

Práticas da docência no Ensino Superior: vivenciando os três pilares da universidade

ENSINO • PESQUISA • EXTENSÃO

ORGANIZADORAS

Larissa Wayhs Trein Montiel
Maria das Graças Fernandes
de Amorim dos Reis
Jeniffer Ribeiro Pessoa


editora
UFMS



Práticas da docência no Ensino Superior: vivenciando os três pilares da universidade

ENSINO • PESQUISA • EXTENSÃO

ORGANIZADORