relacionamentos são os quatro aspectos importantes para se atingir o bem-estar e o equilíbrio emocional. Enfatiza também que esses aspectos podem ser ensinados e aprendidos no ambiente escolar, por meio de programas de educação socioemocional. Desse modo, a prática das competências socioemocionais introduz, na vida escolar, a empatia, a expressão assertiva das emoções e cognições, a persistência e a resiliência, instrumentalizando o estudante e o professor a enfrentar situações estressantes de modo mais saudável, resultando em um bom nível de saúde mental e sucesso na vida acadêmica e profissional (Casel, 2015).

Os escritos de Gonçalves (2019); Costa (2017); Goleman (2005); Casel (2015) e Porvir (2014), anteriormente mencionados, apresentam coerência em relação à formação socioemocional. Uma vez que os referidos autores concordam e complementam-se, quando dizem que a educação emocional se faz necessária no século 21, para formar seres humanos capazes de desenvolverem equilíbrio emocional, empatia, motivação e principalmente bem-estar frente a um mundo globalizado e competitivo.

Gonçalves (2019) ainda complementa que as CSE'S incluem a capacidade de cada um lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, de ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas. Elas são utilizadas no nosso dia a dia de forma sistemática, e integram todo o processo de formação de uma pessoa como um ser integral: indivíduo, profissional e cidadão.

Para complementar, em 2019, foi realizado um Projeto Piloto para o Desenvolvimento de CSE'S em uma Escola Estadual do Rio de Janeiro, em parceria com o IAS. Esse projeto apresenta um programa que surgiu do desafio de se construir um modelo de escola de excelência que fosse capaz de oportunizar melhor o desempenho acadêmico e o preparo para o mundo do trabalho a um quantitativo maior de estudantes do Estado do Rio de Janeiro. Para tal, suas ações pedagógicas visam desenvolver em jovens competências, atitudes e valores considerados indispensáveis, atualmente, ao trabalho, ao convívio, ao aprendizado permanente, bem como à participação nas questões que afetam não só a sua própria vida, como também a sociedade como um todo.

Pensando nisso, pesquisadores como Ricardo Primi e Santos (2014), em parceria com o IAS, propõem que as CSE'S sejam analisadas com o embasamento teórico denominado de Big Five – ou Teoria dos Cinco Fatores que apresenta significativos impactos para a escolarização contemporânea, sobretudo ao enfatizar questões como



a amabilidade, a extroversão, a estabilidade emocional, a conscienciosidade e a abertura a mudanças. No limite, segundo os autores, além de intensificar a busca por resultados educacionais futuros, a teoria do Big Five permite um ensino mais personalizado. Nesse sentido, as competências propostas pelo IAS são apresentadas como vetores para direcionar as inovações curriculares, sobretudo ao focalizarem aspectos cognitivos e socioemocionais. Responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade e autocontrole se tornam questões a serem priorizadas nas proposições curriculares, ao mesmo tempo que objetos de avaliação em larga escala (IAS, 2014).

A partir disso, retomando os escritos de Ricardo Primi e Santos (2014), ambos pesquisadores desenvolveram, por meio de uma parceria público-privada com o IAS, o sistema Social Emotional or Non-cognitive Natiowide Assessment (SENNA), a partir da teoria do “Big Five” já mencionado anteriormente. Tal sistema “apoia gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil” (IAS, 2014, p. 22). A matriz orientadora do sistema SENNA contém tanto as competências a serem adquiridas pelos indivíduos quanto as atitudes esperadas que os alunos desenvolvam em suas condutas cotidianas.

Em consonância a isso, Nakano, Moraes e Oliveira (2019) argumentam que o preparo de crianças e jovens para os desafios do século XXI envolve o oferecimento de condições para o desenvolvimento de todas as competências necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal em um mundo cada vez mais exigente e em constante mudança. Confirmam ainda a importância que os sistemas educacionais estimulem não só a dimensão cognitiva de seus alunos, mas, também, a socioemocional, cujos benefícios envolvem não só a melhoria do próprio desempenho cognitivo dos estudantes, mas, também, sua formação integral (Santos; Primi, 2014).

Por fim, é possível inferir que as pesquisas recentes em formação socioemocional se preocupam, em primeiro lugar, com a mensuração das competências. Em outras palavras, é notável o volume de pesquisas que tem como objeto de estudo os instrumentos de mensuração dessas habilidades socioemocionais. Além disso, constata-se que as competências socioemocionais estão sendo direcionadas para o ensino básico, sendo que são escassas pesquisas sobre o desenvolvimento dessas habilidades no ensino superior, corroborando mais uma vez para o ineditismo do presente estudo.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Por meio das discussões elencadas no presente estudo, é notável que a tendência dos trabalhos sobre CSE'S, no campo da educação, esteja direcionada para o ensino básico e, predominantemente, com foco no estudante. Percebe-se ainda que, em relação a políticas educacionais, a BNCC é o principal normativo para a formação socioemocional do ensino básico. Por outro lado, mesmo as poucas pesquisas sobre a formação integral, destinadas ao ensino superior, carecem de uma política educacional específica para esse nível de ensino. Desse modo, seria de suma importância a criação e implementação de políticas educacionais para uma formação socioemocional especificamente destinada ao ensino superior, para melhorar a ação docente, para que haja maior abrangência entre as pesquisas desta área e, principalmente, para a prática docente nas universidades. Para tanto, infere-se, por meio da revisão de escopo realizada neste estudo, que as principais lacunas das pesquisas sobre formação socioemocional já produzidas são que elas estão focadas no ensino básico, carecem de políticas públicas educacionais, e que apenas estão focadas na mensuração de competências nos estudantes, em detrimento da criação de estratégias que proporcionem um desenvolvimento integral nos discentes.

Em consonância a isso, o aumento da importância percebida do desenvolvimento das CSE'S tem-se traduzido num aumento e diversificação das estratégias utilizadas na implementação. Em países como os Estados Unidos da América e a Inglaterra, tem sido acompanhada de esforços de legislativos que criam estandartes de implementação de programas, bem como de sistemas de avaliação para aferir a eficácia e a efetividade destes formatos. Presentemente, já é possível analisar os impactos das duas abordagens de desenvolvimento de competências socioemocionais mais disseminadas nestes dois países e extrair lições que permitam estruturar respostas (a nível nacional), bem como identificar quais as questões prementes na investigação relativamente ao desenvolvimento destas competências (Coelho *et al.*, 2019).

Como qualquer inovação em educação, a formação socioemocional é construída por meio de um processo, em diferentes fases e movimentos, e não nasce pronta ou como solução fechada (Gonçalves, 2019). A Política de Desenvolvimento das CSE'S dos estudantes é uma proposta que deve receber novas e constantes contribuições de todos os setores articulados. Nesse sentido, acredito ser de grande relevância para o meio académico que outros pesquisadores continuem produzindo pesquisas sobre como construir processos formativos para o desenvolvimento integral de estudantes do ensino superior, para que ofereçam à comunidade científica diferentes resultados para esta área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABATTI, Thamis, Zanchim. **Estado da Arte sobre Competências Socioemocionais e Articulação com Políticas Públicas**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE. 2018.

BARRIOS-TAO, Hernando. PEÑA, Lina Johanna. Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. **Educación y Educadores**, Colômbia, V. 22, n. 3, p.487-509. 2019. Disponível em: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9907>. Acesso em: outubro/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Ayrton Senna lança rede de cooperação no campo das competências socioemocionais [9 de setembro, 2014]. **Instituto Ayrton Senna: Notícias**. Disponível em: https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/conteudos/Instituto_Ayrton_Senna_lana_rede_de_cooperacao_no_campo_das_competencias.html. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Ayrton Senna: Especialistas debatem competências para o século 21 em encontro em São Paulo [30 de novembro, 2016]. **Instituto Ayrton Senna: Notícias**. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/conteudos/Especialistas_debatem_competencias_para_o_seacuteculo_21_em_encontro_em_So_Paulo.html. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. IAS – Instituto Ayrton Senna. **Educação para o século 21**, 2011. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/seminario2011/seminario/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. **Instituto Ayrton Senna**, 2017. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em: 23 mar. 2020.

COELHO, Vítor Alexandre; MARCHANTE, Marta; SOUSA, Vanda; ROMÃO, Ana Maria. Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 34, n. 1, p. 61-72. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299506970_Programas_de_intervencao_para_o_desenvolvimento_de_competencias_socioemocionais_em_idade_escolar_Uma_revisao_critica_dos_enquadramentos_SEL_e_SEAL. Acesso em: 10 out. 2021.

COSTA, Ana. FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**. Portugal, p. 407-424. 2014. Disponível em file:///E:/Downloads/Aprendizagem_social_e_emocional_Reflexoes_sobre_a_.pdf. Acesso em: 5 mai. 2021

COSTA. Darlea Araújo de Souza. **Cinema como Recurso Tecnológico para o Ensino de Competências Socioemocionais**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação). Instituto Federal do Amazonas - IFAM, 2017.

DEVIS-ROZENTAL, Camila. FARQUHARSON, Louis. What Influences Students in their Development of Socio-Emotional Intelligence whilst at university? **Higher Education Pedagogies**, v. 5, n. 1, p. 294-309, Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1820887>. Acesso em: 10 out. 2021.

CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **CASEL Guide 2015**. Effective Social and Emotional Learning Programs Middle and High School Edition. Illinois, 2015.

DE CASSIA NAKANO, Tatiana; DELLA TORRE DE MORAES, Isabella; WAKI DE OLIVEIRA, Allan. Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. **Journal of Psychology**, Lima, v. 37, n. 2, p. 407-424. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472019000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 8 set. 2021.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. 65. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

GONÇALVES, Gicilvone. Passos. **Implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais:** um Estudo de Caso da EEFM João Mattos. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas). Fortaleza-CE. 2019.

JUNIOR, Walcir Soares da Silva. **Evidências Sobre Habilidades Cognitivas e Competências Socioemocionais dos Alunos em Idade Escolar:** Formação, Desenvolvimento e o Papel Da Escola No Brasil. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico). Universidade Federal do Paraná - UFPR. 2017.

KASLER, Jonathan; HEN, Meirav; NOV, Adi Sharabi. Building Emotional Competence in Educators. **International Journal of Higher Education**. Israel, v. 2 n. 4, p. 31-41. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258832350_Building_Emotional_Competence_in_Educators. Acesso em: 10 out. 2021.

KOC, Kenan; TURAN, Mehmet Behzat. The Impact of Cultural Intelligence on Social Skills among University Students. **Journal of Education and Learning**. Turquia, v. 7, n. 6, p. 241-249. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329022534_The_Impact_of_Cultural_Intelligence_on_Social_Skills_among_University_Students. Acesso em 10 out. 2021

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

LIMA, Thainá. Oliveira. **A Premência Do Desenvolvimento De Competências Socioemocionais Na Formação Do Enfermeiro:** Estudo Sociopoético. Dissertação. (Mestrado em Enfermagem). Niterói. 2017.

MANDY, Savitz-Romer, Heather T. Rowan-Kenyon. Cheri Fancsali. Social, Emotional, and Affective Skills for College and Career Success. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 47, n. 5, p. 18-27. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283427311_Social_Emotional_and_Affective_Skills_for_College_and_Career_Success. Acesso em 10 out. 2021

PANIZZA, Maria Eugenia; CUEVASANTA, Diego; MELS, Cindy. Development and validation of a socio-emotional skills assessment instrument for sixth grade of Primary Education in Uruguay. **Estudos de Psicologia**. Campinas. V. 37, n. 7. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190066>. Acesso em: 10 out. 2021

PORVIR e Instituto Ayrton Senna. **Especial Socioemocionais**. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em: 4 jul. 2021

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel Domingues dos; HAUCK, Nelson; De FRUYT, Filip; JOHN, Oliver Peter. Mapping self-report questionnaires for socio-emotional characteristics: What do they measure? **Estudos de Psicologia** (Campinas), 36, e180138. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e180138>. Acesso em: set. 2021.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar:** uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SANTOS, Jair de Oliveira. **Educação emocional na escola:** a emoção na sala de aula. 2. Ed. Salvador: Faculdade Castro Alves. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19138-Educacao-emocional-na-escola.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

TAYLOR, Estelle. Investigating the Perception of Stakeholders on Soft Skills Development of Students: Evidence from South Africa. **Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning**, África, v. 12 p.1-18. 2016.

TRICCO, Andrea C; LILLIE, Erin; ZARIN, Wasifa; O'BRIEN, Kelly K; COLQUHOUN, Heather; LEVAC, Danielle; MOHER, David; PETERS, Micah D.J; HORSLEY, Tanya; WEEKS, Laura; HEMPEL, Susanne; AKL, Elie A; CHANG, Christine; MCGOWAN, Jessie; STEWART, Lesley; HARTLING, Lisa; ALDCROFT, Adrian; WILSON, Michael G; GARRITTY, Chantelle; LEWIN, Simon; GODFREY, Christina M; MACDONALD, Marilyn T; LANGLOIS, Etienne V; SOARES-WEISER, Karla; MORIARTY, Jo; CLIFFORD, Tammy; TUNÇALP, Özge; STRAUS, Sharon E. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. **Ann Intern Med**, v. 169 p. 467-473. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7326/M18-0850>. Acesso em: 18 mar. 2020.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WILLENSSENS, Beatriz. **Competências Socioemocionais:** efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico. Tese. (Doutorado em Administração). Universidade de São Paulo-USP. 2016.

5

*Bruno Teremussi Neto
Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi*

POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

PANORAMA DO CAPÍTULO

Esse capítulo apresenta um recorte da tese de Doutorado em Educação intitulada “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Uma política pública cravada na História”, na qual se investigou o processo de desenvolvimento dos IFs ao longo de sua primeira década de existência, no período de 2009 a 2018. Os IFs foram criados, organizados e planejados com base na lei 11.892 de dezembro de 2008. O objetivo principal desse capítulo é identificar e analisar os desafios, os limites e as contradições da primeira década de funcionamento dessa política pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com aporte de instrumento de coleta e análise quantitativo. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se análise documental e consolidação de dados estatísticos disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha.

INTRODUÇÃO

A prática mostra que a formação de professores e a implementação de políticas públicas em Educação são tópicos de vital importância para o progresso do Brasil. A qualidade e eficácia desses elementos são determinantes para a evolução do sistema educacional do país e, por extensão, para o desenvolvimento socioeconômico da nação.

Do mesmo modo, no cenário educacional contemporâneo, os IFs desempenham um papel crucial na promoção do acesso à educação de qualidade, formação técnica e desenvolvimento científico no Brasil.



Este capítulo visa explorar as diversas possibilidades e desafios enfrentados por essas instituições, destacando, em particular, as perspectivas teóricas para a formação docente e as políticas públicas em educação. Em um contexto em constante transformação, marcado pela rápida evolução tecnológica e mudanças sociais, é imperativo examinar como os IFs podem se adaptar e contribuir de maneira significativa para a formação de profissionais capacitados e cidadãos críticos.

Ao analisar esses aspectos, buscamos não apenas compreender os desafios atuais, mas também identificar oportunidades para fortalecer o papel dos IFs na construção de um sistema educacional mais inclusivo, inovador e alinhado com as demandas da sociedade contemporânea.

Diante disso, rememoramos que:

O Brasil avançou muito, nos últimos 30 anos, em dar acesso à Educação para a grande maioria de sua população, porém frustrando milhões de jovens em sua esperança de, por meio da formação escolar, conseguir um lugar digno na sociedade. Além disso, não forma os recursos humanos com a capacitação necessária para o desenvolvimento do país. Tem havido algum progresso localizado nos primeiros anos da educação fundamental, mas a qualidade da educação dos jovens não evoluiu (Schwartzman, 2016, p. 12).

É fundamental ressaltar que a Educação, segundo o ex-ministro da Educação, Aloisio Mercadante (2010, p. 270), “continua a ser reconhecidamente uma das mais intensas dificuldades do país, um sério entrave para o desenvolvimento sustentado e para a elevação dos padrões de vida e cidadania da população brasileira”.

Por outro lado, no Brasil contemporâneo, há muito ainda com que se preocupar quando o tema é a educação dos trabalhadores.



Diante disso, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem um papel fundamental no desenvolvimento do Brasil. Ela é a base para a formação de indivíduos qualificados e cidadãos ativos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade e a economia.

Nesse sentido:

A educação profissional pode ser entendida como esse tipo de ensino que está voltado tanto à profissionalização, à formação para um perfil profissional específico, quanto também para a compreensão dos fundamentos científicos, dos fundamentos tecnológicos, dos processos produtivos na nossa sociedade (Silva, 2022, p. 13).

A Professora complementa:

No sentido mais amplo, dentro do conceito de formação profissional, podemos pensar como essa dimensão da vida que nos dá a profissionalização, que nos dá a compreensão da vida produtiva e dentro da legislação educacional relacionada aos sistemas de ensino, como uma modalidade educacional (Silva, 2022, p. 13).

Assim mesmo, a EPT no Brasil passou por diversas reformas ao longo da história, com o objetivo de atender aos interesses da elite, e garantir a adaptação da força de trabalho às demandas do mercado. No entanto, essas reformas nem sempre priorizaram o pleno desenvolvimento da pessoa e sua qualificação para o trabalho.

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (Saviani, 1989, p. 14).



Nunca é demais insistir que a Constituição Federal de 1988 foi um marco para a EPT no Brasil, garantindo o direito à educação para todos os cidadãos, incluindo a formação profissional. Desde então, o Estado brasileiro vem atuando na promoção da EPT, com a criação de diversas políticas e programas.

Do mesmo modo, a EPT no Brasil teve uma importante evolução durante os governos petistas. A expansão e a qualificação da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes foram consideradas fundamentais para a democratização do acesso à educação e para o desenvolvimento econômico e social do país.

Nesse sentido, um dos principais objetivos dos governos petistas foi a expansão da rede federal de EPT. Foram criados IFs em todas as regiões do país, oferecendo cursos técnicos e de graduação em diversas áreas.

Além da expansão da rede de EPT, os governos petistas também investiram na formação de professores e na capacitação de profissionais da área técnica. Foram criados programas de formação e aperfeiçoamento de docentes, além da implantação de centros de referência em tecnologia e inovação.

Neste capítulo, apresentaremos os IFs, uma política pública de EPT, seu projeto societário de desenvolvimento e sua relação com a formação de Professores para atuar nesse campo da Educação pública brasileira contemporânea.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação dos trabalhadores tem sido uma preocupação constante na sociedade brasileira do século XXI. A qualificação da mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho é

um tema amplamente debatido. No entanto, é importante ir além dessa perspectiva meramente mercadológica, e compreender a importância da educação dos trabalhadores como um meio de formação integral e de promoção da cidadania.

A educação continua sendo reconhecida como uma das grandes dificuldades do país, um entrave para o desenvolvimento sustentado e para a melhoria dos padrões de vida da população. Essa dificuldade se torna ainda mais gritante quando confrontada com as profundas desigualdades sociais e regionais presentes na sociedade contemporânea.

Vivemos em uma época de rápidas mudanças, e em uma sociedade cada vez mais complexa, na qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel fundamental. Além disso, a cidadania enfrenta novos desafios, e busca novos espaços de atuação diante das transformações do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a educação se torna uma dimensão essencial para a participação social e política, bem como para a inserção no mundo profissional.

A história da EPT e das políticas públicas relacionadas a ela tem sido contada sob diferentes óticas. Existem pesquisadores que enfatizam a importância do ensino técnico na sociedade brasileira, defendendo a formação de competências focadas em áreas profissionais específicas, combinada com a formação para a cidadania e as necessidades econômicas e sociais do país.

Por outro lado, há pesquisadores que adotam uma abordagem de gênese marxista, avaliando a função do ensino profissionalizante e das políticas públicas como uma reprodução das estruturas econômicas e sociais no Brasil. Esses pesquisadores propõem a superação dessa realidade desigual, buscando uma formação técnica integrada à formação integral oferecida no ensino médio. Para eles, é fundamental superar a dicotomia entre ensino profissional e educação geral, promovendo a formação curricular que integre ambas as dimensões.



Segundo Marx (1983), a sociedade capitalista é marcada por uma contradição fundamental entre capital e trabalho. Esse sistema de produção gera desigualdades sociais por meio das relações de trabalho e dos interesses divergentes do desenvolvimento do trabalho e da produção do capital.

No contexto brasileiro, o capitalismo se desenvolveu como um capitalismo periférico, caracterizado por um processo de dependência e subordinação ao capital. A expansão desse sistema depende da constante transformação e da busca por crescimento e inovação em todas as esferas da sociedade.

Desde a década de 1930 até a de 1960, as reformas educacionais no Brasil buscavam atender aos interesses da burguesia, e garantir a industrialização do país. A partir da década de 1960, até meados da década de 1980, o objetivo era alcançar o desenvolvimento segundo os padrões capitalistas da época. A partir dos anos 1980, essas reformas passaram a reproduzir o discurso hegemônico dos mercados competitivos (Kuenzer, 2010).

No entanto, a EPT ainda não era tratada de forma específica na Constituição Federal, embora o artigo 205 deixasse claro que a educação visa ao desenvolvimento da pessoa e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Foi somente a partir da década de 1990 que ocorreram transformações significativas na forma de organização do trabalho e da educação, influenciadas pela produção flexível, automação, livre-mercado, competitividade, empregabilidade e mundialização capitalista (Ramos, 2005).

Na década de 1990, o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) implementou diversas medidas para alinhar a EPT aos princípios do neoliberalismo. O objetivo era atender às demandas da globalização e inserir o capital internacional na economia brasileira. Nesse contexto, a EPT adotou uma abordagem neoliberal, enfatizando sua função como serviço direcionado ao mercado, em detrimento de seu caráter social (Kuenzer, 2007).

A política pública para a EPT, esquematizada nos anos 1990, no contexto neoliberal privilegiado por FHC:

[...] abrangeu ações voltadas para a qualificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de empregabilidade e competências um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 38).

Desse modo, Caires (2016, p. 132) sintetiza o cenário:

[...] retomando os desafios que foram colocados para a educação brasileira do século XXI, relacionados à capacitação do técnico de nível médio, é possível perceber que as políticas educacionais da década de 1990 tanto aprofundaram o histórico quadro dual da educação nacional quanto imputaram, aos jovens e aos trabalhadores, a responsabilidade de superar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, através do desenvolvimento de competências adequadas ao acesso e à permanência no sistema flexível de produção.

É fundamental compreender que a educação dos trabalhadores vai além de fornecer mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Ela desempenha um papel essencial na formação integral dos indivíduos, na promoção da cidadania e no desenvolvimento social e econômico do país.

A EPT deve ser articulada à formação geral, permitindo que os estudantes percorram um caminho que integre conhecimentos específicos e competências profissionais com uma base sólida de formação humana e cidadã. Essa concepção de formação integral é fundamental para a superação das desigualdades e para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sempre lembrando que:

Essas são as disputas de concepções de educação profissional no cenário brasileiro. Na concepção da lógica prevalece a submissão ao mercado, há uma dificuldade de tratar o trabalho como formativo, como criador da cultura e do desenvolvimento dos homens, com a finalidade de superar a exploração e os processos ideológicos que se impõem à atividade do trabalho e às modificações das instituições públicas educacionais (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 45).

O Estado brasileiro desempenha um papel central na educação dos trabalhadores, estabelecendo políticas e diretrizes para a EPT. Ao longo da história, foram implementados diversos projetos e programas voltados para a qualificação da mão de obra e para a promoção do acesso à educação profissional.

Um exemplo relevante é a criação dos IFs, uma política pública que faz parte da história da EPT no Brasil. Essas instituições têm como objetivo oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, articulada com a educação básica e superior, promovendo a formação integral dos trabalhadores.

Os IFs são uma das políticas públicas mais importantes do Brasil no século XXI. Essas instituições foram criadas para oferecer EPT de qualidade em todo o país, com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar em diversas áreas do mercado de trabalho. A história dessas instituições remonta ao início do século XX, quando surgiram as primeiras escolas técnicas federais no país. Com o passar dos anos, essas escolas foram se consolidando e se multiplicando, até se transformarem nos atuais IFs, presentes em todos os estados brasileiros.

Nesse sentido:

Os IFs representam a mais ampla, inclusiva e interiorizada política pública de educação de qualidade sem precedentes em nossa história, pela inclusão de novos sujeitos sociais até então excluídos: índios, quilombolas, pretos, pardos e jovens pobres (Frigotto, 2018, p. 320).

Os IFs, a partir desse arcabouço de políticas públicas, experimentou a maior expansão de sua história, totalizando 647 campi no final de 2018, que, conforme nos lembra Grabowski e Ribeiro (2007, p. 77):

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, referência de qualidade, precisa priorizar a educação básica e técnica, repensando sua tendência rumo ao Ensino Superior. Manter a atual oferta de vagas e, gradativamente, ampliar a participação da União são medidas não somente necessárias, mas também estratégicas na construção de uma referência educacional.

PERCURSO METODOLÓGICO – A EXPERIÊNCIA

Mergulhar na pesquisa da EPT significa decifrar os intrincados mecanismos sociais e os paradoxos que constituem esses fenômenos. Ver a história tanto como uma sequência de desdobramentos quanto como uma abordagem de pesquisa exige uma profunda contemplação das contínuas evoluções da sociedade. Nossa intenção era construir um caminho metodológico, enriquecido pela experiência, com o objetivo de compreender o significado por trás da ampliação dos IFs. Isso foi orientado pelas lentes filosóficas do materialismo histórico-dialético e suas interpretações enraizadas na tradição marxista.

Quanto aos procedimentos de pesquisa da Educação Profissional, estes devem ocorrer com a coleta de documentos, revisão de literatura de trabalhos sobre o tema

de estudo, levantamento de dados quantitativos e qualitativos, observação participante, com os instrumentos usuais de pesquisa. Marx escreveu suas obras com extensa documentação empírica. O diferencial está na análise que não pode se limitar à descrição dos fenômenos, nem a uma visão dos acontecimentos isolados das condições e dos sujeitos sociais que os constituem (Ciavatta, 2022, p.13).

Nesse sentido, a história como processo e como método de investigação obriga à consideração dos processos sociais em curso. Buscou-se construir um caminho visando compreender os significados da expansão dos IFs, tendo como inspiração o materialismo histórico-dialético e suas interpretações na tradição marxista. Por isso, a pesquisa foi edificada por meio de três eixos investigativos que se conectam:

- a. a captação dos fundamentos históricos e ontológicos da relação trabalho e educação na perspectiva histórico-crítica;
- b. o estudo sobre os elementos históricos, políticos e econômicos que repercutem na expansão da EPT e na criação dos IFs;
- c. a investigação e análise do processo de expansão dos IFs juntos a seus territórios e seus significados.

Neste capítulo, que combina abordagens qualitativas e quantitativas, a etapa inicial de nosso caminho metodológico envolveu pesquisa documental. O objetivo principal era identificar e selecionar os documentos fundamentais que orientariam o estabelecimento e a execução dos IFs. Com base nessa documentação reunida, analisamos indicadores em escala nacional para os IFs de 2009 a 2018. Essa análise teve como objetivo revelar disparidades e características exclusivas dos IFs em nível nacional.

Inicialmente, definimos o período a ser privilegiado por este estudo, e, para isso, levamos em conta, para definir o ano inicial, a publicação, no final de dezembro de 2008, da Lei 11.892/2008, que



instituiu os IFs, aportando recursos para a oferta de EPT, e alterando dispositivos legais para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EPT. A série histórica para produção de dados levou em consideração os anos de 2009 a 2018.

No segundo momento, foram identificados e selecionados dados quantitativos disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e pelo Ministério da Educação (MEC).

Posteriormente, identificamos e selecionamos dados quantitativos como parte de nossa experiência em pesquisa rigorosa. Essa abordagem não apenas aprimorou a estrutura do nosso estudo, mas também enriqueceu nossa compreensão do tópico sob investigação.

Foi realizado um exame meticuloso, com base na série histórica, em busca de possíveis fatores que possam ter impactado a Rede EPT. Assim, foram identificadas as principais ações políticas de EPT executadas pelo governo, marcando sua progressão e retrocesso em função das mudanças na gestão do governo federal que o Brasil vivenciou de 2009 a 2018. Esse caminho metodológico nos permitiu compreender as principais ações políticas governamentais e suas transformações.

Conforme Gil (2002, p. 168), “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas”. Diante disso, após a coleta e seleção de dados, procedeu-se com a fase final da pesquisa por meio de análise e interpretação dos dados.

Para a análise de dados, utilizamos a Triangulação Metodológica, que, conforme ensina Triviños (1987, p. 98), “tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Os dados coletados durante a

pesquisa, e que apresentam relevância, foram triangulados em consonância com o referencial teórico assumido, mediante a criação de categorias analíticas.

A discussão crítica dos dados incorpora uma análise baseada na matriz histórico-dialética, quando há a necessidade de compreender o escopo completo do fenômeno - sua historicidade, contradições e determinações. Nesse momento, nossa experiência desempenha um papel fundamental na decifração dessas questões complexas e de seus diversos aspectos. Todos os dados estatísticos apresentados neste artigo estão disponíveis na PNP.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, a EPT no Brasil ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a necessidade de aprimorar a qualidade dos cursos oferecidos, a necessidade de investir na formação e valorização dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, e a necessidade de expandir, ainda mais, a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes em todo o país.

Um dos principais desafios para a EPT no Brasil é a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos. Muitos cursos ainda são vistos como de baixa qualidade e pouco adequados às demandas do mercado de trabalho.

Outro desafio importante é a valorização e formação dos professores que atuam na EPT. A formação desses profissionais é considerada inadequada e pouco voltada para as demandas do mercado de trabalho, o que afeta a qualidade do ensino oferecido.



O papel do educador não é formar mão de obra especializada ou qualificada para o mercado de trabalho. É formar seres humanos felizes, dignos, dotados de consciência crítica, participantes ativos do desafio permanente de aprimorar a sociedade democrática. Cabe à Educação suscitar apreço aos valores que estimulam o altruísmo e a solidariedade (Betto, 2018, p. 13).

A expansão da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes em todo o país é outra meta importante para a EPT no Brasil. É necessário criar mais oportunidades para que todos os brasileiros possam ter acesso a uma educação profissional e tecnológica de qualidade.

Apesar dos avanços alcançados, a educação dos trabalhadores no Brasil ainda enfrenta diversos desafios. A falta de investimentos adequados, a desigualdade social e regional, a falta de articulação entre os diferentes níveis de ensino e a falta de valorização da educação profissional são apenas alguns dos obstáculos a serem superados.

No entanto, há também perspectivas positivas. A discussão sobre a importância da educação profissional e tecnológica está cada vez mais presente na sociedade, e existem iniciativas e políticas públicas voltadas para a promoção da formação integral dos trabalhadores. Além disso, a tecnologia e a inovação podem ser aliadas importantes nesse processo, facilitando o acesso à educação e promovendo o desenvolvimento de competências relevantes para o mercado de trabalho.

Segundo informações do INEP, há um aumento notável no quadro de professores dos IFs nos últimos anos. Havia aproximadamente 19.500 professores em 2010, mas o número quase dobrou para mais de 38.000 em 2018, um aumento de quase 95% em um intervalo de oito anos.

A titulação do corpo docente é um indicador crucial para mensurar a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior. Esse índice compara a quantidade de professores com mestrado ou doutorado em relação ao total de professores na instituição.

Utilizando dados da PNP, pode-se notar um aumento constante no índice de titulação do corpo docente nos IFs ao longo dos anos. Em 2009, o índice médio era de 30,9%, mas, em 2018, esse número atingiu 53,8%.

Em 2018, 34% dos professores possuíam licenciatura, enquanto 43% tinham bacharelado e 17% tinham mestrado. Além disso, 3% tinham doutorado e 3% tinham pós-doutorado.

A proporção de professores com mestrado e doutorado aumentou significativamente ao longo dos anos. Em 2010, apenas 19% dos professores tinham mestrado e 1% tinha doutorado. Em 2018, esses números subiram para 17% e 3%, respectivamente.

A relação de alunos por professor em tempo integral é um indicador que reflete a capacidade da instituição de oferecer um ensino de qualidade. Em 2009, a relação era de 22,77, ou seja, para cada professor, em tempo integral, havia 22,77 alunos. Em 2018, essa proporção caiu para 17,57.

A produção científica dos professores dos IFs também tem apresentado um crescimento nos últimos anos. De acordo com dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o número de publicações dos professores dos IFs cresceu significativamente. Em 2012, foram registradas 2.206 publicações, enquanto que em 2018 foram registradas 5.264 publicações.

Os planos de trabalho dos professores nos IFs dividem-se em ensino, pesquisa e extensão. Em 2018, os professores dedicaram cerca de 80% de seu tempo para atividades de ensino, 12% para pesquisa e 8% para extensão.



Os IFs implementaram políticas de capacitação e valorização dos servidores na primeira década, incluindo planos de carreira, incentivos à qualificação e à produção científica e tecnológica, e programas de desenvolvimento profissional. Essas ações contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino e para o fortalecimento da rede de inovação tecnológica.

Muitos professores dos IFs têm uma formação acadêmica voltada para outras áreas, como a pesquisa científica, e acabam enfrentando dificuldades para se adaptar às especificidades da educação profissional e tecnológica.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2019, cerca de 63% dos mais de 28 mil professores que atuam nos IFs possuem doutorado, 25% possuem mestrado e 9% possuem especialização. No entanto, a formação acadêmica não é suficiente para garantir a aderência dos professores à educação profissional e tecnológica.

Os IFs têm tomado várias iniciativas para incentivar a aderência dos professores à educação profissional e tecnológica. Entre elas, destacam-se os programas de formação continuada, parcerias com empresas e instituições do setor produtivo e a criação de núcleos de inovação tecnológica (NITs).

Os NITs têm como objetivo promover a pesquisa aplicada e a transferência de tecnologia para o setor produtivo. Eles incentivam a participação dos professores em projetos de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, o que pode contribuir para a aderência dos professores à educação profissional e tecnológica.

Os dados mostram que a rede de IFs tem atraído um número crescente de professores qualificados. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, tais como a necessidade de uma maior valorização e investimento na carreira docente nos IFs, além da necessidade de políticas de incentivo para que esses profissionais se dediquem mais às atividades de pesquisa e extensão.

Diante do panorama analisado, torna-se evidente que os IFs estão inseridos em um contexto desafiador, mas repleto de oportunidades para aprimorar o cenário educacional brasileiro. A reflexão sobre as possibilidades e desafios enfrentados por essas instituições, com foco nas perspectivas teóricas para a formação docente e nas políticas públicas em educação, revela a complexidade e a importância desses elementos no fortalecimento do papel dos IFs.

A formação docente, compreendida como um pilar fundamental, emerge como um campo estratégico para a construção de profissionais preparados não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para atuarem como agentes de transformação social. Nesse sentido, a integração de abordagens teóricas inovadoras e práticas pedagógicas, alinhadas com as demandas contemporâneas, tornam-se cruciais, promovendo uma educação mais dinâmica, crítica e adaptada aos desafios do século XXI.

Ao mesmo tempo, as políticas públicas desempenham um papel preponderante na construção de um ambiente propício ao desenvolvimento educacional. A necessidade de investimentos, revisão de currículos, adaptação às demandas regionais e estímulo à pesquisa e inovação são pontos-chave que demandam atenção das instâncias governamentais. A criação de um arcabouço regulatório que valorize e fortaleça os IFs é essencial para garantir a continuidade e a expansão de suas contribuições significativas para a sociedade.

Portanto, é imprescindível que os IFs, em parceria com os setores público e privado, continuem a buscar soluções inovadoras e estratégias eficazes para superar os desafios apresentados. Somente por meio de uma abordagem colaborativa, comprometida com a excelência educacional e a promoção do desenvolvimento sustentável, será possível consolidar os IFs como agentes de transformação social e impulsionadores do progresso educacional e científico em nosso país.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Ao encerrar esta análise sobre as possibilidades e desafios para os IFs, com destaque para as perspectivas teóricas para a formação docente e políticas públicas em educação, torna-se evidente que o caminho para fortalecer essas instituições está intrinsecamente ligado à compreensão de sua complexidade e ao reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento do país.

No âmbito das políticas públicas, é imperativo que se estabeleçam estratégias que reconheçam e promovam a singularidade e importância dessas instituições no contexto educacional brasileiro. A alocação de recursos adequados, a revisão de currículos à luz das demandas regionais e a promoção da pesquisa e inovação são medidas cruciais para garantir que os IFs desempenhem plenamente seu papel como agentes propulsores do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico.

A educação dos trabalhadores no Brasil contemporâneo apresenta desafios e perspectivas. É fundamental compreender a importância da formação integral dos trabalhadores, articulando a formação técnica e profissional com a formação geral. O Estado brasileiro desempenha um papel central nesse processo, implementando políticas e programas voltados para a qualificação da mão de obra e para a promoção do acesso à EPT.

Apesar dos obstáculos a serem superados, é possível vislumbrar um futuro no qual a educação dos trabalhadores seja valorizada e reconhecida como um elemento essencial para o desenvolvimento social e econômico do país. A sociedade brasileira precisa investir na educação, garantindo o acesso igualitário a uma formação de qualidade, capaz de promover a cidadania e de preparar os trabalhadores para os desafios do mundo contemporâneo.

A formação de professores e a implementação de políticas públicas em educação são elementos fundamentais para o desenvolvimento do Brasil. Apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, ainda há muitos desafios a serem superados. É necessário investir na melhoria da qualidade dos cursos, na formação e valorização dos professores, e na expansão da oferta de cursos em todo o país. Com esses esforços, a EPT no Brasil pode se tornar uma ferramenta ainda mais eficaz para promover o desenvolvimento socioeconômico e a qualidade de vida da população.

Em última análise, é necessário um compromisso conjunto entre as instâncias governamentais, a comunidade acadêmica e a sociedade civil para viabilizar um ambiente propício ao florescimento dos IFs. Ao reconhecer e abordar os desafios existentes, ao mesmo tempo em que se exploram ativamente as inúmeras possibilidades que essas instituições oferecem, podemos aspirar a uma educação mais inclusiva, dinâmica e alinhada com as exigências de um mundo em constante evolução. Dessa forma, os IFs se firmam como pilares essenciais na construção do futuro educacional e científico do Brasil.

REFERÊNCIAS

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

CAIRES, Cristiano Santos de. A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Reflexões sobre os caminhos percorridos. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 1, p. 109-126, 2016.

CIAVATTA, Maria. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e13896-e13896, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 83-112, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

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

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/27074>. Acesso em: 19 fev. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 851-873, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica de economia política**. v. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MERCADANTE, Aloízio. **Brasil: a construção retomada**. São Paulo: Terceiro Nome, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação e trabalho: o discurso da qualificação profissional. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 105-126, 2005.

SAVIANI, Demerval. Sobre a concepção de politécnica. Rio de Janeiro: Fio cruz. **Politécnico da saúde Joaquim Venâncio**, 1989.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; PACHECO, Eliezer Moreira. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e13658-e13658, 2022.

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

6

*Ademir Henrique Manfré
Elsa Midori Shimazaki
Fábia Cristina Morteau de Medeiros*

O ENSINO DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:

**ANÁLISE CRÍTICA DOS PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS PRESENTES NO CURRÍCULO PAULISTA**

PANORAMA DO CAPÍTULO

O presente estudo engloba um capítulo de uma pesquisa realizada no mestrado em educação, intitulada “Análise de políticas públicas no contexto do retorno às aulas pós-pandemia da Covid-19: a fluência leitora de estudantes do 2º ano do ensino fundamental”. A investigação objetivou identificar e problematizar, na literatura e nos documentos norteadores curriculares, os pressupostos teóricos para a alfabetização e o ensino de leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental na rede pública do estado de São Paulo. Ancoramos o estudo no método Materialismo Histórico-Dialético, de Marx, e na perspectiva Histórico-Cultural, de Vygotsky (2009). A pesquisa é de natureza qualitativa, de técnicas bibliográfica e documental, e contou com as seguintes categorias principais de análise: o currículo, o processo de alfabetização e leitura, em um período de 2008 a 2024. As conclusões apontaram que o currículo paulista apresenta uma visão reduzida de linguagem, e que os conteúdos, as habilidades e as competências que os compõem possuem abordagens linguísticas e psicológicas imbricadas, interferindo, diretamente, na apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes dos anos iniciais.

INTRODUÇÃO

Compreendemos a leitura à luz da Teoria Histórico-Cultural como um aspecto da linguagem em um processo ativo, social e contextual, onde a interação entre leitores e o ambiente desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e na construção de significados. Nessa proposição, a linguagem refere-se à capacidade humana de comunicação, verbal e não verbal, que é utilizada e moldada dentro de contextos culturais específicos. Logo, não é apenas um meio de transmitir informações; ela está intrinsecamente ligada

às normas, valores, crenças e práticas de uma sociedade ou comunidade. A partir desses conceitos, podemos destacar as diferentes características que compõem a linguagem: expressão e construção de identidade cultural individual e coletiva, transmissão de conhecimentos, reflexão sobre valores e crenças, dentre outras.

O processo de escolarização evidencia uma fase fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança. Ao apropriar-se do saber sistematizado, o estudante vivencia uma nova realidade que, segundo Vygotsky (2009, p. 243), “leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico”, o que altera a relação da criança com o conhecimento, impulsionando o seu desenvolvimento. Logo, compreendemos o importante papel que a escola ocupa no processo de ensino e de aprendizagem da língua.

Vygotsky (2009) também nos leva a entender o ensino da linguagem como uma atividade cultural da criança ao esclarecer que a função planejadora da fala introduz mudanças qualitativas na forma de cognição, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos, entre outras. Mediante suas contribuições, levamo-nos a questionar: qual pressuposto teórico permeia o ensino da língua portuguesa na rede pública de ensino do estado de São Paulo? Estaria essa perspectiva a favor da aquisição de conhecimento que impulsiona o desenvolvimento cognitivo na construção de significados?

Na rede pública, o ensino é desenvolvido com base em um currículo. Tanto a BNCC (2018) quanto o Currículo Paulista (2018) afirmam adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que, apesar de não explicitado, tendência uma alusão à referência teórica do Círculo de Bakhtin. A perspectiva assumida pelos documentos curriculares passa a ser questionada por diferentes autores, dentre eles, Cabreira e Baumgartner (2019), ao apontarem que a BNCC (2018) direciona o ensino da língua portuguesa aos aspectos normativos e estruturais da escrita, apesar de assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho.

Intrigados com as contrariedades, a presente investigação objetiva identificar, problematizar e analisar, na literatura e nos documentos norteadores de currículo, os pressupostos teóricos para a alfabetização e o ensino de leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental na rede pública do estado de São Paulo, mediante análise das habilidades, competências e conteúdos que os integram.

REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura constitui um dos eixos de integração para o ensino da língua portuguesa na área de linguagens. No contexto da BNCC (2018), a leitura é tomada “[...] não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 74). O que vemos nesse excerto são os elementos que abrangem a leitura para o ensino, não o conceito de leitura em si. Para chegarmos a esse conceito, realizamos um percurso de estudos investigando e retomando na história as diferentes abordagens metodológicas para a alfabetização pelas quais o ensino da língua se deu. Resgatamos as abordagens descritas por Trescastro (2001, p. 87, grifos do autor): “[...] aborda-se a alfabetização sob seis enfoques, fundamentados em diferentes contribuições teóricas, a saber: *a Linguística, a Sociolinguística, a Pedagogia, a Psicolinguística, a Psicologia do Desenvolvimento e a Pragmática Linguística*”. Os enfoques sobre o processo de alfabetização trazem contribuições e implicações didático-metodológicas que interferiram e ainda interferem diretamente no ensino da língua (Trescastro, 2001), por exemplo: a linguística aborda a alfabetização como aquisição do sistema alfabético de transcrição gráfica das unidades sonoras; a sociolinguística, descrita por Soares (1993, p. 50), considera as variantes



linguísticas como línguas diferentes umas das outras; o enfoque pedagógico, que segundo Gadotti (1989, p. 39) “[...] trata-se de uma prática dialógica, democrática e libertária, cujo método envolve três etapas: investigação, tematização e problematização”; a psicolinguística apresenta a alfabetização como processo de apropriação do sistema de representação da escrita referente à psicogênese da língua escrita, fruto de pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985); a psicologia do desenvolvimento apresenta a alfabetização como desenvolvimento de uma função culturalmente mediada de representação simbólica. Considera que o sujeito pratica ações, inicialmente, com a contribuição dos outros; integra os estudos referentes à Psicologia do Desenvolvimento; enfoca o desenvolvimento infantil alicerçado sobre o plano das interações. Em relação à representação simbólica, Vygotsky (1994, p. 140) explica esse fenômeno do seguinte modo:

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

A ênfase dada pelo estudioso aproxima-se da perspectiva adotada na presente pesquisa, à medida que compreendemos a linguagem como uma das ferramentas mais importantes da aprendizagem; e o último enfoque diz respeito à pragmática linguística que, descrita por Trescastro (2001, p. 101), apresenta a alfabetização “[...] como desenvolvimento de novas atividades de linguagem”. Dessa forma, traz à tona que há uma associação do estudo da língua à sua função social.

Percebemos que todos os enfoques apresentados enfatizam a aprendizagem da língua, tanto no âmbito da leitura, quanto da escrita, pois são complementares e estão intrinsecamente articulados.



À medida que a criança aprende a ler, é despertada para o desejo de escrever, e isso tem que ser considerado como significativo para que tenha sentido. Notamos também que a perspectiva dialógica de Bakhtin (1986) se passa despercebida nos processos linguísticos dos anos iniciais. Isso demonstra o quanto precisamos avançar no que tange ao ensino da língua, pois “[...] a linguagem é um processo que ocorre nas relações entre os sujeitos a partir de necessidades reais”, e as crianças devem “[...] servir-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] num dado contexto concreto” (Bakhtin, 1986, p. 92).

Quanto ao conceito de leitura, apresentamos as contribuições de Britto (2006), Geraldi (2004) e Vygotsky (1994). De forma literal, leitura é a ação de ler algo, configura o hábito de ler. A palavra leitura deriva do latim *lectura*, originalmente com o significado de eleição, escolha, leitura. Com o passar do tempo, a leitura foi ganhando novos sentidos, e passou a ser a forma como se interpreta um conjunto de informações (presentes em diferentes portadores, como um livro, uma notícia de jornal etc.) ou um determinado acontecimento, logo, configura-se como uma interpretação pessoal. Para Britto (2006, p. 84): “[...] ler é uma ação intelectual através da qual os sujeitos, em função de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos [...]”. Em Vygotsky (1994), o processo de leitura de um indivíduo é dado a partir de uma “[...] ação cultural historicamente constituída” (Britto, 2006, p. 84) e como uma ferramenta cultural. Suas contribuições configuram grande valia, visto que a presente pesquisa se refere ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura no campo da educação básica e pública de ensino em que a escola pode desempenhar o seu papel primordial, auxiliando no processo de desenvolvimento, e mudando a realidade em seu entorno.

Ensinar a leitura é tão complexo quanto ensinar a escrever. Sabemos que as crianças não chegam à escola dominando o sistema de escrita alfabética, nem tão pouco lendo convencionalmente



os signos. Elas se apropriam da leitura não convencional, e trazem o repertório que lhes é ofertado pelos familiares, sociedade e outras pessoas que as cercam. Cabe então, à escola, ensiná-las! O ensino da leitura acontece mediado por um professor que organiza seu planejamento pedagógico a partir de um currículo implementado pelos entes federados (União, Estados ou Municípios). Restringimo-nos, então, aos estudos da BNCC (2018), homologada pela Portaria MEC nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União, em 2017, e instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro do mesmo ano, que orienta sua implantação, e o Currículo Paulista (2018), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em 19 de junho de 2019. A escolha por esses documentos justifica-se por nortear o ensino da leitura na educação básica, a nível nacional e estadual. É por meio deles que os professores planejam, organizam e mediam o ensino da leitura, logo, importa saber que direção de ensino da leitura os currículos oferecem ao docente. Para Saviani (2008, p. 16) “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. São estruturados em espiral e caminham em uma crescente aumentando o nível de complexidade de seus elementos constituintes, conforme o ano e o nível de ensino. Sua contribuição nos auxilia a problematizar os currículos, na etapa de alfabetização, a qual o ensino e a aprendizagem da leitura são fundamentais para a continuidade dos estudos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para melhor direcionar os estudos propostos, ancoramo-nos no método Materialista Histórico-Dialético, que se configura pelo movimento do pensamento mediante a materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. Marx (2013) deu ao método o caráter material e histórico. Material porque os homens se



organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida, e histórico porque se organiza através de sua história. Konder (1981) caracteriza a dialética como uma possibilidade de compreensão da realidade, que tem como base a contradição, que se encontra em constante transformação. Saviani (1991, p. 11) também descreve, resumidamente, em que consiste o método: “[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”. Por conseguinte, o uso do método, no presente estudo, configura um olhar de forma “empírica” para a realidade (conhecer as particularidades do Currículo Paulista para o ensino da leitura), analisar e avaliar, de forma “abstrata e teórica”, a concepção de ensino da leitura que perpassa pela rede pública do estado de São Paulo, além de problematizar para transformar a realidade.

Para o desenvolvimento do estudo, apoiamos a pesquisa na técnica bibliográfica e documental. Iniciamos o levantamento bibliográfico pelo acesso ao catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, posteriormente, por meio da *SciELO* Brasil. O tipo de material investigado, nesta etapa da pesquisa, foram dissertações e teses publicadas *on-line* no período de 2008 a 2024. Para o recorte temporal, usamos, como critério, as décadas mais próximas da atualidade. Tem como categorias principais de análise: o currículo, o processo de alfabetização e leitura, os quais deram sustentação na busca e apontaram outros elementos que puderam agregar aos estudos.

Após um minucioso estudo sobre a produção bibliográfica da temática investigada, realizamos a pesquisa documental, que se deu através da análise de dados primários advindos de *websites* e base de dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, à luz de Gil (2002, p. 47), que descreve a pesquisa documental como “[...] a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Para essa etapa, foram explorados documentos provindos de fontes primárias, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, a Portaria MEC

nº 1.570/2017, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, o Currículo Paulista (2018), aprovado pelo CEE/2019, entre outros que complementaram a compreensão do tema investigado.

Para a análise dos documentos e para a organização e tratamento dos dados, usamos a descrição interpretativa. Utilizamos as etapas propostas por Bardin (2011), as quais buscam sintetizar e destacar as informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, fazendo aflorar o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

Em Vygotsky (1998), a abordagem teórica tem como base a ideia de que o desenvolvimento cognitivo não pode ser separado do contexto cultural e social em que ocorre. Para compreender melhor o seu legado, destacamos e descrevemos algumas de suas contribuições, dentre elas: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual a compreensão da leitura, pela criança, não se dá de forma isolada, não é inata, mas é construída em suas relações sociais, em sua relação com o(s) outro(s) e com os conhecimentos. É na troca de experiências que se possibilita a aprendizagem, a aquisição da leitura e o acesso ao mundo simbólico. É nesse contexto que o professor deve atuar de forma planejada e intencional; as Ferramentas Psicológicas e Culturais que incluem a linguagem como exemplo relevante. Esta é descrita como uma ferramenta que influencia a forma como as pessoas processam informações e constroem o seu entendimento do mundo. Para a aprendizagem, Vygotsky (1998) descreve que a aquisição da leitura depende das práticas sociais e culturais nas quais a criança está inserida. A leitura precisa ser



compreendida por ela como algo necessário, importante, e que, de acordo com suas necessidades, amplie suas competências e habilidades cognitivas, afetivas, entre outras; a Internalização, que envolve a transformação de processos externos, como a comunicação verbal, em processos internos e mentais, processo que cria um modo de funcionamento através do deslocamento da fonte de regulação do outro para o próprio sujeito. A linguagem desempenha um papel crucial nesse processo, à medida que as interações sociais e as práticas linguísticas estão incorporadas no pensamento individual. A Interação e a função do outro na aprendizagem ganham extremo valor diante de considerável importância para a aquisição do conhecimento. Para o estudioso, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura se torne necessária às crianças, indo além do conhecimento formal. Sua aquisição oportuna auxilia a compreensão acerca dos fatos, das pessoas, do mundo, precisa ser praticada e ter significado; e, por último, há a Mediação Semiótica, definida pelo estudioso como o operador lógico que articula a origem das funções psíquicas e a natureza sócio-cultural da atividade psíquica, referindo-se ao uso de sinais e símbolos na comunicação e na compreensão do mundo. Nesse aspecto, a linguagem é vista como uma ferramenta fundamental de mediação que facilita a interação entre o sujeito e o meio. Para o estudioso, o importante é colocar a criança em contato e em interação com toda grandiosidade simbólica disponível, com os produtos culturais e semióticos mais variados possíveis. Nas próximas seções, à luz de Vygotsky (1998), vislumbraremos como a leitura está explicitada na BNCC (2018) e no Currículo Paulista (2018).

A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC é um documento normativo “[...] para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8). Os organizadores defendem o perdurar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), a concepção de linguagem como atividade discursiva, cognitiva e situada sócio-historicamente, bem como as práticas de leitura de diferentes gêneros discursivos. O documento adiciona gêneros multissemióticos e multimidiáticos para o ensino da leitura, contemplando as produções de linguagem veiculadas pelas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC’s).

O documento normatizador para o ensino fundamental – em seus anos iniciais (Brasil, 2018, p. 57), estabelece valorizar “[...] as situações lúdicas de aprendizagem, apontando para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”, especificamente nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Manifesta que o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização, visando garantir que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética articulado às habilidades de leitura, escrita e práticas diversificadas de letramentos. Além do olhar direcionado para a ludicidade, a BNCC propõe considerar “[...] a progressão do conhecimento que ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças [...]” (Brasil, 2018, p. 59). Em relação a este excerto, consideramos importante a consolidação das aprendizagens anteriores pelas crianças, por isso, discordamos quanto à redução em um ano do ciclo de alfabetização (imposto pelo documento), pois contraria o que a literatura psicolinguística tem revelado: que estes aprendizados são complexos e multifacetados, exigindo mais



tempo para que as crianças os consolidem. Soares (2020), na obra *Alfabetrar*, afirma que “toda criança pode aprender a ler e escrever”, reiterando a necessidade de democratizar o acesso e a qualidade do ensino público, visando garantir, a todas as crianças, a apropriação da leitura e da escrita. Afirma ainda que o processo de alfabetização e de letramento se inicia na educação infantil, podendo concretizar-se no 3º ano do ensino fundamental. Isso não significa que, na etapa que precede o ensino fundamental, o ensino da leitura necessite ser oportunizado de forma sistemática, mas sim por meio do contato com diferentes gêneros discursivos, considerando o sujeito que queremos formar e que este se constitua, aprendendo, desde cedo, a pensar sobre a fala. Apesar do período sugerido por Soares (2020), o tempo de alfabetização plena pode sofrer mudanças em decorrência de variados fatores, que vão desde os biológicos ao contexto social, econômico, cultural, dentre outros. A redução no ciclo inicial de alfabetização em um ano diverge também dos documentos de políticas públicas nacionais anteriores à BNCC (Brasil, 2018), que definiam o ciclo da alfabetização em um tempo sequencial de três anos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's (Brasil, 1997), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2013a), a LDBEN nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN - (Brasil, 2013) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014 - 2024). Ao analisarmos os marcos legais e os documentos citados, notamos que tratam de política de estado, logo, se sobrepõem à política de governo.

Contrariados com a redução do tempo para a aquisição do conhecimento da leitura, retomamos a discussão da área da linguagem e como está apresentada na BNCC (2018). Ela surge com o propósito de “[...] tematizar diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas” (Brasil, 2018, p. 63). Para compreender o processo de alfabetização e entender como ocorre o ensino e a aprendizagem da leitura nos anos iniciais, nos baseamos no componente de língua



portuguesa, pois importa saber em qual concepção de ensino se respalda o documento mediante o componente em questão. A BNCC aponta “[...] a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade” (Brasil, 2018, p. 67). Apesar de não explicitar suas fontes quanto à perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, é possível perceber uma referência teórica ao Círculo de Bakhtin. Portanto, conforme discorrem Machado, Lopes e Santana (2022, p. 59), tal perspectiva mostra-se em “[...] contradição com as orientações curriculares assumidas ao longo da descrição dos conteúdos, habilidades e objetivos a serem alcançados no ensino da língua portuguesa”. Esse posicionamento é reafirmado por Cabreira e Baumgartner (2019), ao apontarem que a BNCC direciona o ensino da língua portuguesa aos aspectos normativos e estruturais da escrita, apesar de assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho.

A leitura é compreendida por nós como um meio de transformação, como um objeto para a prática social. É por meio dela que podemos ressignificar nossa existência e realidade, guiarmos nossos interesses pessoais, nos tornarmos autônomos e capazes para vivermos em uma vida em sociedade, contudo, para isso, essa leitura não pode restringir-se ao ato de decodificar, mas sim integrar-se à compreensão. Para Geraldi (2006), a interação social é um dos elementos que reflete a prática da leitura na escola, sendo esta primordial na evolução do estudante e da turma. Tal aspecto está em conformidade com Vygotsky (1994) ao reforçar a importância da linguagem como ferramenta cultural. Como objeto de ensino, a leitura está proposta dentro de um contexto que, nos primeiros anos do ensino fundamental, ocorre através da alfabetização. Compreendemos ser importante analisar como a alfabetização é conceituada. Para o documento norteador, alfabetizar é “[...] trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se

dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (Brasil, 2018, p. 90).

A definição trazida pela BNCC (Brasil, 2018) novamente se distancia do pressuposto teórico mensurado à medida que propõe uma aprendizagem baseada na memorização e na repetição das informações recebidas prontas do adulto sobre relações entre fonemas e grafemas, reduzindo, assim, a alfabetização ao treino da consciência fonológica. Em relação à leitura autônoma realizada pelo próprio aprendiz sem o apoio do professor, o documento normativo delimita seu uso a “gêneros simples”: “[...] os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas, bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc.” (Brasil, 2018, p. 93). Essa escolha nos causa preocupação por sabermos que, para o estudante avançar na aprendizagem da língua, ele precisa ser repertoriado com boas leituras, de diferentes gêneros textuais, não restringindo essa apropriação a gêneros “mais simples” como o descrito. Além de delimitar os gêneros, percebemos a priorização do domínio da “mecânica” de leitura quando nos deparamos com algumas das habilidades propostas para os dois primeiros anos do ensino fundamental, como: “[...] (EF12LP01) - Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização” (Brasil, 2018, p. 99). Ficam explícitas evidências do treino da consciência fonológica. Essas constatações, restritas aos aspectos normativos e estruturais, afastam-se da concepção de currículo da teoria adotada nesse estudo. Para Rego (2011, p. 42-43):

[...] a análise psicológica deve ser capaz de conservar características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos. Este princípio está baseado na ideia de que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexos. Estes modos

de funcionamento psicológicos mais sofisticados, que de desenvolvem num processo histórico, podem ser explicados e descritos. Assim, ao abordar a consciência humana como produto da história social, aponta na direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

Na perspectiva descrita por Rego (2011), o conhecimento é elemento central do currículo, e este, além de outros, também está para o processo de humanização.

Contudo, percebemos, na habilidade descrita (EF12LP01), contrariedades nesse aspecto. Vemos um árduo empenho cobrado do estudante em relação à memorização e à decodificação, restando pouco a desenvolver na apropriação da compreensão leitora e na constituição de um sujeito que aprende a pensar sobre a fala.

O CURRÍCULO PAULISTA E O ENSINO DA LÍNGUA

O documento normativo do estado de São Paulo define currículo como “[...] expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (São Paulo, 2012, p. 13). Segue uma estrutura curricular e explicita as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas.

O estado de *São Paulo* havia antecipado a ação de formular um currículo próprio que antecedeu a construção da BNCC. Primeiramente, fora organizado com a justificativa de atender aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em seguida, com o objetivo de melhorar os resultados de avaliações externas do ano de 2007, como o SAEB, o Enem e outras. Em 2010, ocorreu, então,



a implantação do currículo oficial do estado de São Paulo: São Paulo Faz Escola. Essa proposta veio acompanhada da elaboração de conteúdos apostilados para se uniformizarem os instrumentos didáticos em toda a rede de ensino. Um dos objetivos da produção desse material era apoiar o trabalho pedagógico docente. Mas, tal ação acabou restringindo a autonomia do professor.

A partir de 2018, em razão da elaboração da BNCC, o currículo do estado de São Paulo foi novamente reformulado, porém, para atender às demandas que preveem a obrigatoriedade de adequar-se ao currículo federal (Brasil, 2018). O documento foi apresentado pelo governo estadual como uma construção colaborativa por envolver a participação de profissionais da educação por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, as quais os participantes puderam opinar e dar sugestões de melhoria sobre o documento. Em relação à participação citada, o currículo apontou os seguintes números: “[...] Professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil totalizaram 44.443 pessoas, que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório” (São Paulo, 2018, p. 20). Com base nesses números, o estado logo apresentou “[...] o índice médio de 90,8% de aprovação do currículo, o que demonstraria a sua aceitabilidade pelas diferentes redes e pelos cidadãos que participaram da consulta pública” (São Paulo, 2018, p. 20).

Em sua estrutura, o documento apresenta, como parte central, o objetivo de desenvolver dez habilidades e competências gerais, somando, a estas, habilidades e competências socioemocionais. Essas competências objetivam garantir a educação sustentada em quatro pilares: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser”; pilares registrados no Relatório para a Unesco (Delors, 2003; São Paulo, 2018 p. 35).

No ensino da língua materna – igualmente mencionado na BNCC - o documento “[...] sustenta a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (São Paulo, 2018, p. 101):

[...] ao adotar essa perspectiva, toma a linguagem como prática social, o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente – Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva [...] (São Paulo, 2018, p. 69)

Apesar de apresentar essa perspectiva, o próprio documento dá um grande enfoque em relação às regras de ortografia, pontuação, acentuação e os demais estudos, que dizem respeito à norma padrão, como no excerto: “[...] são aprofundados, progressivamente, os estudos que regem a língua dentro da norma padrão” (São Paulo, 2018, p. 127).

Quanto ao ensino da leitura e escrita, o normativo refere-se à alfabetização como “[...] central na aprendizagem das crianças, uma vez que supõe um conjunto de habilidades e competências fundantes que se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores” (São Paulo, 2018, p. 36). Especificamente para os dois primeiros anos do ensino fundamental, o currículo explicita que: “[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]” (São Paulo, 2018, p. 84). Em consonância com a BNCC, vê-se a diminuição do tempo no ciclo de alfabetização de três para dois anos. É possível notar, também, a adoção da mesma base teórica enunciativo-discursiva, possivelmente atrelada ao círculo de Bakhtin. Contudo, o texto apresenta preocupação com a psicologia comportamental por meio das competências socioemocionais, o que se distancia da concepção assumida, na qual o estudo da linguagem está calcado na realidade objetiva dos signos sociais diretamente determinados pelas dinâmicas sociais e econômicas (Di Fanti, 2003), e muito pouco relacionado a fatores psicológicos.



No que se refere ao processo de alfabetização e o eixo da leitura, o estudo apontou que os currículos se constituem a partir de dados de avaliações externas, deixando clara a intencionalidade de estarem estruturados para atender, de forma imediatista, os atributos dos instrumentos avaliativos, e melhorar os índices internos e externos em detrimento da aprendizagem.

Diante do exposto, constatamos que a implantação do Currículo Paulista e suas diretrizes apresentam limitações quando se busca atender aos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Alguns entraves referem-se à ênfase em conteúdos descontextualizados, privilegiando a transmissão de conhecimentos fragmentados, o que contraria a ideia de que a aprendizagem é eficaz quando relacionada a situações concretas e significativas. O método de ensino adotado prioriza abordagens linguísticas e psicológicas articuladas, em detrimento do desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, com a valorização da diversidade cultural e individualidade dos estudantes. Outro aspecto está relacionado à priorização de abordagens de instrução direta, sem considerar adequadamente a colaboração e interação entre pares e com o professor, contrapondo a Mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal. Em relação à valorização da cultura local e social dos estudantes, o Currículo Paulista, em alguns aspectos, também pode negligenciar a incorporação desses elementos.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O estudo englobou um capítulo de pesquisa realizado no mestrado em educação. A investigação objetivou identificar e problematizar, na literatura e nos documentos norteadores de currículo, os pressupostos teóricos para a alfabetização e o ensino de leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental da rede pública

do estado de São Paulo. Para tanto, ancoramos, no método Materialismo Histórico-Dialético de Marx (2013), pela capacidade de análise do real e de ação para a transformação social. Vinculou-se à perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky (2009), em decorrência de suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da linguagem, e abrangeu o período da alfabetização, momento em que o ensino da leitura é contemplado. Optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, de técnica bibliográfica e documental, que contou com as categorias principais de análise: currículo, processo de alfabetização e leitura.

Constatamos que vários enfoques ganharam evidência nessa área durante os últimos anos, como a *Linguística*, *Sociolinguística*, *a Pedagogia*, *Psicolinguística*, *a Psicologia do desenvolvimento* e *a Pragmática Linguística* e que suas contribuições para o avanço no ensino da leitura foram relevantes à medida que vieram acompanhadas de abordagens metodológicas. Percebemos na análise que, tanto nacionalmente, quanto a nível estadual (São Paulo), é assumida uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem descrita na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2018), porém, essa escolha contradiz com o constatado nos próprios documentos, a exemplo dos conteúdos e habilidades propostos que se estruturam de forma perceptível nas ciências cognitivas propostas de forma reduzida e parcial, em que as abordagens linguísticas e psicológicas estão estreitamente imbricadas. Sobre esse aspecto, apoiamos-nos em Geraldi (2015), ao considerar que os conteúdos arrolados no Currículo Paulista se dão em função das avaliações de larga escala utilizadas para demonstrar índices de crescimento no campo da educação para os órgãos de fomento internacionais. O ensino da língua deveria partir do uso para a norma, sem deixar de se referir à norma como fator de inserção social. Com isso, é possível responder o questionamento proposto no início do estudo: estaria o pressuposto teórico

constante nos documentos norteadores a favor da aquisição de conhecimentos que impulsionem o desenvolvimento cognitivo na construção de significados? Compreendemos que não, à medida que o ensino e aprendizagem da língua encontram-se engessados e unilateralmente normatizados, tanto pela BNCC (2018), pelo Currículo Paulista (2018), e pela ciência cognitiva, em que as abordagens linguísticas e psicológicas se sobrepõem.

Nessa direção, concordamos com Vygotsky (1994), que compreende a linguagem e o ensino da leitura como uma das ferramentas mais importantes da aprendizagem, agindo decisivamente na estrutura do pensamento e base para a construção do conhecimento, principalmente em se tratando de crianças em fase de alfabetização. Conclui-se que a leitura é um processo complexo, pois envolve a coordenação de múltiplas competências, que devem ser trabalhadas de forma contínua, compreendendo a articulação de vários elementos e etapas, necessitando da mediação do professor dotado de saberes e com agir intencional sobre o ensino, numa perspectiva dialética. Compreendemos ser fundamental que professores e gestores escolares optem pela flexibilidade na implantação do Currículo Paulista, adaptando-o de forma a promover práticas pedagógicas alinhadas à valorização da interação social, à mediação e à contextualização do conhecimento para garantir a aprendizagem eficaz da leitura pelos estudantes, como uma ferramenta de transformação e um objeto para a prática social, dando-lhes condições de ressignificar a realidade, interesses pessoais, tornar-se autônomos e capazes de viver uma vida plena em sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 3 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases do Brasil 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **BNCC: Língua portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais**: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRITTO, Luiz P. L. Leitura e política. In EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CABREIRA, Maria C.; BAUMGÄRTNER, Carmen T. Alfabetização: na trama da escrita, o vazamento de sentidos na BNCC. *In*: COSTA-HUBES, Terezinha da C.; KRAEMER, Márcia A. D. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p. 41 - 69.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf> Acesso em: 2 jan. 2023.

DI FANTI, Maria da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora. v. 7, n. 1 e n. 2, jan./dez., p. 95-111, 2003. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/shei/files/a_linguagem_em_bakhtin.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Marx: transformar o mundo**. São Paulo: Editora FTD, 1989.

GERALDI, Wanderley. J. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 39-46. 2004.

GERALDI, Wanderley. J. A presença do texto na sala de aula. *In*: LARA, G. M. P. (Org.). **Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. v. 1, p. 13-29.

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

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

MACHADO, Maria L. C. A.; LOPES, Paula S. V. C.; SANTANA, Ana P. Os sentidos da alfabetização na BNCC: Leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, Teresina-PI, v. 26, n. 52, p. 50-81, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2989/3383>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, Fábila C. M. **Análise de Políticas Públicas no contexto do retorno às aulas pós-pandemia da Covid-19:** a fluência leitora de estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente - SP, 2023.

REGO, Teresa C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SÃO PAULO. **São Paulo Faz Escola.** São Paulo: SEDUC, 2008. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: matemática e suas tecnologias.** 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/238.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista.** São Paulo: SEDUC, 2018. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 169, de 20 de junho de 2019.** Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e ensino fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: CEE, 2019. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%20DE%206-8-2019.HTM?Time=05/01/2020%2012:43:54>. Acesso em: 1 set. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SOARES, Magda B. Prêmio Fundep 1989. **Revista Educação,** Belo Horizonte, v. 10, p. 76-78, dez. 1989.

SOARES, Magda. B. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020, p. 352.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

TRESCASTRO, Lorena. B. Seis olhares teórico-metodológicos sobre alfabetização.
Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, Brasil, São Paulo, v. 1, nº 12, p. 85–107, Mar. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87923375005>. Acesso em: 3 set. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.
In: VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R. LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-17.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R. LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

7

Euclides Taquidir de Gussule

Elsa Midori Shimazaki

Monica Fürkotter

CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A EDIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE:

**MUDANÇAS DE PARADIGMAS NAS LINHAS
ORIENTADORAS DO ESTADO**

PANORAMA DO CAPÍTULO

O presente capítulo tematiza as transformações históricas da educação em Moçambique como resultado da reestruturação e expansão do capitalismo, iniciada no processo da colonização, e da depreciação e eliminação de todas as formas políticas e sociais do socialismo marxista-leninista existentes na formação do estado em Moçambique, iniciadas após a independência e a favor do capitalismo do mercado livre.

INTRODUÇÃO

A história do continente africano, e do seu desenvolvimento, revela as diferentes formas que o capitalismo têm assumido para a sua manutenção, desde que foi descoberto pelo ocidente. Assim, se entende que a compreensão das contradições que têm ocorrido na elaboração das políticas que regem o continente envolve um entendimento significativo de temáticas, tais como a Conferência de Berlim², o processo de colonização, a independência dos Estados Unidos, a Revolução Francesa, a primeira e a segunda guerras mundiais, a guerra de Libertação no continente, as implicações da guerra fria, e o papel dos Organismos Internacionais (OI) na construção da paz e na reestruturação econômica do continente, visando assegurar a hegemonia dessa estrutura. Além do mais, o entendimento do contexto histórico de Moçambique e o modo como têm sido construídas as políticas públicas, em especial as políticas educacionais, têm fundamentos epistemológicos nos processos históricos referenciados, construídos pelo ocidente, ao impor a hegemonia da ordem econômica do capital.

2

A conferência foi realizada em 1885, em Berlim, capital da Alemanha, e teve como objetivo a descoberta e a partilha do continente africano (Florentino, 2012).



Moçambique foi descoberto por Portugal, em 1498, sob a liderança de Vasco da Gama. As investidas de Portugal, como sendo potência colonizadora, tornaram-se significativas após a Conferência de Berlim, quando Portugal, por meio da elaboração do Mapa Cor-de-Rosa, foi assegurado como potência detentora e responsável por colonizar os territórios de Moçambique, Angola, Cabo Verde, São Tomé Príncipe e Guiné-Bissau (Castiano; Nguenha; Berthoud, 2005). Isso leva a entender que o processo da globalização econômica tem suas raízes na Conferência, se levarmos em consideração que foi nesse processo político que o ocidente começou a descobrir o mundo.

A falta de conhecimento e entendimento dos povos africanos à época constitui uma grande fragilidade nos povos negros, a ponto de que a exploração ocorresse no continente de forma muito drástica em relação aos outros povos de outras nações. Embora esse fato seja discutível, parece que pode ser notável, porque Castiano, Nguenha e Berthoud (2005) afirmam que, quando Portugal chegou a Moçambique, não encontrou um terreno livre, tampouco muito menos resistências por parte dos moçambicanos, visto que Moçambique era uma colônia indiana. Dessa maneira, a estratégia adotada por Portugal, para garantir que seus interesses pudessem se realizar, foi garantir a independência de Moçambique, e o colocar sob sua autoridade direta. Em outras palavras, era necessário que fossem implementadas as estratégias propostas na Conferência de Berlim, a fim de que o processo de exploração atendesse aos interesses ocidentais.

Segundo Mazrui e Wsondji (2010), tal estratégia consistiu na substituição do termo colônia pelo de “províncias ultramarinas”³, garantindo a igualdade a todos os cidadãos das colônias. E as ideologias, que visavam à igualdade entre os seres, iniciaram-se na Declaração da Independência dos Estados Unidos, e na Revolução

3 Segundo Mazrui e Wsondji (2010), o nome províncias ultramarinas indicava uma divisão administrativa de ultramar português, durante o período do seu processo de colonização.

Francesa, mas o processo democrático era excludente, porque os princípios definidos nas Revoluções eram considerados inválidos para pessoas negras.

No entanto, sob a ideia das províncias ultramarinas, os moçambicanos foram batizados de portugueses. Todavia Castiano, Nguenha e Berthoud (2005) assinalaram que esse fato se tratou de um véu que os liberais adotaram para o processo de colonização de Moçambique ao discurso neoliberal, que assegurava a igualdade de todos os cidadãos europeus.

As possíveis dificuldades que o continente têm atravessado, em especial Moçambique, mesmo após a interferência dos OI nos anos de 1990, alegando restaurar a economia e o desenvolvimento mundial, podem ser explicadas por meio das contradições presentes na história de Moçambique, entre o capitalismo e socialismo, ou socialismo x capitalismo.

Ao nos referirmos a capitalismo x socialismo, partimos da ideia de que o capitalismo na África teve início com o processo da colonização, tendo como base do seu sustento a exploração do homem negro. Por sua vez, socialismo x capitalismo parte do princípio de que a formação do Estado, em Moçambique, tem início como uma República popular marxista-leninista, logo após a proclamação da independência, e capitalista com a reforma do Estado iniciada nos anos de 1990, como resultado da construção de uma agenda global orientada pelos OI, visando o desenvolvimento econômico.

Assim, o capítulo objetiva descrever como têm ocorrido as transformações históricas da Educação em Moçambique, a fim de compreender como os OI têm construído suas estratégias políticas que aparentam garantir a existência de formação de consenso ao conceber a educação em Moçambique como sendo a base do desenvolvimento econômico-social globalizado.

O artigo é dividido em quatro seções. A primeira aborda o papel da igreja católica e a concretização dos princípios liberais na educação em Moçambique colônia. A seção seguinte versa sobre a fundação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e das influências internacionais na construção da educação, e na conquista da independência. Na sequência, abordamos o socialismo e a educação em Moçambique, a Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação, a liberalização da Educação em Moçambique e a educação para a sociedade civil, finalizando com considerações possíveis.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica, pois o interesse dos pesquisadores é fazer com que o tema seja mais bem conhecido a partir de um referencial teórico-crítico que possibilite o entendimento das contradições que têm ocorrido na história da educação em Moçambique. Assim, com base nas ideias de Marx e Engels, em torno da sua crítica ao capitalismo, e em Libâneo, Oliveira, e Toschi (2011), em torno da reestruturação produtiva do capitalismo global, em que a educação em Moçambique tem emergido, neste capítulo se descreve, de forma crítica, a história da educação em Moçambique, iniciada com o período colonial, mas dando ênfase ao período em que o país viveu uma introdução ao socialismo, à construção da educação nos moldes marxista-leninistas e ainda ao abandono, a favor da orientação da ideologia do mercado livre, iniciada nos anos de 1990.

PAPEL DA IGREJA CATÓLICA E A CONCRETIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS LIBERAIS NA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE COLÔNIA

Os analistas do processo de colonização de Moçambique declaram que a Igreja, no continente africano, muito contribuiu na exploração colonial, através das instituições de ensino, que disseminavam mensagens que propagavam paciência, fidelidade ao sistema colonial, e, sobretudo, aos traidores da causa nacional (Golias, 1993). Conforme Castiano, Nguenha e Berthoud (2005), o governo português depositava toda sua confiança e responsabilidade na igreja, atribuindo aos missionários o papel de serem colonizadores mentais via escolas.

No período anterior a 1845, a educação dos filhos dos portugueses passou a ser garantida por padres, professores particulares e escolas regimentais (Castiano; Nguenha; Berthoud, 2005). Nesse período, foi estabelecido o regime de escolas públicas em Moçambique, as quais eram divididas em dois níveis: primeiro grau ministrado em escolas elementares; segundo grau em escolas principais. Descrevem-se os programas curriculares dessas escolas:

- **Programas Curriculares nas Escolas Regulares:** Leitura, Caligrafia, Altimétrica, Doutrina Cristã e História de Portugal.
- **Programa Curricular em Escolas Principais:** Português, Desenho, Geometria, Escrituração, Economia e Física Aplicada. Estas circunscritas às províncias Ultramarinas de Moçambique na época (Golias, 1993).

Entretanto, com o fito de garantir que os negros recebessem o mesmo tipo de ensino, o governo português optou por um regime de educação separatista, não permitindo, de modo algum, a sua inclusão no ensino público. Segundo Castiano, Nguenha e Berthoud (2005), as ideias implementadas contrariavam aos princípios do liberalismo, que defendiam a ideia de igualdades entre os seres humanos, pois somente eram aplicadas para pessoas brancas.



O sistema político na colônia impunha relações de subordinação e dominação. Aliado a isso, Portugal implementou uma educação concebida exclusivamente para pessoas que não possuíam cidadania portuguesa, e, sob tutela da Igreja, o ensino costumava ser caracterizado por grande limitação dos conteúdos, sendo o catecismo uma disciplina nuclear. No entanto, como Portugal orientava seu estado e suas colônias mediante a doutrina do liberalismo, a intervenção do Estado era limitada ao estabelecimento de programas e concessão de certificados de exame (Golias, 1993). Como consequência, os negros tinham acesso a uma educação alienada visando a reforçar as relações dominantes.

A compreensão do processo de separação do Estado da Igreja é relevante para se entender as mudanças de papel da Igreja ao longo dos tempos, e como se destacou no processo da libertação colonial. Tal processo se iniciou na França, por meio de uma lei influenciada nos princípios liberais, que determinava que as instituições religiosas deveriam ser mantidas separadas dos assuntos do Estado, a fim de que ele tivesse liberdade religiosa. Tal fato incide em Portugal e suas colônias por volta de 1910 (Castiano; Nguenha; Berthoud, 2005).

Em Moçambique, o governo português priorizava uma formação literária, acrescida de formação profissional, sob alegação de que seriam necessárias para que a escola não transformasse os nativos em pessoas incapazes de desenvolver suas comunidades e de satisfazerem suas exigências imediatas. Castiano, Nguenha e Berthoud (2005) revelam que, em 1926, foi criado um estatuto orgânico das missões católicas portuguesas, que consagrava as questões educativas, responsabilizando a Igreja católica da missão civilizadora. E, também, foram criadas bases legais para que fossem cedidos meios financeiros à Igreja Católica e edifícios de Estados portugueses para a formação de missionários.

O entendimento da educação em Moçambique, no período colonial, remete que seja compreendido o papel das missões católicas no período, pois a educação embora elementar, esteve totalmente entregue aos missionários, e consistia em inculcar, nas populações designadas por indígenas, valores que asseguravam a obediência e a superioridade da raça branca (Golias, 1993).

Segundo Bavo e Coelho (2022), na época colonial, houve acordos entre o governo colonial e a igreja, porém, esses acordos não foram benéficos aos moçambicanos, considerados indígenas. O governo colonial, além de submeter a educação aos interesses do nacionalismo colonial, subordinou a igreja a inculcar valores de submissão e alienação do homem negro. Segundo Castiano, Nguenha e Berthoud (2005) e Golias (1993), a igreja era concebida com a missão de fornecer uma educação com conteúdos limitados para os negros, sendo o catecismo uma disciplina fundamental para a inculcação dos interesses dominantes. Em outras palavras, o papel da igreja era preparar o homem negro para ser fiel ao sistema colonial. Além disso, o governo português depositava toda sua confiança e responsabilidade na igreja, atribuindo aos missionários o papel de colonizadores mentais por intermédio da escola.

Embora a Igreja tenha cumprido com os seus objetivos, o papel de conceber a educação, com base nos interesses de Portugal, atingiu seu ápice com o decreto de Joaquim António de Aguiar, no século XVIII, que extinguiu as ordens religiosas e expulsou os jesuítas, tirando da igreja a missão de prover a educação, e atribuindo ao Estado a missão de concebê-la (Bavo; Coelho, 2022). Segundo os mesmos autores, a estratégia passou por criação de ordens seculares, atribuindo aos leigos conceber a educação, mesmo que estes não estivessem preparados.

O processo da separação da igreja do Estado teve início com a Revolução Francesa, que influenciada por ideais liberais, contribuiu para que as instituições religiosas fossem mantidas separadas

dos assuntos do Estado, a fim de que houvesse liberdade religiosa (Pinheiro, 2008). Assim, se entende que é neste período que nasce a ideia do Estado Laico na Europa. Segundo Castiano, Nguenha e Berthoud (2005), o processo de separação da igreja do Estado em Moçambique colonizado iniciou-se por volta de 1910.

FUNDAÇÃO DA FRELIMO E INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO, E NA CONQUISTA DA INDEPENDÊNCIA

O Movimento de Libertação de Moçambique (FRELIMO) surgiu como movimento de Libertação Nacional, trazendo grande esperança à vida social dos moçambicanos, pois foi lançada a primeira base político-ideológica para libertar Moçambique da livre exploração colonial perpetuada por Portugal. A FRELIMO foi fundada em 25 de junho de 1962, em Dar-es-Salam, cidade capital da República da Tanzânia, e sua criação impulsionou uma nova fase para os moçambicanos.

Segundo Mazula (1995), foram lançados os primeiros fundamentos políticos ideológicos que visavam libertar Moçambique da livre exploração colonial perpetuada por Portugal, como assinalado acima. No primeiro congresso, realizado nos dias 23 a 28 de setembro, foi definida a Unidade Nacional, entre os moçambicanos, como sendo o princípio básico da estratégia, e da política do movimento na luta contra o colonialismo português, sendo banido todo o tipo de tendência relacionada às ideias separatistas baseadas na tribo, raça ou religião. Conforme Gomez (1999), para que houvesse avanço significativo na implementação das políticas ideológicas, a FRELIMO sentiu necessidade de que houvesse uma nova mentalidade entre os moçambicanos, a fim de que todos estivessem comprometidos com a luta pela liberdade como uma causa nacional.



Desde o início da guerra de libertação, a Frelimo insistiu na importância da educação para o avanço da própria luta. Concebida como uma condição política ideológica essencial para o sucesso da luta armada, a educação surge como uma reivindicação popular, tratando de atender as necessidades da luta e da população.

A FRELIMO, por meio de Eduardo Mondlane, fundador do movimento, intencionava que fosse concebido, em Moçambique, um sistema educacional que fosse contraditório aos princípios da educação colonial, seja a dada às elites, seja a oferecida aos indígenas (Gomez, 1999). À escola foi atribuída a missão de transmitir conhecimentos que garantissem a promoção de um desenvolvimento caracterizado pela melhoria da vida das populações, capaz de conferir um papel dirigente na sociedade e na economia. Assim, a proposta da FRELIMO era criar um sistema de educação diferente do modelo colonial e tradicional. A escola era conceituada como centro de formação da frente de libertação de Moçambique, esta tomada no sentido de que um povo organizado segue em frente na luta pela libertação e emancipação (Mazula, 1995).

Em 1963, foi fundada a Organização da Unidade Africana (OUA), considerada a primeira organização pós-colonial no continente negro, com o objetivo de garantir a paz e solidariedade entre os países africanos (Mazrui; Wsondji, 2010). Assim, se entende que é neste âmbito que o Sistema Nacional da Educação em Moçambique inicia na Tanzânia, pois este país africano tinha conquistado a sua independência em 1962.

Segundo Castiano, Nguenha e Berthoud (2005), o Sistema Nacional da Educação concebe, como função específica da educação, a missão de elevar o nível político e cultural dos militantes, e de todos aqueles que estivessem afetados às tarefas de reconstrução. Contudo, o sistema educacional concebido pela FRELIMO, na Tanzânia, servia para educar crianças e todos os jovens combatentes que tinham se refugiado no território vizinho.



No período de 1964 a 1974, é concebida a educação nas zonas libertadas pela FRELIMO, no sentido de que a educação deveria contribuir para o avanço da própria luta de libertação. Em outras palavras, o mesmo autor diz que a educação era vista pela FRELIMO como sendo condição político-ideológica básica para o alcance da liberdade e independência nacional. Contudo, a luta armada de libertação acabou se transformando numa revolução democrática popular, fazendo com que, em 1969/1970, a FRELIMO concebesse seus objetivos educacionais rumo à conquista da independência, à formação de um homem novo, com uma nova mentalidade, capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária (Mazula, 1995).

A Segunda Conferência do Departamento da Educação e Cultura (DEC) da FRELIMO, realizada em 1968, constituiu um dos momentos mais significativos na formulação da concepção da educação, pois ali se declara a existência de duas correntes contraditórias no seio da Frelimo, uma revolucionária, orientada na defesa dos interesses do povo, e outra reacionária, orientada aos interesses individuais, a fim de que fossem mantidas a exploração e a opressão em Moçambique (Castiano; Nguenha; Berthoud, 2005). Contudo, Moçambique optou pela educação revolucionária, que deveria ser direcionada a sustentar o processo transformador em prol da luta de libertação nacional.

Todavia, se entende que as transformações e direções que a FRELIMO foi tomando durante a guerra de libertação tenham sido devido à influência russa na Guerra de Libertação colonial. Muiuane (2006) explica que a mudança de direções que a FRELIMO seguiu, durante a Guerra de Libertação, assim como no seu modelo de educação, aconteceu pelo fato de que a Organização das Nações Unidas (ONU) não esteve a implementar medidas contra Portugal e por respeito pela DUDH, que assegurava a autodeterminação do povo moçambicano.

Assim, se entende que é neste período que a FRELIMO recorre à União Soviética como uma alternativa significativa rumo à conquista da independência. Segundo Araujo (2015, p. 7):

Moscou passou a dar assistência à luta anticolonial em diferentes países durante todo o «período soviético» da história russa, cujo ápice foi a proposta da URSS, em sessão da Assembleia Geral da ONU, em 1960, para que fosse adotada a Declaração de Concessão de Independência aos Países e Povos Colonizados.

Aliado à citação acima, pode se entender que a conquista da independência de Moçambique não foi de modo algum um caso isolado, pois muitos países do bloco socialista, ou influenciados, se intrometeram nos confrontos da guerra de Libertação em Moçambique em busca da conquista da independência em diferentes maneiras, tais como: o suporte financeiro, fornecimento de armas e treinamento militar.

Sem a intervenção da União Soviética e dos seus aliados nas lutas da África Austral, a libertação desta região seria provavelmente ainda mais retardada, em ao menos uma geração. As armas aperfeiçoadas utilizadas pelos africanos na África Austral – especialmente os mísseis solares empregados nas guerras do Zimbábue – provieram em geral de países socialistas. Quanto à intervenção das tropas cubanas na luta em defesa da soberania de Angola, tratouse aqui do maior apoio externo já prestado em uma guerra de libertação africana (Mazrui; Wsondji, 2010, p. 143).

A intervenção da União Soviética, na África, em especial em países como Moçambique, visava garantir o desmoronamento do vasto sistema colonial em uma escala jamais vista do movimento dos povos pela democracia e pela libertação nacional e social.

SOCIALISMO E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

A edificação do projeto socialista inicia-se com a constituição da República em 1975, dada a proclamação da independência de Moçambique como uma república popular por Samora Moisés Machel, primeiro presidente de Moçambique independente (Muiuane, 2006).

A primeira estratégia da FRELIMO, a fim de edificar o seu projeto desenhado passo a passo nas zonas libertadas, passou pela nacionalização de todos os bens e serviços, atribuindo ao Estado a responsabilidade total de garantir o bem-estar social como sendo seu direito e dever (Gomez, 1999).

A partir da ideia do socialismo, a FRELIMO pretendia que fosse edificado um sistema de ensino público que assegurasse a universalidade da educação com qualidade, no sentido de que fosse elevado o acesso do conhecimento técnico-científico da classe trabalhadora à luz da constituição e dos compromissos assumidos com os outros estados do bloco socialista na programação da independência (Zimbico, 2023).

As primeiras decisões do governo da Frelimo, após a independência, caracterizam tendências rumo a uma democracia social e política, com as nacionalizações constituindo um sinal significativo dessa tendência. Talvez a dificuldade tenha sido em como poderia ser materializada a democracia popular nos moldes da revolução, visto que os moçambicanos tinham herdado um Estado que exprimia a ditadura e a exploração da burguesia estrangeira sobre a classe trabalhadora.



Segundo Castiano, Nguenha e Berthoud (2005), outro grande problema era que 98% da população moçambicana, no início da independência, era analfabeta, e o material didático estava muito longe de refletir a realidade do país, em especial, os livros das disciplinas de Geografia, História e Português. Havia a carência de pessoal pedagógico qualificado nos moldes do marxismo-leninismo e falta de infraestrutura nas redes de ensino. Assim, a estratégia adotada pelo governo de Moçambique, para a garantia da qualidade da educação e democracia popular, foi a nacionalização das escolas e outros estabelecimentos de ensino, via Decreto nº. 12, de 6 de setembro de 1975.

A nacionalização abrangia escolas privadas, sobretudo as missionárias e católicas (Castiano; Nguenha; Berthoud, 2005; Gomez, 1999). A esse respeito, Gomez (1999) explica que a nacionalização do ensino atribui ao Estado o papel diretor, pacificador e executor da educação, sendo o primeiro passo para direcionar o processo educativo nos princípios concebidos pelos princípios ideológicos definidos na Constituição de 1975, regida pela ideologia da república popular marxista-leninista.

Para Mazula (1995), com a conquista da independência, a FRELIMO de modo algum deixou de lado as ideias concebidas nos seus congressos, mas aos poucos inovava a educação dentro dos princípios de uma educação popular que fosse revolucionária. Assim, com base nas experiências da educação transmitida nas zonas libertadas, o povo moçambicano passou a ter acesso a uma educação de cunho revolucionária. Segundo Zimbico (2023), um dos ganhos com a continuidade da política da educação nas zonas libertadas foi o alargamento do acesso à escola, embora a política das zonas libertadas precisasse de ajustamento, a FRELIMO mostrava interesse pela democratização do ensino.

Na busca da afirmação de um sistema de educação como alternativa ao sistema colonial, no período de 1977 até 1982, a FRELIMO implementou, passo a passo, uma administração centrada no setor educacional. Porém, recorreu à herança do sistema de educação colonial, contraditório aos seus interesses, pois na época se encontrava sem muitas alternativas que fossem significativas a seu propósito.

Um dos problemas enfrentados na implementação do socialismo, após a independência de Moçambique, é que, apesar dos esforços, ainda não existia uma linha orientadora política bem definida, além de que a FRELIMO, mesmo após ter conquistado a independência, ainda se comportava como um movimento de libertação. Segundo Castiano, Nguenha e Berthoud (2005), na verdade, existiam contradições existentes dentro do partido em relação do tipo de sociedade que estava se pretendendo formar para os moçambicanos. Aliado a isso, no terceiro Congresso, realizado em 1977, são colocadas duas linhas em questão, o socialismo e o capitalismo, e, com base nessas linhas, seria decidido o pensamento político que orientaria o Estado e a FRELIMO. Segundo Rocca (1998), a FRELIMO optou pelo marxismo-leninismo, e, mesmo sem qualquer fase intermediária, anunciou que o socialismo seria construído em Moçambique, e a FRELIMO, concebida como um partido político socialista marxista-leninista orientaria a nação moçambicana, tendo como estratégia a eliminação completa do capitalismo em Moçambique.

Contudo, se entende que a opção pela orientação socialista de Estado, por parte da FRELIMO, de modo algum foi por acaso, ou necessitou de um estudo profundo em relação à linha orientadora que se devia seguir na orientação do Estado. O compromisso que Moçambique tinha com os países do bloco socialista era antigo, e, na época, era muito mais fácil ter políticas públicas financiadas pela União Soviética do que com os países do bloco capitalista. Além disso, optar pelo capitalismo, na época, exigiria alterações profundas na estrutura do Estado e do partido, questões que provavelmente a FRELIMO não estaria disposta a enfrentar.



As relações da África com os países socialistas remontam à época durante a qual, pouco após a revolução bolchevique de 1917, Lenin prometeu a cooperação do jovem Estado soviético a todos os povos colonizados. Desde então, todos os países socialistas — a URSS e os seus aliados, como a República Popular da China — prestaram ajuda, sob diversas formas, aos Estados africanos, tanto antes quanto após a sua conquista da independência. Tal como aquela conduzida pelas outras potências, a política externa dos países socialistas era permanentemente regida por dois imperativos: um imperativo ideológico, segundo o qual, o bloco soviético e a República Popular da China deviam sustentar os países partidários do marxismoleninismo; e um imperativo estratégico, mediante o qual, eles defendiam os seus interesses nacionais. Isto implicava, para os comunistas, apoiarem as lutas de libertação, com o intuito de acelerar a revolução colonial, parte integrante da revolução mundial (Mazrui; Wsondji, 2010, p. 965).

Segundo Castiano, Nguenha e Berthoud (2005), Hanlon (1997) e Francisco (2016), aliado à visão ideológica de orientação do Estado, escolhida pela FRELIMO, um conjunto de instituições nacionais ganharam força, na época, em torno da construção da democracia popular em Moçambique, tais como: Conselhos de produção estalados em fábricas, Cooperativas Agrícolas, Organização da Mulher Moçambicana (OMM), Organização da Juventude Moçambicana (OJM), institucionalização de Aldeias comunais.

No que tange à educação, Gomez (1999) afirma que, no terceiro congresso, foi decidido que a educação deveria ser concebida para garantir o acesso e o empoderamento da classe trabalhadora à escola no poder do Estado. Isso abriu espaço para que fosse implementado, em Moçambique, um Sistema Nacional de educação que correspondesse aos anseios populares. Gomez (1999) diz que, nesse congresso, foi apontado que a função social da escola devia consistir na formação da personalidade socialista, e foi periodizada a formação ideológica do homem moçambicano.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 4/83 DO SNE

O Sistema Nacional da educação foi concebido no quadro do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), no terceiro congresso da FRELIMO, com o objetivo de que fosse eliminado o subdesenvolvimento na década de 1980 a 1990. A eliminação do subdesenvolvimento significa, na ótica do governo, um salto qualitativo em direção ao socialismo. Assim, é nesse sentido que, após ser revisto o PPI, é concebida a Lei 4/83 de 23 de março, que estabelece o Sistema Nacional da educação (Castiano; Nguenha; Berthoud 2005; Gomez, 1999), com o seguinte objetivo: “Formação de um homem novo, um homem livre do obscurantismo da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume valores da sociedade socialista” (Mazula, 1995).

O período de 1987 a 1992 foi marcado por uma profunda crise econômica e social em Moçambique, resultado da implementação de medidas da reestruturação e guerra civil. Segundo Santos e Silva (2004), a fraca capacidade de gestão por parte do Estado, aliada a erros de estratégia na agricultura, indústria e comércio, levou Moçambique ao endividamento, e também à crise alimentar. O Banco Mundial (BM) classificou Moçambique como o país mais pobre do mundo, com um rendimento médio per capita anual de 80 dólares (Castiano; Nguenha; Berthoud, 2005). Aliado a isso, abandonou a orientação socialista de Estado, caminhando a passos largos para uma economia de mercado livre por meio das relações com Bretton Woods⁴. Santos e Silva (2004) explicam que as pressões internacionais levaram a mudanças na estrutura interna da FRELIMO e na sua relação com os OI.

4 Organizações BRETTON WOODS são organismos criados, após o final da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir ordem econômica e monetária do Ocidente nos países do terceiro mundo, hoje chamados de países periféricos (Libâneo, Oliveira, Toshi, 2011; Francisco, 2016).



Segundo Francisco (2016), nesta época, foi construído um consenso em Moçambique, pelos OI, de que o Estado era incapaz de garantir o acesso das crianças no ensino básico com o mínimo de qualidade. Dessa forma, seria necessário estruturar as políticas educacionais com o setor privado, que teve um papel de destaque na orientação das políticas educacionais. Contudo, ao Estado, como agente exclusivamente responsável pelo desenvolvimento econômico, foi alegado ter provado seu fracasso.

Segundo a Mazrui e Wsondji (2010, p. 929):

A noção de desenvolvimento econômico continha, portanto, dois significados bem distintos, de parte a outra. Relativamente aos Estados africanos, o desenvolvimento econômico subentendia imperativamente a criação da sua própria base industrial. O mundo ocidental, em contrapartida, circunscrevia a sua visão sobre o desenvolvimento econômico africano a uma simples reforma na capacidade produtiva da África, de tal sorte conduzida, que esta última se tornasse um fornecedor estável de matérias-primas agrícolas e minerais, para as indústrias ocidentais, reforma esta que, conjugada a um estímulo dos apetites africanos, inauguraria, na África, um tempo de oportunidades mais lucrativas para as mercadorias ocidentais.

Aliado à citação acima, se entende que as reformas do Estado, efetuadas na educação africana, em especial em Moçambique, nos anos de 1990, sob alegações dos OI de que a escola deve ser concebida visando atender as necessidades do mercado globalizado, substancia o funcionamento do capitalismo, que, em sua essência, vê no Estado um grande aliado para estimular as relações entre os países, visando sempre os objetivos econômicos. No entanto, nesta relação, os países africanos, como Moçambique, continuam como consumidores, mantendo-se as relações de dependência entre os países dentro de uma agenda global.

EDUCAÇÃO PARA A SOCIEDADE CIVIL

Em 1992, a fim de que fossem cumpridas as recomendações internacionais, Moçambique revogou a Lei 4/83, do SNE, introduzindo a Lei 6/92, também do SNE, que estabelece que o Estado deve permitir a participação de outras entidades na educação.

Dessa forma, ao final da década de 80, surgem as primeiras escolas privadas em Moçambique, e são divididas em dois grupos: privadas no sentido restrito, e as chamadas escolas comunitárias. Estes dois grupos de escolas surgem porque a escola pública se mostrou incapaz de garantir acesso e cobertura social da educação.

Castiano, Nguenha e Berthoud (2005) enunciam que o surgimento e o aumento do ensino privado, embora fosse reação à crise educacional na época, também foi, sem dúvida, uma estratégia encontrada pelas elites para garantir a diferenciação de classes, dando origem a escolas para pobres e escolas para ricos. Para Francisco (2016), isso é consolidado com a introdução da Lei 6/92 do SNE, que permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo.

Com o aparecimento dos empresários na educação em Moçambique, se entende que se inicia a retirada da educação como um direito humano da classe trabalhadora. A educação, que era concebida de forma gratuita como um dever do Estado, hoje tem sido oferecida com qualidade somente pelo setor privado, em troca de lucros, e, mesmo na educação pública, o Estado tem oferecido à classe trabalhadora somente a educação básica, com qualidades que deixam a desejar.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O capitalismo, desde a sua entrada no continente africano, tem se manifestado de diversas formas, e com rostos diferentes em prol da sua manutenção. No entanto, o entendimento do processo político da educação em Moçambique exige que haja entendimento de como foi concebida a educação no tempo colonial, de modo a compreender como o capitalismo tem se reestruturado ao longo da história, privilegiando a exploração do homem pelo homem.

O surgimento da Organização das Nações Unidas e a intervenção da União Soviética no continente africano, em especial em Moçambique, foi fundamental para a abolição do colonialismo e à conquista da independência, que trouxe como benefícios o princípio da educação como um direito humano de todos, e, sobretudo, da classe trabalhadora como protagonista do poder do Estado em prol de uma sociedade cientificamente igualitária.

A guerra de libertação em Moçambique e o papel da educação no período sempre estiveram associadas de forma inseparável, ou seja, não tem como falar dos caminhos percorridos pela educação em Moçambique sem falar da guerra de libertação e vice-versa, pois a educação servia para sustentar a ideologia da guerra contra a exploração colonial.

O socialismo, em Moçambique, trouxe a esperança da existência de uma sociedade livre da exploração do homem pelo homem, pois, neste sistema, as políticas sociais eram assumidas como um direito social de todos e dever do Estado, que deveria ser estruturado pelo desenvolvimento da agricultura, da indústria, da ciência e da tecnologia.



A evolução do socialismo, como um sistema político global, em qualquer parte do mundo, marcaria sempre as possibilidades da eliminação do capitalismo, no entanto, era necessário que fossem construídos todos os tipos de fundamentos políticos que pudessem garantir a abolição do socialismo em Moçambique. Assim, o discurso de que a intervenção do Estado na economia e na vida social em prol do bem-estar da classe trabalhadora é a principal causadora de pobreza e miséria social na África tornou-se hegemônico, a ponto de países como Moçambique optarem pelo abandono da orientação marxista-leninista em prol do empoderamento da ideologia do mercado livre. Como consequências disso, hoje, em Moçambique, a educação tem sido concebida na ideia de que ela deve servir para sustentar a expansão do mercado global.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Kelly Cristina Oliveira de. Breve balanço da influência russo-soviética na África Austral (1919-1975). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVIII, 2015, Florianópolis.
- Anais [...]**. Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427579787_ARQUIVO_Umbalancodainfluenciarusso_africa_Kelly_Araujo.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.
- BAVO, Nasia Anita Cardoso Nhongo; COELHO, Orquidea. Educação de populações indígenas em Moçambique: do período colonial ao início da era pós-independência. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/4fgM5xyywVFYdS4FjVLdj3c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- CASTIANO, José P.; NGUENHA, Severino E; BERTHOUD, Gérald. **A longa marcha duma "educacao para todos" em Moçambique**. 1. ed. Maputo: Imprensa universitária, 2005.
- FRANCISCO, Jonas António. **A massificação do ensino em Moçambique sob a égide da internacionalização das políticas educacionais: implicações para a gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3266>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FLORENTINO, Luís Filipe. Reflexos da Conferência de Berlim (1884-1885) nas relações entre Portugal e o país de Gaza. **Temporalidades - Revista de História**, Belo Horizonte, ed. 38, v. 14, n. 2, p. 551-559, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/40368/34947>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GOLIAS, Manuel. **Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente**. Maputo: Editora Escolar, 1993.

GOMEZ, Miguel Buendía. **Educação moçambicana - história de um processo: 1962-1984**. Maputo: Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

HANLON, Joseph. **Paz sem benefício: como o FMI bloqueia a reconstrução de Moçambique**. 1. ed. Coleção Nosso Chão. Maputo: Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlan, 1997.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUIJUANE, Armando Pedroso. **Viva Moçambique: unido e independente**. 3. ed. Maputo: educação. Maputo, 2006.

MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. (Ed.) **História geral de África, VIII: África desde 1935**. Brasília: Uneso, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000325.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique**. Maputo: Edições Afrontamento, 1995.

PINHEIRO, Maria Claudia Bucchianeri. **A separação Estado-Igreja e a tutela dos direitos fundamentais de liberdade religiosa no Brasil**, 2007. Dissertação (Mestrado em Direito - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001616699>. Acesso em: 17 fev. 2024.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Lei 4/83**. Maputo, I série, n. 12, de 23 de março de 1983.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Lei 6/92**. Maputo, I Série, n. 19, de 6 de maio de 1992.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique**. Maputo, I série, n. 1, de 25 de junho de 1975.

ROCCA, Roberto Morozzo Dela. **Mocambique da guerra à paz**: história de uma mediação insólita. Maputo: Livraria Eduardo Mondlane, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa; SILVA, Teresa Cruz. **Moçambique e a reinvenção da emancipação social**. Maputo: Centro de Formação Jurídica e Judiciária, 2004.

ZIMBICO, Octavio. A construção da identidade moçambicana colonial e pós-colonial através de projectos de escolarização: desde 1930 até 1990. **Pro-posições**, Campinas, v. 34, e20210087, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/6BN99Rg45vtkWG9dBkQ4GZg/>. Acesso em: 16 fev. 2024.

8

*Daniela Ferreira dos Santos
Camila Cassemiro Rosa
Carmen Lúcia Dias*

VYGOTSKY:
EDUCAÇÃO ESPECIAL
E INCLUSIVA

PANORAMA DO CAPÍTULO

As contribuições vygotskianas para a educação especial e inclusiva são significativas, uma vez que Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo russo, desenvolveu a teoria na perspectiva histórico-cultural, que destacou a importância do ambiente social, da interação e da linguagem no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, esse capítulo objetiva analisar o legado deixado por Vygotsky para o ensino dos estudantes da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Logo, a fundamentação teórica está pautada nas principais obras de Vygotsky (1984; 1989; 1997; 2011). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que trouxe como resultados alguns conceitos vygotskianos: desenvolvimento humano; interação social; funções psicológicas superiores; linguagem e pensamento; signos e instrumentos culturais; mediação; conhecimentos cotidianos e científicos; nível de desenvolvimento proximal etc.

INTRODUÇÃO

A educação especial e inclusiva é uma abordagem educacional que busca garantir a participação plena e equitativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas. Vygotsky (2011) é um estudioso significativo, pois conduziu pesquisas importantes sobre o estudante com deficiência⁵, enfatizando a relevância de priorizar o desenvolvimento das capacidades desses indivíduos em vez de se concentrarem em processos patológicos.

5 Vygotsky (2011) estudou a criança com deficiência no texto "Obras escogidas, Tomo 5, Fundamentos de defectologia", que tem sua data de produção desconhecida, mas provavelmente foi escrito entre 1924 e 1931. Esse estudo, nos dias atuais, inclui não só os estudantes com deficiência, bem como aqueles com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e Altas Habilidades/Superdotação, que fazem parte do PAEE.

Com base nos estudos do autor, compreendemos que os estudantes, Público-Alvo da Educação Especial – PAEE, não são incapazes, mas que aprendem de maneiras distintas. Logo, deve-se dar maior ênfase ao desenvolvimento e suas capacidades, pois o diagnóstico não deve determinar suas possibilidades ou suas limitações, e sim um ponto de partida para o professor pensar em recursos e estratégias diferenciadas para auxiliar o estudante no seu processo educativo (Vygotsky, 2011).

Para Vygotsky (1989, p. 110), “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Isso destaca a importância de o professor mediar o conteúdo escolar considerando o histórico individual do estudante (conhecimento cotidiano), antes de abordar o conhecimento científico. Isso posto, qualquer situação de aprendizagem, na escola, é moldada pelas vivências anteriores, seja no contexto familiar, comunitário ou social.

Nesse contexto, “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida de uma pessoa” (Vygotsky, 1984, p. 110). Por isso, as interações, os estímulos e as experiências moldam o aprendizado e influenciam nos níveis de desenvolvimento da criança. Isso enfatiza a necessidade de abordagens educacionais que reconheçam e valorizem o percurso de aprendizagem, considerando as experiências cotidianas como fundamentais para o desenvolvimento da pessoa ao longo de seu caminho educacional.

A esse respeito, o autor argumenta que “[...] a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento” (Vygotski, 1997, p. 116). Logo, as interações sociais e o ambiente social são formas de auxiliar o estudante, com dificuldades de aprendizagem, a ter a oportunidade de se desenvolver, e de organizar seus pensamentos no momento de se expressar, seja pela fala, escrita ou gesto.

A cultura e as interações do indivíduo são, de acordo com uma perspectiva histórico-cultural, elementos de grande importância para a formação de símbolos dotados de significados e sentidos (Vygotsky, 1989). Suponha-se que as interações dos estudantes PAEE, nas mais diferentes situações, envolvendo conhecimentos, objetos, pessoas e textos, podem influenciar na forma de pensarem e agirem perante a sociedade. É nesse contexto, marcado pela construção de significados e sistemas simbólicos, que ocorre a assimilação do conhecimento.

Os professores podem trazer, para a sala de aula, recursos variados de aprendizagem, que promovam o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Vygotsky (2011) ressalta a importância de enfatizar as potencialidades de desenvolvimento do estudante PAEE, e não focar apenas nos aspectos orgânicos, pois é preciso zelar para não converter uma patologia primária em uma secundária. Muitas vezes, esses estudantes terminam os anos escolares, mas não se apropriam dos conhecimentos científicos.

A luz dessas considerações iniciais, o objetivo do presente estudo é analisar o legado deixado por Vygotsky para o ensino dos estudantes da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Ao incorporar esses conceitos vygotkianos na educação especial e inclusiva, os professores podem criar ambientes de aprendizado mais práticos, adaptados às necessidades individuais dos estudantes, promovendo a participação ativa, e garantindo que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

De forma geral, trataremos dos conceitos-chave nas contribuições de Vygotsky para a educação, especialmente na abordagem da inclusão. Esses elementos destacam a importância do apoio personalizado, a interação entre pares, a orientação mediadora, o papel central da linguagem, o reconhecimento da diversidade cultural e social, e a promoção do desenvolvimento integral do estudante, abrangendo os aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A contribuição de Vygotsky (1997) para a educação do PAEE é significativa, sendo que uma de suas obras é dedicada, exclusivamente, a esse tema, como em “Fundamentos de Defectologia”. Nesta obra, o autor aborda questões relacionadas ao desenvolvimento intelectual dessas pessoas, logo, não há uma visão pessimista, e sim uma visão dialética real, em que se sabe das limitações, mas que se dá ênfase às inúmeras possibilidades que coexistem de desenvolvê-las.

A teoria histórico-cultural, cujo foco de pesquisa é o desenvolvimento do psiquismo humano, foi concebida por Vygotsky (1896-1934) em 1924, com a colaboração de Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Juntos, esses autores forneceram contribuições importantes para a área da educação, mais especificamente, à educação especial, destacando a importância da linguagem, em que argumentam que é por meio da linguagem que o ser humano se desenvolve de forma intelectual e social.

Nessa teoria, o homem é considerado um ser histórico e social, uma vez que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, vive em sociedade. Ou seja, o ato de aprender é importante para o desenvolvimento do ser humano, e ocorre, sobretudo, por meio das interações vivenciadas no ambiente social, nas situações de interação dele com o meio em que vive. A interação entre estudantes com diferentes habilidades e competências pode enriquecer a experiência de aprendizagem, promovendo a inclusão e a compreensão mútua.

Dessa forma, as interações sociais são fundamentais no processo de produção do conhecimento, seja da pessoa que faz ou não parte do PAEE, logo, “[...] o homem se transforma de biológico em sócio-histórico, em um processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (Oliveira, 1994, p. 24).

Essa transição implica uma interação dinâmica entre fatores biológicos e influências culturais, impactando na identidade do indivíduo, e determinando sua participação ativa no contexto social e histórico.

Segundo Vygotsky (1989), o conhecimento é socialmente construído, e a interação é uma das estratégias responsáveis para o desenvolvimento do homem, pois é vivendo em sociedade que há a transformação do ser biológico em ser social. O processo de ensino-aprendizagem inclui as relações entre as pessoas, bem como a relação daquele que aprende e daquele que ensina. É nas relações com o outro que construímos os conhecimentos que permitem o nosso desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, compreendemos que a qualidade das interações sociais é importante para todos os indivíduos, e assume uma importância ainda maior para aqueles que estão passando pelo processo de inclusão, especialmente os estudantes PAEE. O desenvolvimento desse processo é moldado pelas diversas formas de interação, podendo se manifestar de maneira positiva ou negativa, isso vai depender da forma como essa interação social é conduzida, no contexto de sala de aula.

A exemplo, no início do século XX, Vygotsky (2011, p. 863) traz reflexões sobre as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem para os estudantes com deficiências intelectual, visual e auditiva, em que:

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia⁶ para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.

6

O Alfabeto Manual ou Dactilologia é um sistema de representação simbólica e icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos (PEREIRA, 2015).

Logo, o estudante com deficiência não é considerado menos desenvolvido que o estudante sem deficiência, mas se desenvolve de outra maneira, pois apresenta um desenvolvimento diferente dos demais (Vygotsky, 2011). É preciso um processo educativo com base nas forças compensatórias do estudante, dando ênfase às experiências que possam possibilitar a formação gradual da personalidade inteira, a partir de uma nova perspectiva. Não se deve dar destaque apenas aos processos patológicos, deve-se pensar no seu desenvolvimento.

No entanto, boa parte da educação do estudante PAEE se encontra fragilizada por ainda haver uma abordagem filantrópica com “a marca de ajuda aos desvalidos, da caridade e da benemerência” (Lehmkuhl, 2021). A respeito disso, Vygotsky (1997) criticou as concepções que se baseavam na ideia de compensação, pois o autor percebeu que isso resultava em um cenário assistencialista. Tal abordagem compartilhava o conhecimento, mas não contribuía para ampliar a visão de mundo do estudante.

Assim, Vygotsky (1997, p. 93) defende que “o ensino especial deve perder o seu caráter especial, e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum”, em que para o autor, em essência, não há distinção no enfoque educacional entre um estudante que faz ou não parte do PAEE, nem em relação à organização psicológica de suas personalidades e nem no seu desenvolvimento, ou seja: “Não é menos desenvolvido que seus pares normais, é uma criança, com desenvolvimento de outro modo” (Vygotsky, 1997, p. 03).

Nesse sentido, é essencial considerar alternativas específicas para os processos socialmente orientados à compensação. Segundo Góes (2002), o desenvolvimento, por exemplo, de um estudante com deficiência é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente em relação àquele sem deficiência. “As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais”, mas para o estudante com deficiência alcançar seu pleno desenvolvimento, e receba uma educação adequada, são permitidas condições particulares (Góes, 2002, p. 106).



Essas condições peculiares se referem à escolha de metodologias, recursos e estratégias diferenciadas para a aquisição de bens culturais e para o desenvolvimento das funções psicológicas. Vygotsky (1989) propõe que essas funções evoluam de uma forma elementar para uma forma superior, ou seja, o desenvolvimento natural se transforma em desenvolvimento social. As funções psicológicas elementares são presentes à vida da criança e dos animais desde o nascimento, mas, nas pessoas, passam para as funções psicológicas superiores.

Dessa forma, ao nascer, a criança possui apenas funções psicológicas elementares, como reflexos, atenção involuntária e ações simples etc. Por meio do aprendizado, culturalmente desenvolvido e historicamente transmitido, essas funções evoluem para psicológicas superiores, incluindo linguagem, memória, consciência, planejamento e habilidade de pensar de forma abstrata, características da condição humana. Essa transformação ocorre pela assimilação das informações provenientes do meio social (Vygotsky, 1989).

Na teoria de Vygotsky (1989), as funções psicológicas superiores desempenham um papel essencial no desenvolvimento humano. Por meio das interações sociais, o ser humano não apenas transforma o ambiente social e físico, como é transformado por esse contexto. Nessa perspectiva, o homem é um produto do meio, sendo o mundo também produzido por ele.

A estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características (modo de agir, de pensar, de sentir, de valores, de conhecimentos, de visão do mundo etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social (Rego, 2002, p. 57-58).

Dessa forma, Vygotsky (1989) destaca que a natureza humana sempre foi social, uma vez que, por meio das interações com os outros, especialmente em atividades práticas mediadas por

instrumentos e signos, como a linguagem, as pessoas se constroem e se desenvolvem como sujeitos. As interações socioculturais formam uma base para a transformação e humanização do homem. Toda atividade humana é mediada, pois o ser humano se relaciona com o mundo por meio de relações mediadas, e não de maneira direta.

O pensamento não é formado de maneira autônoma e independente, mas sob condições específicas, mediado por signos e instrumentos culturais, que surgem historicamente e estão disponíveis socialmente (Vygotsky, 1989). Assim, o processo dessa mediação é fundamental para o desenvolver das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos animais. "A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo" (Oliveira, 1994, p. 33).

Vygotsky (1989) argumenta que é por meio da mediação que o homem interage com o ambiente, uma vez que ele não possui acesso direto aos objetos, mas apenas aos sistemas simbólicos que representam a realidade. A mediação simbólica ocorre por meio de dois elementos: os instrumentos, que são utensílios (martelo e machado) criados pelo homem para auxiliá-lo em tarefas ou trabalhos específicos, e os signos, que são estímulos artificiais (escrita, gestos, desenhos etc.), usados pelo homem para solucionar problemas psicológicos.

A linguagem é um signo mediador, pois incorpora em si os conceitos generalizados e modificados pela cultura humana. Rego (2002, p. 15-16, grifo nosso) apresenta três mudanças fundamentais nos processos do psiquismo humano com o surgimento da linguagem:

A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os **objetos do mundo exterior** mesmo quando eles estão ausentes [...].

A segunda se refere ao processo de **abstração e generalização** que a linguagem possibilita, isto é, por meio da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as

características dos objetos, dos eventos, das situações presentes na realidade [...].

A terceira está associada à função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, a transmissão, e a assimilação de informações e as experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

A interação entre o uso de instrumentos e a fala influencia as funções psicológicas, tais como percepção, operações sensório-motoras e atenção. Logo, “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar, ativamente, com a ajuda dos signos” (Vygotsky, 1984, p. 58). Os processos mentais superiores derivam de processos sociais, e sua compreensão só se efetiva pela compreensão dos instrumentos e signos que atuam como mediadores desses processos mentais.

Segundo Moreira (2008, p. 111, grifo nosso):

[...] instrumentos e signos são construções sócio-históricas e culturais por meio da **apropriação (internalização)** destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. Quanto mais o indivíduo vai utilizando signos, tanto mais vão se modificando, fundamentalmente, as operações psicológicas das quais ele é capaz. Da mesma forma, quanto mais instrumentos ele vai aprendendo a usar, tanto mais se amplia, de modo quase ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas.

Para que o estudante adquira o conhecimento, é importante que as intervenções em sala de aula sejam planejadas, com objetivos premeditados e conscientes. Um dos papéis fundamentais da escola é mediar o conhecimento, logo, precisa oferecer situações formais de ensino e aprendizagem, o que exerce uma influência significativa no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na visão Vygotskiana, a inteligência não nasce com a pessoa, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente.

Para o autor, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são resumidas no conceito de Nível de Desenvolvimento Proximal, conceito fundamental da teoria histórico-cultural, que consiste na:

[...] distância entre o **nível de desenvolvimento real**, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o **nível de desenvolvimento potencial**, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 112, grifo nosso).

O Nível de Desenvolvimento Proximal se destaca como o suporte de um adulto, professor ou colegas, em que o estudante pode aprender além do que seria possível se fizesse sozinho, ou seja, o espaço em que o professor deve intervir de maneira intencional e sistematizada. Vygotsky (1984) destaca que todos possuem a capacidade de aprender e se desenvolver, inclusive aqueles com deficiências mais significativas. Isso pode ser compensado por meio de métodos de ensino e aprendizagem adequados, propiciando o desenvolvimento intelectual.

Outro conceito é o Nível de Desenvolvimento Real, que reflete o conhecimento atual do estudante, suas capacidades de realizar tarefas de forma independente. Já o Nível de Desenvolvimento Potencial se refere à proximidade do estudante na realização de tarefas por conta própria ou com o auxílio de outra pessoa. Vygotsky (1984) sugere que o desenvolvimento proximal de hoje se transformará na zona real de amanhã, estabelecendo um ciclo contínuo que não se encerra.

Assim, cabe ao professor determinar quais tarefas os estudantes podem realizar individualmente e quais devem ser abordadas em grupos. Ele deve avaliar quais exercícios de assistência e decidir aqueles que ainda são inviáveis mesmo com apoio. Sob a perspectiva Vygotskiana, o estudante com menos experiência,

com a ajuda do colega ou do professor, consegue realizar tarefas que não conseguiria fazer sozinho. Nesse processo, o colega com mais experiência aprimora suas habilidades ao oferecer ajuda ao colega menos experiente.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1989) destaca que, para que o professor cumpra seu papel no processo de desenvolvimento dos estudantes, é fundamental começar a partir dos conceitos cotidianos (ou espontâneos), que representam os conhecimentos construídos pela experiência pessoal do estudante. Em seguida, após resgatar essas experiências do dia a dia, é necessário introduzir os conceitos científicos, que especifiquem os conhecimentos mediados no ambiente da sala de aula.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (Vygotsky, 1989, p. 74).

É importante que o professor reconheça a influência das experiências anteriores e externas à sala de aula, pois desempenham um papel significativo na formação do conhecimento escolar (Vygotsky, 1989). Desconsiderar isso pressupõe que todos os estudantes possuam o mesmo nível de conhecimento, negligenciando, assim, a diversidade cultural individual dos estudantes. Mesmo que, por exemplo, residam no mesmo bairro, os estudantes têm contextos sociais e culturais distintos, resultando em diferentes conhecimentos ao ingressarem na escola.



A instituição escolar deve ser um ambiente inclusivo, que valoriza as diferenças e oferece a todos a chance de aprender, se desenvolver e aplicar as habilidades de leitura e escrita de forma socialmente significativa. É importante que o professor planeje suas aulas levando em consideração as especificidades da sala de aula, pois os conhecimentos científicos mediados em sala devem estar fundamentados nas experiências do dia a dia dos estudantes, anteriores ao ambiente escolar.

Na maioria das vezes, uma das dificuldades de aprendizagem que surge é quando não se inserem as experiências individuais dos estudantes, começando a aula com o conteúdo escolar, assumindo que os estudantes já possuem os conhecimentos cotidianos necessários para a compreensão, sem considerar que possam não estar familiarizados com esses conhecimentos do dia a dia. Portanto, é importante proporcionar um espaço onde cada estudante possa compartilhar suas experiências, permitindo uma abordagem mais inclusiva e personalizada.

À luz desses conceitos, norteados pela teoria Histórico-Cultural, podemos compreender que os estudos de Vygotsky para a Educação Especial, na perspectiva Inclusiva, são fundamentais para explorarmos como suas ideias sobre desenvolvimento, aprendizagem mediada e interações sociais podem informar práticas educacionais que promovam a inclusão, a equidade e o desenvolvimento na sua totalidade, para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Diante desse contexto, conduzimos uma pesquisa bibliográfica, a qual, conforme a definição de Gil (2002, p. 44), é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente

de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa implica na formulação de um problema de pesquisa específico e na determinação de um objetivo alinhado, cujas respostas podem ser encontradas em diversas fontes, abrangendo tanto livros, artigos, teses e dissertações em ambientes físicos quanto virtuais.

Dessa forma, neste capítulo, efetuamos uma análise de dissertações e teses disponíveis nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao período de consulta que abrange os anos de 2017 a 2022, totalizando os últimos cinco anos. Os descritores escolhidos foram selecionados de acordo com alguns conceitos fundamentais dos estudos vygotskianos (Quadro 1).

Quadro 1 - Quantitativo de produções encontradas de acordo com os descritores (2017-2022)

Descritores	Plataformas	
	BDTD	Periódicos CAPES
i) teoria histórico-cultural; ii) desenvolvimento humano; iii) interações sociais; iv) educação especial.	12	04
i) teoria histórico-cultural; ii) funções psicológicas; iii) educação inclusiva.	05	00
i) teoria histórico-cultural; ii) linguagem; iii) pensamento; iv) educação especial.	17	05
i) histórico-cultural; ii) mediação; iii) signos e instrumentos; iv) autismo.	02	01
i) histórico-cultural; ii) mediação; iii) altas habilidades.	02	00
	38	10
TOTAL	48	

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Após a etapa inicial de pesquisa, identificamos um conjunto total de quarenta e oito (48) pesquisas. Posteriormente, por meio de análise, optamos por examinar especificamente três (03) trabalhos

que abordam os três grupos PAEE: deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses trabalhos apresentam, em sua fundamentação teórica e nos resultados obtidos, os princípios da teoria histórico-cultural (Quadro 2).

Quadro 2 - Trabalhos selecionados para análise (2017-2022)

PAEE	Autor (ano) / Tipo de trabalho	Título
Deficiência intelectual	Andrade (2019) / Dissertação	Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva - IFSP
Autismo	Vieira (2018) / Tese	Alegria e frustração: um estudo sobre os estados afetivos em crianças com TEA na mediação com interfaces tangíveis
Altas habilidades/superdotação	Dorini (2019) / Dissertação	Altas habilidades/superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Assim, a partir dos estudos escolhidos, examinemos algumas das principais contribuições de Vygotsky para a educação especial e inclusiva, conforme evidenciado nas pesquisas de Andrade (2019), Vieira (2018) e Dorini (2019).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao incorporar esses princípios vygotskianos na educação especial e inclusiva, as pesquisas podem nos mostrar ambientes de aprendizado mais práticos, adaptados às necessidades individuais dos estudantes, promovendo a participação ativa,

e garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Esses ambientes são estruturados de forma a serem adaptáveis às necessidades específicas de cada estudante, proporcionando uma abordagem personalizada e centrada no estudante.

A perspectiva de Vygotsky sobre pessoas com deficiência, segundo Andrade (2019), embora não aborde explicitamente a inclusão, foi importante para compreender o desenvolvimento do sujeito. Destaca-se a importância da educação significativa, permitindo a compreensão e a participação no mundo e na história. Essas possibilidades são viáveis pela escola inclusiva, que, ao desenvolver potencialidades, promove interações sociais entre os estudantes.

A pesquisa desenvolvida, por Andrade (2019), envolve cinco professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, sobre as suas práticas de inclusão com estudantes com deficiência intelectual inseridos no ensino técnico. Com base nos dados coletados, é necessário superar as lacunas na formação acadêmica do professor, por meio de programas de formação continuada, e estimular a reconfiguração da prática pedagógica, permitindo a superação do preconceito e da falta de preparo docente para a inclusão.

Para a autora, Vygotsky cita que o atraso mental, embora tenha base estrutural, não deve ser atribuído a construções inadequadas, em que a falta de estimulação não justifica a falta de aprendizado, pois, em casos severos, é possível aprender, e as limitações não excluem a possibilidade de aprendizagem e de adaptação ao ambiente. Os professores só incluem o estudante com deficiência intelectual “desde que suas potencialidades sejam exploradas, [...] devem ser o ponto de partida para o ensino de conteúdo” (Andrade, 2019, p. 112-113).

Vieira (2018, p. 7) aponta que “uma das dificuldades do estudante com autismo é a reciprocidade contida nas interações, declarada pelo contato ocular, pelo sorriso responsivo e pela comunicação, verbal ou não verbal”. Com base vygotskiana, as emoções estão intimamente vinculadas às funções psicológicas superiores, tais como linguagem, memória, pensamento e atenção, significação etc. Sendo assim, possuem uma natureza histórica e cultural, sujeita a desenvolvimento, transformação ou surgimento inédito.

A pesquisa com dois estudantes com autismo se dividiu em três etapas: 1) desenvolver o ambiente virtual de aprendizagem de contar histórias, baseado em mesa tangível (com som e imagens); 2) identificar o perfil sócio-histórico dos participantes; e 3) intervenção com ações pedagógicas mediadas, que foram observadas (histórias contadas), e recursos tecnológicos (mesa tangível), em que a alegria e a frustração dos estudantes foram observadas pelas expressões faciais, movimentos corporais, temporalidade e intensidade (Vieira, 2018).

Para a autora, a mesa tangível cumpriu com o seu objetivo pedagógico, ou seja, possibilitar ao sujeito escutar, visualizar e experimentar, e demonstrar suas emoções, que, para a teoria vygotskiana: “emoções primitivas, como a alegria, podem se transformar em emoções superiores mais sofisticadas. Para ele, a qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem” (Vieira, 2018, p. 54).

Segundo Dorini (2019), pautada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, a intervenção do professor na aprendizagem do estudante é fundamental, uma vez que o desenvolvimento do estudante está intrinsecamente ligado a essa mediação. No caso do estudante com altas habilidades/superdotação, essa dependência de orientação é intensificada quando recebe suporte do professor durante o Nível de Desenvolvimento Proximal, resultando na expansão significativa de seu conhecimento.

A autora ministrou um curso de formação continuada para vinte professores, que atuam no Ensino Fundamental II e nas Salas de Recursos Multifuncional, que teve como base a teoria histórico-cultural, uma pesquisa no âmbito escolar, que apresenta, como fundamento, o modelo sociocultural de altas habilidades/superdotação, pois “considera os aspectos socioculturais de acordo com a função do período sociocultural, temporal e histórico em que se está contextualizado na tríade: família, escola e colegas” (Dorini, 2019, p. 14).

Observa-se que os objetivos de Dorini (2019) foram alcançados, uma vez que os professores participantes adquiriram novos conceitos, saberes e concepções. Essa aquisição resulta da necessidade de ações formativas voltadas para a compreensão e reconhecimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação no ambiente escolar, conforme evidenciado: envolvimento e participação de todos; a veracidade e a coragem dos professores ao expor, admitir e discutir sobre o desconhecimento, as limitações etc.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Para concluirmos este capítulo, voltamos ao objetivo que é analisar o legado deixado por Vygotsky para o ensino dos estudantes da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Podemos fazer algumas reflexões com base nas considerações dos pesquisadores, para que possamos compreender lacunas, recomendações e desdobramentos futuros acerca da temática da teoria histórico-cultural de Vygotsky.

Nesse sentido, ressignificar atitudes e concepções é essencial para que a educação inclusiva se concentre em ver o estudante para além de sua deficiência, no caso da pesquisa sobre deficiência intelectual. As práticas docentes inclusivas desempenham um papel

fundamental no processo de inclusão, uma vez que, ao perceber o estudante em sua singularidade e ao utilizar suas habilidades como ponto de partida para a aprendizagem, a inclusão se realiza de maneira efetiva, conforme vemos no trabalho de Andrade (2019).

A solução tecnológica, com manipulação tangível, tem o potencial de inspirar outros pesquisadores a conceberem diferentes mediações pedagógicas e desafiantes atividades que podem ser implementadas na mesa tangível. Isso se torna relevante diante da complexidade de questões sociais, padrões comportamentais distintos e atividades ou interesses limitados e repetitivos, observados em estudantes autistas. Essas intervenções podem incluir interações em grupo; jogos simbólicos; atividades lúdicas; estímulo à linguagem etc. (Viera, 2018).

Dorini (2019), na sua pesquisa, traz uma capacitação com base em Vygotsky, que compreende a mediação como processo cultural pela aprendizagem. Logo, é visto que há uma escassez de formação continuada aos professores participantes, o que foi evidenciado pela maioria dos professores, que apontaram que, em momento algum, durante o processo formativo ofertado pela Secretaria de Educação – SEED, no Paraná, houve estudos, reflexões e ações que abrangessem sobre as altas habilidades/superdotação.

À luz dessas considerações, na perspectiva de Vygotsky, a promoção da educação inclusiva para os estudantes, seja PAEE ou não, é viável, destacando-se a importância do reconhecimento das singularidades do estudante PAEE pelo professor, visto que a utilização das habilidades individuais, como ponto de partida para a aprendizagem, é essencial. A implementação de soluções tecnológicas pode inspirar a criação de mediações pedagógicas e atividades desafiadoras, proporcionando suporte para as funções psicológicas superiores.

A formação contínua dos professores, pautada nos pressupostos de Vygotsky, pode auxiliar a prática do professor no processo de desenvolvimento humano, interação social, funções psicológicas superiores, linguagem e pensamento, signos e instrumentos culturais, mediação, e a distinção e o trabalho com base nos conhecimentos cotidianos e científicos, partindo-se do saber atual e pela mediação temos o nível de desenvolvimento proximal para, assim, chegar-se ao saber a ser alcançado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Regiane Miranda de. **Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva - IFSP**. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo. 2019. Disponível em: <https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/305>. Acesso em: 19 fev. 2024.

DORINI, Eliesi Bettin Chaves. **Altas habilidades/ superdotação na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores**. 2019. 301 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1637>. Acesso em: 19 fev. 2024.

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

GÓES, Maria Cecília Rafael. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**, v. 1, p. 95-114, 2002.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 34, e33, 2021, p. 1-15.

MOREIRA, Marco Antonio. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 1, n. 2, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spione, 1994.

PEREIRA, Cláudia. **Saúde Infantil**: Alfabeto manual. Educa Mais. 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIEIRA, Martha Barcellos. **Alegria e frustração**: um estudo sobre os estados afetivos em crianças com tea na mediação com interfaces tangíveis. 2018, 239f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BRRS, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/188191>. Acesso em: 19 fev. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

9

Gilda Pereira da Silva
Mariane Della Coletta Savioli
Raquel Rosan Christino Gitahy
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

FORMAÇÃO DOCENTE PARA UM ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PANORAMA DO CAPÍTULO

Esse capítulo tem como objetivo apresentar as estratégias e mediações do Ensino Colaborativo em uma formação de professores do ensino Regular como flexibilização numa escola inclusiva e equitativa no contexto escolar. Tal estudo contou com o embasamento de autores, tal qual Prieto (2012), Capellini e Zerbato (2019), Mendes (2017) e Santos (2023). Além desses autores, o estudo partiu de premissas do documento da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo (2021) sobre o Ensino Colaborativo.

O estudo constatou que há lacunas na formação docente segundo o número de demandas da Educação Especial, evidenciando as fragilidades dos professores especializados. Assim, ressaltou a necessidade de formação dos professores, para que possam atuar com práticas inclusivas, e para que desenvolvam os estudantes que fazem parte desse público-alvo.

INTRODUÇÃO

O início das ações formativas, de forma colaborativa para os professores do Ensino Regular, deu-se a partir de um Projeto de Ensino Colaborativo em rede regular de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEDUC, que todas as unidades escolares teriam que atender a pasta deste projeto por meio de aulas/horas atribuídas aos professores especializados das Salas de Recursos, ou seja, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fomentando a formação inicial e continuada aos docentes especialistas.

Sobre o Ensino Colaborativo, esclarecem Capellini e Zerbato (2019, p. 35):



O Ensino Colaborativo envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre o professor do Ensino Comum e o professor da Educação Especial. O Ensino Colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender aos estudantes e não ao Contrário.

Relevante destacar que o Ensino Colaborativo implica em um maior e melhor desenvolvimento do Estudante Público-Alvo da Educação Especial em sala de aula regular, pois é o local de maior interação, aprendizado e desenvolvimento em que o estudante passa a maior parte de seu tempo semanal. Assim:

Por isso, esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço em que o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo (Capellini; Zerbato, 2019, p. 35).

De início, foi realizada uma classificação quanto à gestão escolar com os docentes especializados do AEE, na unidade escolar, para serem atribuídas as aulas. Após a sessão de atribuição de aulas/classes, fomos apresentados pelos gestores da escola aos professores especialistas para a apresentação do Projeto Ensino Colaborativo.

No primeiro momento, nos encontramos com a Coordenação Pedagógica, para apresentação das ações do projeto e engajamento dos professores nos pleitos pensados a serem realizados. Os encontros deram-se semanais ou quinzenais, em horário de ATPCs (Atividades Pedagógicas Complementares).

Ao apresentar o “Projeto Ensino Colaborativo”, os docentes ficaram interessados e se mostram parceiros nas ações, mesmo com muitas inquietações acerca do público-alvo a ser atendido. Foram realizadas várias formações com os docentes *in loco*, com o propósito de engajá-los no projeto e formar parcerias no contexto escolar.

No contexto da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021), o Ensino Colaborativo surge como uma estratégia crucial para a inclusão de Estudantes Público-alvo da Educação Especial, ou seja, os estudantes com deficiências, transtornos do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação.

Segundo Brasil (2008), a Educação Especial Inclusiva agrega a proposta pedagógica da escola regular, onde realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE), ou seja, aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e os com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008).

De maneira abrangente, configura-se como uma diretriz essencial, para promover a cultura inclusiva nas escolas da rede pública: “Efetivação do ensino colaborativo para articulação entre o (a) professor (a) especializado (a) e os (as) professores (as) regentes das classes comuns” (São Paulo, 2021).

Assim, torna-se possível identificar as bases apropriadas para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Este documento inicia com uma breve contextualização da matéria, e avança na definição dos eixos estruturantes para o ensino colaborativo, que orientarão as ações nas escolas da rede. O texto destaca a necessária diferenciação entre os conceitos de colaboração em sentido amplo, e ensino colaborativo para a educação, explorando os referenciais literários da matéria (“de onde partimos?”). Em seguida, identifica as ações de ensino colaborativo em execução na Seduc-SP (“onde estamos?”), estabelece os eixos estruturantes para o ensino colaborativo na rede de ensino estadual (“o que queremos?”), e projeta, em ações a curto, médio e longo prazo, a efetivação do ensino colaborativo como estratégia de inclusão para estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista (TGD/TEA) e Altas Habilidades/Superdotação matriculados na rede estadual de ensino (“Para onde vamos?”).

É importante destacar que a formação teve, como objetivos:

- Desenvolver ações que contemplem o ensino colaborativo na escola a partir de um olhar para as diferenças e equidade;
- Formar docentes para atender as demandas emergentes público-alvo da educação especial, visando a flexibilização de acesso ao currículo na diversidade.

O capítulo tem como objetivo, compreender e verificar se as formações colaborativas de docentes do ensino regular garantem a inclusão, participação ativa do estudante público-alvo eletivo pela rede Educacional de Ensino e o seu desenvolvimento educacional, social e visando ainda a comunicação do referido estudante.

Neste contexto, apresentaremos os eixos que terão que contemplar o estudo na prática:

- Recursos Pedagógicos Adequados: Garantir a disponibilidade de recursos pedagógicos inclusivos e adaptados, como materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas de ensino, para atender à diversidade de aprendizado dos estudantes.
- Avaliação Formativa: Adotar práticas avaliativas que considerem o desenvolvimento individual de cada estudante, valorizando não apenas os resultados, mas também o progresso ao longo do processo de ensino.
- Participação Ativa da Comunidade Escolar: Envolver ativamente os pais, responsáveis e demais membros da comunidade escolar no processo de inclusão, promovendo uma cultura inclusiva e de aceitação das diferenças.
- Monitoramento e Avaliação Constante: Estabelecer mecanismos regulares de monitoramento e avaliação do programa de ensino colaborativo, ajustando estratégias conforme necessário para garantir sua eficácia e impacto positivo.



Ao pactuar esses eixos, a intenção é fortalecer a base estrutural do ensino colaborativo, proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. Tais apontamentos serão embasados no referencial teórico a seguir.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Estado de São Paulo, no contexto do serviço de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem-se o Ensino Colaborativo, que se apresenta com o intuito e como uma estratégia necessária à inclusão dos(as) Estudantes Público-alvo da Educação Especial aos serviços da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, tornando essa uma diretriz relevante e necessária para o fomento da cultura inclusiva nas escolas da rede pública, ou seja, há o advento do ensino colaborativo entre o professor especializado articulado com os professores regentes das salas regulares (São Paulo, 2021).

Assim, compreende-se que “[...] o ensino colaborativo na rede regular de ensino do estado de São Paulo esteja profundamente comprometido com a inclusão de todos(as) os(as) estudantes, sem exceção” (São Paulo, 2021, p. 6).

Segundo o documento que normatiza o Ensino Colaborativo no Estado de São Paulo, asseveram sobre o embasamento teórico sobre o Ensino Colaborativo:

Esses pilares, tendentes a oferecer embasamento teórico e prático acerca do Ensino Colaborativo na rede estadual, também acolhem espaços de reflexão, visando a que, pela convergência de ações entre os(as) docentes e profissionais da Educação, sejam oferecidas aos(às) estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial

as melhores estratégias no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com qualidade e equidade a todos(as) (São Paulo, 2021, p. 7).

Devido às barreiras educacionais e curriculares situadas na área acadêmica, muitos dos estudantes eletivos não conseguem aprender ou se desenvolverem com equidade. Uma dessas barreiras, por exemplo, acontece “na escolha do material didático, na definição das estratégias pedagógicas, na eventual falta de conexão entre os conteúdos curriculares e o cotidiano dos(as) estudantes, na construção dos instrumentos de avaliação etc.” (Mendes, 2017).

Ademais, a formação docente é necessária e deve ser reorganizada para que haja a inclusão. Segundo Prieto (2012), para que haja a promoção de um sistema educacional inclusivo, com o objetivo de transformar os ambientes educativos em espaços inclusivos, deve-se alterar a sua composição organizacional, bem como a sua estrutura arquitetônica, com diferentes profissionais para atender e melhor incluir esses estudantes.

Para que uma escola se torne inclusiva, o olhar dos docentes, que nela atuam, é essencial para que haja a inclusão ativa, real e com equidade. Assim, a partir da formação inicial, o professor, durante o curso de seus trabalhos letivos, também realiza a formação continuada, que é essencial para o aperfeiçoamento, como uma “abordagem fundamental ao sucesso das estratégias necessárias ao Ensino Colaborativo” (São Paulo, 2021, p. 33).

Ressalte-se que a formação continuada dos(as) professores(as) e profissionais da Educação perpassa cada uma das diretrizes da Política de Educação Especial do estado de São Paulo. Em âmbito do Ensino Colaborativo na Educação Especial, a formação continuada dos(as) docentes deve ser direcionada tanto aos professores(as) regentes das classes comuns, quanto aos professores(as) especializados(as) (São Paulo, 2021, p. 33).

Essa formação continuada dos(as) docentes tem como eixo estruturante o Ensino Colaborativo, que deve a cada dia desenvolver as práticas educacionais inclusivas, e que ampliem as possibilidades de conhecimento do estudante. Diante disso, compreende-se que a formação continuada também pode promover práticas colaborativas e ativas.

Portanto, as propostas de formação continuada possibilitam o debate articulado entre os professores do ensino regular, bem como com e entre os professores da Educação Especial sobre como deve acontecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes eletivos para o público-alvo da Educação Especial (São Paulo, 2021). Souza e Mendes (2017, p. 288) corroboram:

- a) A formação continuada do professor de educação especial e do ensino comum deve ocorrer de acordo com suas demandas de atuação, devendo promover uma reflexão sobre sua prática e possibilitar o planejamento de aulas,
- b) A formação do professor para o uso de recursos de informática e de tecnologias assistivas é necessário para que seja feito o uso adequado desses recursos, e c) O ensino colaborativo contribui para a formação continuada dos professores da educação especial e da classe comum.

É relevante conhecer, a seguir, as etapas da experiência formativa.

PERCURSO METODOLÓGICO – A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A Formação Docente foi realizada a partir do “Projeto Ensino Colaborativo”, intitulado pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEDUC,2021), cujo objetivo do projeto foi criar ações que buscassem contemplar e aprimorar a educação para garantir

condições de acesso, permanência e participação de todos os estudantes no processo ensino aprendizagem. Diante disto, as ações contempladas surgiram mediante a apresentação do projeto e acolhimento aos docentes e à equipe gestora em encontros de ATPC.

1ª ETAPA:

DESCRIÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA NA PRÁTICA

Inicialmente, realizamos a ação formativa em ATPC, com o propósito de sensibilizar e engajar os docentes no Projeto Ensino Colaborativo na Prática com “mão-na-massa”, e com a sensibilização inicial por meio das expressões: “De onde partimos?” e “Para onde vamos?”. Assim, a partir de textos formativos, como “Um Olhar sobre a Pedagogia da Contribuição frente à Inclusão Escolar” (Silva et al, 2023, p. 12), nota-se a abordagem das diferenças e sua contribuição no processo educativo.

Após a leitura do texto indicado e da sensibilização, foi realizada uma roda de conversa com os docentes especialistas no currículo, os docentes especializados-AEE. Foram apresentados vídeos de curta metragem sobre as diferenças na perspectiva inclusiva; e a divulgação de informações sobre as ações por meio de nuvens e murais.

A partir dessa mobilização no contexto escolar, reunimos os docentes para iniciar a formação em horário de ATPC (Hora Atividade Pedagógica Complementar), com o tema nesta ação: “Estratégias e Manejo com os estudantes com Espectro Autista-TEA, na escola”; dentre outras. Novamente, foram apresentados vídeos de curta metragem sobre as diferenças na perspectiva inclusiva; e a divulgação de informações sobre as ações por meio de nuvens e murais.

Durante a roda de conversa, houve discussões pertinentes ao assunto e interações em pares e ainda em pequenos grupos de docentes. Dessa forma, num total de 120 docentes, 20 responderam

ao formulário do *Google Forms*. Portanto, a partir desse momento, houve um diálogo reflexivo, surgindo a necessidade de elaborarmos um questionário do *Google Forms* aos docentes especialistas com o seguinte questionamento:

- Quais os aspectos facilitadores e dificultadores no processo ensino aprendizagem aos estudantes com deficiência em nossa escola?

Observa-se então, na próxima etapa, quais as ações que foram contempladas na formação dos docentes no ensino regular.

2ª ETAPA:

AÇÕES CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO ENSINO REGULAR

A partir dos dados levantados, segundo o questionamento elaborado acima, tornou-se imperativo realizar uma abordagem reflexiva com os docentes, explorando os aspectos facilitadores e dificultadores identificados. Esse processo culminou na elaboração de estratégias viáveis para lidar com os estudantes considerados público-alvo da Inclusão. Algumas dessas estratégias incluem:

- **Diálogo Aberto e Colaborativo:** Promover espaços de diálogo aberto, nos quais os docentes possam compartilhar experiências, desafios e soluções, fomentando uma cultura de colaboração e aprendizado mútuo.
- **Formação Continuada Específica:** Oferecer formação continuada específica, focada nas demandas da Educação Especial, para capacitar os docentes no desenvolvimento de habilidades pedagógicas e estratégias adaptativas.

- **Materiais Didáticos Inclusivos:** garantir o acesso a materiais didáticos inclusivos e adaptados, que atendam às diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes, considerando a diversidade presente na sala de aula.
- **Avaliação Formativa e Personalizada:** adotar práticas avaliativas formativas e personalizadas, que considerem as características individuais dos estudantes, permitindo ajustes contínuos no processo de ensino para atender às suas necessidades específicas.
- **Parceria com Profissionais Especializados:** estabelecer parcerias efetivas com profissionais especializados em Educação Especial, promovendo a troca de conhecimentos e a cocriação de estratégias para o atendimento adequado aos estudantes.
- **Incentivo à Inovação Pedagógica:** estimular a inovação pedagógica, encorajando os docentes a experimentarem abordagens diferenciadas e tecnologias assistivas que possam potencializar a aprendizagem dos estudantes.
- **Apoio Psicossocial:** implementar programas de apoio psicossocial para os docentes, reconhecendo o impacto emocional e desafiador do trabalho com estudantes com necessidades especiais, e oferecendo suporte adequado.

o adotar essas estratégias, busca-se não apenas superar as dificuldades identificadas, mas também promover um ambiente escolar inclusivo, no qual cada estudante encontre apoio e oportunidades para desenvolver o seu potencial máximo. Essas abordagens refletem um compromisso contínuo com a melhoria da prática pedagógica e o fortalecimento da educação inclusiva.

3º MOMENTO:

PROCEDIMENTOS E AVALIAÇÃO DA AÇÃO FORMATIVA

Com vistas nos resultados coletados, realizamos um novo encontro com os professores para darmos uma devolutiva do formulário. No entanto, ficou claro e evidente que a escola necessita de uma formação contínua para que, de fato, ocorra uma educação na perspectiva inclusiva, tanto atitudinal quanto conceitual e formativa.

Ao realizar um novo encontro com os professores para fornecer uma devolutiva dos formulários, ficou evidente que a escola necessita de uma formação contínua abrangente. Essa formação deve abordar não apenas aspectos práticos, mas também os elementos atitudinais, conceituais e formativos fundamentais para efetivar uma educação na perspectiva inclusiva. Assim, segue a identificação e a explicação de cada um desses elementos:

- Formação Atitudinal: incluir módulos que abordem a sensibilização e a promoção de atitudes inclusivas, visando desenvolver a empatia, o respeito à diversidade e a compreensão das necessidades individuais dos estudantes.
- Formação Conceitual: explorar os fundamentos teóricos da inclusão, proporcionando aos educadores uma compreensão profunda dos princípios que norteiam a educação inclusiva. Isso inclui conceitos-chave, legislação pertinente e abordagens pedagógicas eficazes.
- Formação Formativa: Oferecer capacitação prática que permita aos professores desenvolverem habilidades específicas para atender às diversas necessidades dos estudantes, como adaptação de materiais, uso de tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas de ensino.

- **Ambientes de Aprendizagem Colaborativos:** Promover ambientes de aprendizagem nos quais os professores possam compartilhar experiências, desafios e sucessos, construindo uma rede de apoio que fortaleça a implementação de práticas inclusivas.
- **Acompanhamento e Mentoria:** Estabelecer programas de acompanhamento e mentoria, nos quais educadores mais experientes possam orientar aqueles que estão se familiarizando com as práticas inclusivas, proporcionando suporte contínuo e feedback construtivo.
- **Atualização Frente à Evolução das Necessidades:** Garantir que a formação seja dinâmica e esteja sempre atualizada, acompanhando as mudanças nas necessidades dos estudantes e as melhores práticas na área da Educação Especial.

Ao investir em uma formação contínua abrangente que engloba esses aspectos, a escola estará mais bem posicionada para promover uma mudança significativa em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, refletindo não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na cultura escolar como um todo.

Após conhecer cada etapa desse processo formativo, segue-se para a apresentação e discussão dos resultados.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dessa mobilização no contexto escolar, reunimos os docentes para iniciar a formação em horário de ATPC (Hora Atividade Pedagógica Complementar), com o tema nesta ação:

“Estratégias e Manejo com os estudantes com Espectro Autista-TEA, na escola”; dentre outras.

De início, foi apresentado o Projeto de Ensino Colaborativo na Prática: “mão na massa”; sensibilização inicial com as expressões: “De onde partimos?” e “Para onde vamos?”. Organizamos a unidade escolar para a implementação do Ensino Colaborativo, organizando uma roda de conversa com os docentes especialistas no currículo, docentes especializados-AEE.

Houve, durante esse momento da formação, a sensibilização de todos os funcionários, professores, momentos de estudos “*In Loco*”, por meio de aportes teóricos; elaboração de materiais didáticos sobre o Ensino Colaborativo; vídeos de curta-metragem sobre o processo de inclusão escolar, disponibilizados em grupos da gestão e professores pelo *WhatsApp* e *drive* da escola; livro E-book sobre o Transtorno do Espectro Autista: guia de orientações e instruções no ensino; e *QR Code* do questionário *Google Forms*, sobre os fatores condicionantes dos aspectos facilitadores e dificultadores na escola. Após a coleta de dados, realizamos um encontro para a devolutiva e *feedback*, indicando as possíveis estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem e inclusão dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial.

A implementação dessas ações possibilitou a identificação e observação das lacunas na formação docente, diante das demandas da Educação Especial, bem como evidenciaram-se as fragilidades dos docentes especialistas. É importante ressaltar que a necessidade de formação dos professores, para atuarem em práticas inclusivas, se tornou clara e acessível para desenvolvermos um trabalho dinâmico e flexível. Tal formação visou contribuir com seus conhecimentos, estratégias inovadoras e ações efetivas para aprimorar a aprendizagem de todos os estudantes na diversidade.



Nesse contexto, torna-se desafiador investirmos em programas de capacitação que abordem aspectos práticos e teóricos relacionados à inclusão, proporcionando aos educadores as ferramentas necessárias para atender às demandas específicas dos estudantes com deficiência, TGD/TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os professores compartilhem experiências e aprendizados, pode ser uma estratégia valiosa para fortalecer a preparação dos docentes.

Ao superar as lacunas na formação, deverão promover a contínua capacitação. Dessa forma, os professores estarão mais bem equipados para enfrentar os desafios da diversidade na sala de aula, garantindo, assim, uma educação mais inclusiva e eficaz para todos os estudantes. Essa abordagem tende não apenas a preencher as lacunas identificadas, mas também cultivar um ambiente educacional que celebre e respeite a singularidade de cada aluno.

Diante disso, observa-se a necessidade de formação colaborativa pautada nas necessidades de inclusão e desenvolvimento educacional dos estudantes eleitos como público-alvo da Educação Especial nas escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. E que tal formação possa acontecer de maneira colaborativa entre os professores de sala regular juntamente com os professores da Educação Especial e demais profissionais que desenvolvem algum trabalho com esse estudante dentro de cada escola.

Neste sentido, a Formação Docente, como proposta do Ensino Colaborativo, impactou os docentes, tanto do Ensino Regular, quanto os da Educação Especial, de forma positiva e potencializadora, para o processo ensino-aprendizagem, no qual ambos perceberam o quão essencial é a formação, de forma colaborativa, constituída com o olhar inclusivo, principalmente como aconteceu na referida formação, pois fomentou uma cultura frente às diferenças e igualdades de “todos” os estudantes aprenderem juntos.

Tal proposta tornou-se relevante, pois esteve articulada aos múltiplos saberes, à comunidade escolar, e relacionada aos aspectos profissionais e interpessoais dos docentes e estudantes.

Ao que tange à trajetória profissional, verifica-se que esse é um processo contínuo, e que o Projeto Ensino Colaborativo teve, como objetivo, a implantação, numa perspectiva inclusiva, assim como a promoção educacional, que favoreceu a inclusão de todos os estudantes no contexto escolar, visando um olhar frente às suas singularidades e diferenças.

Como destaque, constatou-se que os aspectos essenciais, nas ações contempladas, contribuíram de forma expressiva com o trabalho e formação dos docentes participantes, e isso com vistas às sensibilidades e fragilidades da prática, que, perante a inclusão escolar, constituíram-se como eficazes para a formação continuada em serviço, e para o desenvolvimento da prática pedagógica e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, p. 39-57, 2006.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Pocket book: "por uma educação DAS diferenças"**. (Org.) SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. Editora do autor. Presidente Prudente-SP, 2023.

SÃO PAULO. Resolução SE no 247, de 30 de setembro de 1986. Dispõe sobre a **Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus**. São Paulo, 1986. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/247_1986.htm. Acesso em: 9 abr. 2021. Acesso em 15 nov. 2023.

SÃO PAULO. **Ensino colaborativo na rede pública de ensino do Estado de São Paulo**. SEESP, São Paulo, 2021.

SILVA, Gilda Pereira da; SATO, Charles Kendi; GOUVEIA, Jiane Maria dos Santos; FABEL, Cíntia Benites; SANTOS, Elaine de Oliveira. Um olhar sobre a Pedagogia da contribuição frente à inclusão escolar. In: SANTOS, Danielle (org.). **Por uma educação das diferenças**. Presidente Prudente: Editora do autor, 2023. 23 f. ISBN: 978-65-00-65442-4. Disponível em https://www.academia.edu/98953538/Pocket_Book_Paradigma. Acesso em 29 jun.2024.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil 1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 279-292, 2017.

10

*Jucimara Pagnozi Voltareli
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos*

APONTAMENTOS INICIAIS DE UMA ESTÉTICA INCLUSIVA COM BASE NOS FILÓSOFOS PÓS-ESTRUTURALISTAS

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-169-710](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-169-710)

PANORAMA DO CAPÍTULO

Este capítulo de revisão teórica tem como base os escritos de autores do pós-estruturalismo, os franceses Fernand Deligny e Jacques Rancière nas obras: “Vagabundos eficazes” (2018), “A partilha do sensível” (2009), e “O inconsciente estético” (2009). O objetivo é relacionar o conceito de estética de Rancière com a vivência de inclusão de Deligny, para delimitar um possível início de um Regime Estético Inclusivo da Arte, que criaria encontros que vão além do nosso pensamento sobre o encontro com a diferença, valorizando a diferença em sua essência, sem passar por um filtro normatizador. Para isso, foi realizado também um diálogo com outros autores que utilizam destes referenciais. As fontes de busca foram as bases de dados BDTD, SciELO e Periódico Capes, sem recorte temporal. Concluímos que, na história, não há uma decisão de ruptura às artes e inclusão já colocada, mas sim uma decisão de reinterpretação das artes e da inclusão.

INTRODUÇÃO

Ao adentrarmos no campo dos estudos filosóficos da atualidade, nos deparamos com os chamados pós-estruturalistas. O pós-estruturalismo é uma corrente do pensamento filosófico que se mostrou necessário ao longo da história, onde a filosofia se depara com questões que vão além da cientificidade e dos valores morais estabelecidos naquela época. Logo, o pós-estruturalismo não é considerado uma evolução do estruturalismo, mas sim uma ruptura das verdades e oposições estabelecidas até então.

Essa ruptura é majoritariamente relacional às artes em geral, onde tais filósofos utilizam de pinturas, literatura, cinema etc., para repensar a sociedade que estava mudada (já que o pós-estruturalismo

se coloca em evidência pós-maio de 68⁷). Resumidamente, “o pós-estruturalismo é constantemente revivido pela abertura ao novo (à pura diferença). É oposto a qualquer certeza, mas só pode funcionar mediante essa oposição em repetidas práticas críticas e criativas” (Williams, 2012, p. 184).

Alguns autores que influenciaram este pensamento são Martin Heidegger, com o pensamento hermenêutica; Edmund Husserl, com a fenomenologia; Immanuel Kant, com a filosofia transcendental; Friedrich Nietzsche, com o existencialismo; e Sigmund Freud, com a psicanálise.

Diante disso, um papel importantíssimo do pós-estruturalismo é relacionar história, arte e política, e não somente, mas pensar em lógicas para além do convencional. Jacques Rancière, utilizando a ideia de Freud de que não existem detalhes desprezíveis, e que são eles que nos levam no caminho de uma verdade, elabora o que ele chama de Regime Estético da Arte.

[...] o emblema desse regime da arte que identifica as coisas da arte como coisas do pensamento, enquanto testemunhos de um pensamento imanente ao seu outro e habitado por seu outro, escrito em toda parte na linguagem dos signos sensíveis e dissimulado em seu amago obscuro (Rancière, 2009b, p. 49-50).

Assim, o conceito de estética é fundamental nos escritos de Rancière, já que ele utiliza das artes cinematográficas (um dos pontos importantes para o nosso pensamento) para pensar esse aspecto. Além disso, essa escolha se justifica por considerarmos Rancière bastante importante para pensarmos em como mesclarmos arte e filosofia na atualidade, já que esta mescla nos

7 Maio de 68 é um movimento estudantil e operário marcado por greves e ocupações que ocorreram em maio de 1968, na França, em decorrência a reivindicações ao sistema educacional francês, alto número de desemprego, e debate sobre pautas igualitárias e democráticas.

proporciona ir além do pensado em outros campos, como faremos no futuro com o pensamento sobre a inclusão de pessoas com deficiência, que é o foco principal de nossa pesquisa de doutorado em andamento.

Diante desse contexto, nos propusemos a pensar a estética a partir dos escritos de Jacques Rancière, que escreve sobre a estética em dois livros: "A partilha do sensível" (2009a) e "O inconsciente estético" (2009b). Já sobre a ideia de inclusão, utilizaremos da experiência de Fernand Deligny em "Vagabundos Eficazes" (2018), que relata sua vivência na classe especial, no asilo e no centro social em meados da década de 40.

REFERENCIAL TEÓRICO

Darmos sentido para uma estética inclusiva é, primeiramente, delimitarmos o significado do que é estética. Jacques Rancière, em seu livro "A Partilha do Sensível"⁸ (2009a), inicia a elaboração do significado de estética, que é contrária ao significado advindo da teoria da arte, mas sim favorável ao pensamento e identificação artística. Para ele, estética é "um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia de efetividade do pensamento" (Rancière, 2009a, p. 13). Ou seja, para ele, pensar esteticamente é ter um novo pensamento; seria o deslocamento para uma nova sensibilidade, menos aristocrática, mais democrática. Seria uma vida como objeto da ficção, seria pensar o anônimo, o comum.

8

O livro em questão é uma resposta a algumas perguntas feitas a partir do livro do mesmo autor – "O desentendimento".

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. Esse pensamento está descrito em outro livro, o “Inconsciente estético” (2009b).

O inconsciente estético, consubstancial ao regime estético da arte, se manifesta na polaridade dessa dupla cena da palavra muda: de um lado, a palavra escrita nos corpos, que deve ser restituída a sua significação linguageira por um trabalho de decifração e de reescrita; do outro, a palavra surda de uma potência sem nome que permanece por trás de toda consciência e de todo significado, e à qual é preciso dar uma voz anônima e esse corpo fantasmagórico [...] (Rancière, 2009b, p. 41).

Para Jacques Rancière, o resultado de um inconsciente estético é baseado no que devemos ter como uma revolução estética; que é uma abolição do conjunto ordenado das relações entre o visível e o divisível, o saber e a ação, a atividade e a passividade. Segundo ele, é como se fosse preciso um novo Édipo para a psicanálise. É quase como recomeçar. Se Édipo é a junção da filosofia e da medicina, agora tenhamos outro Édipo, o da filosofia com a arte. Um Édipo, que é aquele que ao mesmo tempo sabe e não sabe, o que age, e o que padece. É simultaneamente alegre e triste, mas estas ambas facetas não são opostas, e sim estão do mesmo lado. É pensar na não representação.

A revolução estética abre espaço para a elaboração de uma nova ideia do pensamento, para pensamentos que não pensam, pensamentos que apenas habitam. São esses pensamentos que não são polidos, são pensamentos que são potentes, pensamentos que possuem vestígio, que trazem consigo estrias, marcas e rupturas; que mostram suas histórias. É colocar no holofote a grande regra freudiana de que não existe detalhes desprezíveis, e que são esses detalhes que nos colocam no caminho direto para a revolução estética.

Não existem temas nobres e temas vulgares, muito menos episódios narrativos importantes e episódios descritivos acessórios. Não existe episódio, descrição ou frase que não carregue em si a potência da obra. Porque não há coisa alguma que não carregue em si a potência da linguagem. Tudo está em pé de igualdade, tudo é igualmente importante, igualmente significativo (Rancière, 2009b, p. 36-37).

Um pensamento sem imagem não é um pensamento sem imagem literalmente. A ideia do pensamento sem imagem é um pensamento fora da ideia convencional de filosofia que temos hoje. Logo, não é estranho pensarmos imagetivamente um pensamento sem imagem, apenas que essa imagem vai além do que está imposto para nós, e lógico, para os gregos convencionais. Para nós, essa é a doença. É a obsessão do pensamento único que quer transformar a realidade em uma única maneira, e que leva à destruição dos indivíduos e da sociedade.

Dado o contexto do pensamento estético de Jacques Rancière, partimos para outro autor que se utiliza de uma mesma lógica para pensar uma educação inclusiva.

Fernand Deligny é um autor francês, que começou a pensar a inclusão no pós-guerra, ainda que não nos moldes atuais. Seu trabalho começou na década de 40, quando houve o início do processo de adequação para a inclusão, pois a deficiência se torna importante por um aspecto moral, mas, principalmente, pelo aspecto econômico (necessidade de corpos jovens para reconstruir a nação quebrada da guerra).

Para a sociedade, naquela época, é mais vantajoso adaptar jovens “anormais”, para que se tornem adultos produtivos, e que não dependem do estado (é nesse mesmo período que Robert Castel insere o conceito de capital humano). Isso demanda uma “tecnicidade inclusiva”, que resulta em um discurso tecnicista. E é aí que sai o aspecto moral, e se inicia o aspecto técnico (ainda que ideológico).

É nesse cenário que trabalhadores sociais, como pedagogos, assistentes sociais e afins são excluídos da soma para a entrada desses técnicos, como psiquiatras, juristas etc.

A psicanálise é inventada nesse ponto em que a filosofia e a medicina se colocam reciprocamente em causa para fazer do pensamento uma questão de doença e da doença uma questão de pensamento. Mas essa solidariedade das coisas do pensamento, das coisas da doença é ela mesma solidária do novo regime de pensamento das produções da arte. [...] Ora, é precisamente através dessa identidade de contrários que a revolução estética define o próprio da arte (Rancière, 2009b, p. 26-27).

Fernand Deligny, a partir daí, busca entender as questões que ficaram excluídas, como questões sociais, relações parentais etc., nesses casos que se desviam, escapam. Assim, dois elementos a seguir são importantes.

Primeiro, o sujeito não é uma essência interna e fixa, mas sim é constituído pela posição que ele ocupa (posição essa atribuída pelas instituições). Segundo, a emancipação é sempre uma questão coletiva, pensada e praticada coletivamente. Logo, Deligny aposta em uma colaboração com as famílias e com o meio social próximo. As políticas institucionais, na França daquele período, tendiam a estigmatizar os jovens e naturalizar os problemas sociais. Criando, assim, um círculo vicioso de abortos sociais. “[...] entendo melhor como a preocupação mesquinha de eternidade individual leva aqueles mesmos que não creem mais no paraíso a querer com todas as forças se prolongar tal como são” (Delagny, 2018, p. 21).

A política ocupa-se do que se vê e do que pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo. É a partir dessa estética primeira que se pode colocar a questão das “práticas estéticas”, no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, “do que fazem” no que diz respeito ao comum (Rancière, 2009a, p. 16-17).

É aí que fundem a ideia de Rancière com Deligny. É pensar sobre os imprevistos, os choques que quebram esses automatismos. É pensar em uma linguagem não verbal. É um ponto comum entre o pensar pela arte e pensar por aquele que não é inserido pelo incômodo. Ambos criticam a linguagem reduzida aos seus aspectos simbólicos, significantes, comunicativos e normalizadores.

A “história da arte” assim entendida é algo totalmente distinto da sucessão de obras e escolas. É a história dos regimes de pensamento da arte, entendendo-se por regimes de pensamento da arte um modo específico de conexão entre as práticas e um modo de visibilidade e de pensabilidade dessas práticas, isto é, em última análise, uma ideia do próprio pensamento (Rancière, 2009b, p. 46).

Rancière chega a essa crítica com seu contato com a literatura e com o cinema, já Deligny chega com a história de Janmari, com o diagnóstico “incurável”. É um limite extremo de inadaptação e inclusão ao modelo paradigmático institucional. A rede criada por Deligny não é nomeada como um processo terapêutico, reeducativo, e sim como viver em presença próxima das crianças autistas (Deligny, 2018).

Deligny coloca a solução onde os educadores devem sair do mesmo meio que os jovens delinquentes. Já que outros tem uma moral incompatível. Ele é um crítico do catecismo pedagógico de boa vontade. É baseado em um processo emancipatório. Logo, trata-se de ensinar um sentido comum e as consequências que sua posição causa socialmente. Uma das ideias da pedagogia da revolta. A ideia é criar uma situação na qual o meio social assume suas responsabilidades, tecendo uma rede interna e popular imante ao contexto social.

PERCURSO METODOLÓGICO – A EXPERIÊNCIA

Para o nosso percurso metodológico, é importante nos atentarmos em relação à produção bibliográfica que é produzida atualmente. Por se tratar de um trabalho precisamente filosófico, o nosso foco principal, por hora, é reunir ideias de outros estudiosos do assunto; e, para isso, nos direcionamos a duas importantes fontes de trabalhos acadêmicos, sendo elas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Aqui, todas as nossas buscas se resumem em trabalhos em português, já que existe bastante discrepância em relação aos conceitos utilizados e suas traduções. Logo, nossa busca se delimitou da seguinte maneira:

Selecionamos as plataformas SciELO e BDTD, e utilizamos as seguintes palavras-chave: “INCLUSÃO” e “ESTÉTICA”. Nosso recorte temporal foi feito considerando-se os últimos 5 anos, e filtramos para o idioma PORTUGUÊS, sendo o campo de busca “Resumo”. E tivemos os seguintes resultados. Na plataforma Scielo, tivemos apenas 1 artigo intitulado “Escândalo e corrupção: da recriação do invisível nos Mass media”, onde o termo “Inclusão” não fazia referência a uma ideia de incluir pessoas, e sim ao verbo incluir, incorporar, abarcar. Assim, nós nos direcionamos ao BDTD, utilizando as mesmas palavras-chave, mesmo recorte temporal e mesmo campo de busca, e obtivemos 122 resultados. Porém, boa parte se tratava de assuntos das ciências biológicas, pois estética também é um ramo ou atividade profissional que tem, por fim, corrigir ou minimizar problemas dermatológicos.

Logo, foram excluídas teses e dissertações que englobavam tais assuntos. Por assim, tivemos 6 resultados ligados à educação, 2 a ciências humanas, 2 na psicologia social, 2 na comunicação, 4 em letras, e 2 em linguística aplicada. Ao chegamos a 18 resultados,

foram lidos todos os resumos, sendo que não abrangiam a discussão sobre estética no sentido filosófico de Rancière, e nem a ideia de Inclusão de Deligny. Logo, optamos por refazer as buscas, utilizando-nos de outras palavras-chave, aumentando a busca para os últimos 10 anos, e adicionando a plataforma Periódicos Capes. As palavras-chave foram “DEFICIÊNCIA”, “ESTÉTICA” e “RANCIÈRE”; e “DEFICIÊNCIA”, “ESTÉTICA” e “DELIGNY”. Sendo assim, após lermos os resultados obtidos, e nos utilizando dos mesmos meios de exclusão, chegamos a dois resultados.

Foram encontrados uma dissertação e um artigo. A dissertação é intitulada como “Cartografias de traduções de imagens cinematográficas: Uma proposta de emancipação de espectadores com deficiência visual frente às generalizações das visualidades cotidianas”, defendida por Kerllon Lucas Gomes Silva, em 2022, e que revoluciona ao propor a ideia de que um produto artístico deve ter sua estética pré-determinada pelo próprio público consumidor. Isto é, no caso abordado em sua dissertação, os sentidos da arte, para um cego, devem ser promovidos pelo próprio cego. A estética da obra, projetada no público-alvo, deve ter, em si, o envolvimento do próprio público-alvo, para que a subjetividade de um cego esteja de maneira tão inexoravelmente imbricada na obra, que, sem esta, a obra perca o próprio sentido de existir.

Já o artigo intitulado “Surdocegueira, cartografia e decolonialidade”, escrito pela Arheta Ferreira de Andrade, em 2018, e publicado pela revista “Psicologia: Ciência e profissão”, determina que a arte tem um papel substancial em emancipar e facilitar a interação entre o mundo objetivo e a realidade subjetiva de pessoas surdo-cegas. A arte, neste sentido, se mostra como instrumento para ressaltar e valorizar a diferença, sendo utilizada como ferramenta para a expressão do ser. Assim como é relevante ressaltar a potencialidade exposta do indivíduo surdocego em criar e propagar arte, sendo, destarte, ferramenta para a expressão do indivíduo, e campo no qual o indivíduo possa criar e potencializar sentidos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Rancière utiliza das ideias de Freud e Jean-François Lyotard⁹ para pensar a revolução estética como revogação da ordem causal da representação clássica, e identifica a potência da arte através de sua possibilidade de contradição. Sendo assim, para Rancière pouco importa se a história é real ou ficcional. “O essencial é que ela seja unívoca, que oponha à indiscernibilidade romântica e reversível do imaginário e do real uma disposição aristotélica de ações e saberes direcionada para o acontecimento maior de um reconhecimento” (Rancière, 2009b, p. 56). Ou seja, para ele algo estético é algo que não necessariamente leva a uma teoria da sensibilidade, do belo etc., mas é algo que pertence à arte, ao modo de ser. É algo que tem um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte.

Isto é, em primeiro lugar, elaborar o sentido mesmo do que é designado pelo termo estética: não a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento (Rancière, 2009a, p. 13).

Para simplificar, Rancière, em seu livro “A fábula cinematográfica”, utiliza do exemplo de Gilles Deleuze para pensar em dois movimentos estéticos, a imagem-movimento e a imagem-tempo. Para ele, a imagem-movimento seria uma lógica de encadeamento de imagem umas às outras com a finalidade da percepção e ação; já a imagem-tempo é caracterizada pela ruptura da imagem-movimento com situações óticas e sonoras puras (Rancière, 2013).

9 Jean- François Lyotard é famoso por escrever o livro “A condição pós-moderna”, em 1968, que fala da tese da mudança radical na forma da produção do saber no capitalismo contemporâneo.

Ou seja, neste caso, o estético da imagem-tempo é o modo de pensamento que se desenvolve sobre as artes, e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas de pensamento.

Dito de outro modo, “estética” não é um novo nome para designar o domínio da “arte”. É uma configuração específica desse domínio. Ela não é a nova rubrica sob a qual se organizaria aquilo que antes concernia ao conceito geral de poética. Ela marca uma transformação no regime do pensamento da arte. E esse novo regime é o lugar onde se constitui uma ideia específica do pensamento (Ranciére, 2009b, p. 13).

Nesta perspectiva, é como pensar na dualidade de um filme de ficção e de um documentário; pois, apesar de um documentário tenta mostrar a realidade, é na ficção que é mais plausível seguir uma normalidade, se tratando de seguir um roteiro linear, com significados de cada elemento colocado em cena. A vida tratada em um documentário não segue uma lógica narrativa padronizada. Há elementos estéticos que escapam dentro da lógica da vida.

A “história da arte” assim entendida é algo totalmente distinto da sucessão de obras e escolas. É a história dos regimes de pensamento da arte, entendendo-se por regimes de pensamento da arte um modo específico de conexão entre as práticas e um modo de visibilidade e de pensabilidade dessas práticas, isto é, em última análise, uma ideia do próprio pensamento (Ranciére, 2009b, p. 46).

Então como devemos elaborar este processo de inclusão? Ranciére nos apresenta o termo partilha do sensível. Essa partilha é um comum partilhado. “Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha” (Ranciére, 2009a, p. 15).

Pensando nisso, não existe pensar em algo diferente quando nós seguimos em busca de um ideal humano de normalidade imposto. Um ideal europeu, magro, masculino, heterossexual etc. Deligny vai de encontro com essa diferença na década de 40, e, hoje, além desse encontro, gostaríamos de ir para além do nosso pensamento sobre o encontro com a diferença, e, sim, valorizar a diferença em sua essência, sem passar por um filtro normatizador.

Rancière separa esses dois processos em duas grandes formas do pensamento estético; a primeira, que ele chama de um modelo de um rastro que fala, sendo uma inscrição sedimentada. E a outra que “não vê no detalhe ‘insignificante’ não mais o rastro que permite reconstituir um processo, mas a marca direta de uma verdade inarticulável, que se imprime na superfície da obra e desarma toda lógica de história bem-composta, de composição racional dos elementos” (Rancière, 2009b, p. 58). Aqui não houve uma decisão de ruptura às artes, mas sim uma decisão de reinterpretação daquilo que a arte faz ou daquilo que faz ser arte. Ou seja, é tomar a decisão de trilhar outro caminho. Logo, temos duas alternativas para pensar a inclusão, e cabe a nós escolher qual rumo tomar.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O outro aparece apenas como objeto daquele que fala. E é mais abusivo quando o outro não é capaz de responder (ou, quando não é ouvido). Esta violência também pode acontecer quando dado por um semelhante. Excesso constante de assemelhar, pôr-se no lugar do outro. Não é colocar no outro, e sim deixar seu lugar ser ocupado por ele mesmo. Olhar para a semelhança é dar a entender que existe uma base em comum a todo e quaisquer ser vivo ou não, o que não cabe nesse contexto, trazendo brechas para uma hierarquização ou até mesmo uma patologização. Mesmo que ela não possa

se fazer compreender, podemos fazer entender. É uma análise do que desencadeia tais situações para analisar o que falta nas relações institucionalizadas.

Por assim, pensemos: em nossa prática, qual é o objeto? O nós. Nós que somos sujeitos próximos. Nosso objeto é a transformação do meio. É pensar na linguagem como potência mortífera crítica a partir do sujeito falante, que diz ao outro segundo sua posição. É, então, conseguir, juntando Rancière e Deligny, a pensar um possível “regime estético - inclusivo - da arte”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arheta Ferreira de. Surdocegueira, Cartografia e Decolonidade. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. Jul./Set, v. 38, nº 3, 2018. p. 595-610.

DELIGNY, Fernand. **Vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 2ª Edição. São Paulo: EXO experimental org. Editora 34, 2009a.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009b.

RANCIÈRE, Jacques. **A fábula cinematográfica**. Campinas – SP, Editora Papirus, 2013. (Coleção campo imagético).

SILVA, Kerllon Lucas Gomes. **Cartografias de traduções de imagens cinematográficas: Uma proposta de emancipação de espectadores com deficiência visual frente as generalizações das visualidades cotidianas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2022. 133f.

VOIGT, André Fabiano. História, arte, política: o conceito de Regime estético da arte na obra de Jacques Rancière. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 6, n. 2, jul./dez. 2013, p. 91-105.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis – RJ. Editora Vozes, 2012. Edição Kindle.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Andressa Pereira de Souza

Doutora em Educação pela (UNOESTE) - Universidade do Oeste Paulista (2020), graduada em Psicologia pela UNOESTE (2019), Especialista em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (2023) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7929836754765187>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3730-2056>

E-mail: andressasouzap4@gmail.com

Luis Henrique Ramos Alves

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Pós graduado em Direito Processual Civil pelo Instituto Damásio de Ensino (DAMÁSIO). Pós graduado em Direito Constitucional Aplicado pela Faculdade Legale (LEGALE). Graduado em Direito pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Advogado regularmente inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Tecnologias da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa Acesso à Justiça, Inovação e Sustentabilidade da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). É bolsista pela CAPES.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5982297927759504>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9127-6082>

E-mail: luishenrique981@hotmail.com

Camélia Santana Murgo

Graduação e licenciatura em Psicologia, Mestrado em Psicologia Escolar e Doutorado em Psicologia Ciência e Profissão pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente dos Cursos de Psicologia e Medicina da Universidade do Oeste Paulista. Docente titular e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação - da Universidade do Oeste Paulista.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1873165740888778>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-7580>

E-mail: camelia@unoeste.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Ademir Henrique Manfré

Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Presidente Prudente - SP. Professor da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, campus de Presidente Prudente - SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2559786704613672>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2067-4657>

E-mail: ademirmanfre@yahoo.com.br

Bruno Teremussi

Doutor e Mestre em Educação pela UNOESTE, graduado em Administração pela UEL. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7925132723670402>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2069-4666>

E-mail: brunoadm@ifsp.edu.br

Camila Cassemiro Rosa

Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, e mestra em Fisioterapia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES / Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares - PROSUP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8762639735979528>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8388-0514>

E-mail: milacassemiro91@gmail.com

Camélia Santana Murgo

Graduação e licenciatura em Psicologia, Mestrado em Psicologia Escolar e Doutorado em Psicologia Ciência e Profissão pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Docente dos Cursos de Psicologia e Medicina da Universidade do Oeste Paulista. Docente titular e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação - da Universidade do Oeste Paulista.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1873165740888778>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-7580>

E-mail: camelia@unoeste.br

Carmen Lúcia Dias

Pós-doutora, doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Pedagoga e psicóloga pela Universidade de Marília - Unimar/FEB, e docente no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5779371067985868>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6521-8209>

E-mail: kkaludias@gmail.com

Daniela Ferreira dos Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, e mestra em educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES / Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares - PROSUP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5636745204163505>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0400-6154>

E-mail: redacaodaniela@gmail.com

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Doutora em Educação - FCT/Unesp. Coordenadora do curso de Pedagogia e Pedagogia/EAD - Unoeste. Discente do PPGE - Unoeste. Líder do Grupo de Estudos "Políticas e Práticas da Educação Inclusiva - PPEI".

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611273370317584>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9178-7325>

E-mail: danielle@unoeste.br

Elisa Tomoe Moriya Schlunzen

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (1985), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É Livre-Docente em "Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva" pela UNESP (2015). Líder do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API). Atualmente, é professora adjunta voluntária na UNESP e professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Atuou como Coordenadora Geral de Políticas Pedagógicas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) (2011) e Coordenadora adjunta do Núcleo de Educação a Distância (NEaD/Unesp) (2011-2018). De 2010 a 2018, foi coordenadora do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Abordagem CCS, Políticas Públicas, Educação Especial e Inclusiva e Educação a Distância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7346754405819238>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1138-8541>

E-mail: elisamoriya@unoeste.br

Elsa Midori Shimazaki

Pós-doutora pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá - UEM, campus de Maringá - PR. Professor da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, campus de Presidente Prudente - SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9372609347074339>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

E-mail: elsa@unoeste.br

Euclides Taquidir de Gussule

Doutorando em Educação na Universidade do Oeste Paulista, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Graduado em Planificação, Administração e Gestão da Educação pela Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Nampula. Docente universitário da Faculdade de Educação da Universidade do Púngué, Moçambique.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6072023376261096>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9356-3483>

E-mail: gussuleeuclides@gmail.com

Fábia Cristina Morteau de Medeiros

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, campus de Presidente Prudente – SP. Professora da Educação Básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9611877217991093>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9594-9363>

E-mail: fabia.cristina2@hotmail.com

Gilda Pereira da Silva

Doutoranda em Educação-(UNOESTE). Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (2012). Psicopedagoga Clínica e Institucional; Pós-graduação lato sensu em Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais; Deficiência Intelectual; pós-graduada (lato sensu) em Transtorno do Espectro Autista; Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIVALE) - Faculdades Integradas do Vale Ivaí (2005-2006). Pós-graduação em Atendimento às Necessidades Especiais -Faculdade Iguacu (2006); Habilitação Específica na área da Deficiência Mental/ Intelectual - Faculdade de Pinhais (2009-2010). Atualmente exerce a função de Professor Especializado na Sala de Recursos / Deficiência Intelectual na rede estadual de ensino. (Diretoria de Presidente Prudente - SP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0016191140456060>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1148-7240>

E-mail: gildaperreira535@gmail.com

Guilherme Bellonci Cereja

Licenciatura em Educação Física pela Unoeste (2020). Mestre em Educação pela Unoeste (2022). Professor da Rede Estadual de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9321095062989922>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1820-6376>

E-mail: guicereja@gmail.com

Jucimara Pagnozi Voltareli

Geografia – FCT/Unesp. Crítica de Cinema – Academia Internacional de Cinema. Mestre em Educação – Unoeste. Membro do Grupo de Estudos Políticas e Práticas da Educação. Inclusiva - PPEI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5987608310209127>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-7340>

E-mail: jucimarapagnozi@hotmail.com

Lyana Cristina Guzmán Veiga

Mestrado em Educação (2023) e graduação em Medicina (2001) pela Universidade do Oeste Paulista. Universidade do Oeste Paulista (2001). Docente do Departamento de Pediatria do curso de Medicina da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2787324533122142>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3072-4386>

E-mail: lyanaveiga@gmail.com

Lucas Bertasso Martos

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista, na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e diversidade. Especialista em administração da produção e logística. Possui graduação em Gestão empresarial pela Faculdade de Tecnologia de Presidente Prudente (2018). Tem experiência na área de Administração no setor de pós-graduação, atuando principalmente nos seguintes temas: administração e gestão escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9482221483367418>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1216-8140>

E-mail: lucasmartos08@gmail.com

Mariane Della Coletta Savioli

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista/Unoeste, concluído em 2023; Mestre em Educação pela Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista/Unoeste, de Presidente Prudente, em 2017. Cursando Segunda Licenciatura em Letras/Libras, 2023. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Unioledo Araçatuba, 2000; graduada em Bacharel em Direito pela Unioledo Araçatuba, 2005; Especialista em TEA, 2022; Especialista em Educação Especial Inclusiva, AEE, pela Unesp Marília, 2012; Especialista em LIBRAS, 2012; Especialista em Deficiência Auditiva e Múltipla, 2007. Especialista e Didática Educacional, 2003; Professora Universitária na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui FATEB; Professora Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Prefeitura Municipal de Araçatuba, desde 2008.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6792212479825893>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5257-3332>

E-mail: promariane4@gmail.com

Monica Fürkotter

Doutora em Ciências (Matemática) e Mestre em Matemática pela Universidade de São Paulo, Campus de São Carlos, Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus de Rio Claro. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6825695450465603>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3479-5289>

E-mail: monicaf@unoeste.br

Natália Miranda Borges

Mestre em Educação e Graduada em Psicologia na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), bolsista CAPES, Doutoranda em Educação na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e Professora Instrutora na CAC (Casa do Aprendiz Cidadão), Presidente Prudente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5998756279743155>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3155-1478>

E-mail: natmborges@hotmail.com

Raquel Rosan Christino Gitahy

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997). Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994). Bacharel em Direito pela Instituição Toledo de Ensino (1994). Docente da Universidade do Oeste Paulista e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2170926949956746>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5387-9536>

E-mail: raquelgitahy.rg@gmail.com

Sidinei de Oliveira Sousa

Bacharel em Sistemas de Informação pela Universidade do Oeste Paulista (2005). Licenciado em Informática pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2008). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2010). Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2015). Atualmente, é professor no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e na Faculdade de Informática de Presidente Prudente FIPP/UNOESTE. Lotado no programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UNOESTE como Professor Permanente. Integrante dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo e Tecnologias (vice-líder) e Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias para EAD (participante). Atua nas linhas de pesquisa de Metodologias ativas em processos educativos na perspectiva deweyana; utilização de *Serious Games* e Gamificação na educação; *Blended Learning* com foco na sala de aula invertida; Estratégias Ativas de aprendizagem com apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7073152836015033>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7101-8214>

E-mail: sidneysiamf@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 124, 126, 127, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146

aprendizagem 21, 22, 25, 28, 31, 36, 55, 60, 74, 83, 86, 87, 89, 93, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 146, 172, 173, 174, 175, 179, 180, 182, 185, 186, 188, 189, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 229

Autoeficácia 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 60, 61, 65, 68, 72, 73, 75, 77

Avaliação 90, 195, 201

B

Base Nacional Comum Curricular 12, 28, 80, 99, 143, 144

BNCC 80, 86, 97, 125, 126, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144

C

Competências 79, 85, 86, 90, 99, 100, 101, 102

Comunicação 12, 16, 17, 33, 108, 225, 229

comunidade 63, 92, 98, 121, 125, 195, 206

cooperação 30, 99, 162

corpo docente 27, 117

Currículo Paulista 12, 125, 129, 130, 131, 132, 140, 141, 142, 145

D

didática 29

disciplina 26, 28, 29, 89, 153, 154

diversidade 19, 140, 173, 181, 195, 201, 202, 204, 205, 227

docência 36, 66, 68, 75, 76

E

educação 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 77, 78, 80, 82, 83, 86,

87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 128, 129, 134, 138, 140, 141, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 173, 174, 176, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 194, 195, 198, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 213, 216, 224, 229

educação básica 12, 13, 17, 18, 21, 22, 33, 63, 80, 82, 111, 112, 128, 129, 165

educação física 16, 17, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 58, 59, 60

educação inclusiva 183, 187, 188, 201, 202, 213

ensino 13, 18, 21, 22, 29, 34, 36, 37, 45, 47, 48, 53, 55, 57, 58, 60, 63, 65, 72, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 93, 96, 97, 98, 106, 108, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 152, 153, 159, 160, 164, 165, 167, 171, 173, 175, 176, 179, 180, 184, 185, 187, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 226

ensino-aprendizagem 55, 175, 205

ensino superior 13, 22, 45, 48, 53, 60, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 97, 98, 117

equidade 90, 182, 195, 197

estudante 28, 34, 83, 88, 92, 93, 94, 97, 125, 135, 136, 137, 171, 172, 173, 176, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 195, 198, 201, 205

experiência 41, 45, 56, 57, 75, 93, 112, 114, 115, 133, 174, 180, 181, 198, 211, 225, 227

exploração 111, 149, 150, 152, 155, 157, 159, 166

F

família 63, 66, 187

ferramentas 20, 22, 23, 24, 31, 76, 91, 127, 142, 205

- formação 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 32, 33, 36, 39, 41, 54, 56, 57, 59, 63, 66, 74, 76, 77, 80, 83, 84, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 125, 146, 148, 150, 153, 156, 157, 162, 173, 176, 181, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 192, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206
- formação continuada 118, 185, 187, 188, 197, 198, 200, 206
- formação docente 12, 16, 17, 18, 26, 33, 74, 105, 119, 120, 192, 197, 204
- formação inicial 32, 36, 192, 197
- G**
- gestão 22, 24, 77, 114, 163, 167, 193, 204, 227
- H**
- habilidades 20, 30, 45, 77, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 124, 126, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 171, 174, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 194, 200, 202
- I**
- IFs 104, 105, 107, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121
- inclusão 19, 62, 73, 75, 76, 89, 112, 152, 173, 174, 175, 182, 185, 188, 194, 195, 196, 197, 202, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 213, 215, 219, 220
- inovação 29, 33, 98, 107, 109, 116, 118, 119, 120, 201
- interação 16, 90, 124, 132, 135, 139, 140, 142, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 189, 193, 217
- L**
- LDB 18
- Lei de Diretrizes e Bases 18, 63, 77, 130, 143
- letramento 134
- licenciatura 12, 21, 32, 117, 222, 224
- linguagem 124, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 171, 173, 174, 177, 178, 183, 186, 188, 189, 190, 210, 213, 215, 221
- literatura 16, 31, 62, 65, 66, 75, 88, 92, 112, 124, 126, 133, 140, 209, 215
- P**
- planejamento 26, 100, 129, 177, 198
- Políticas de Avaliação 90
- S**
- saúde mental 89, 94
- Síndrome de Burnout 13, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 53
- T**
- TDIC 12, 17, 23, 24, 27, 33, 133, 229
- Tecnologias da Informação e Comunicação 108
- TIC 35, 108



www.pimentacultural.com

HORIZONTES EDUCACIONAIS

Formação Docente,
Políticas Públicas
e Educação Inclusiva



Unoeste

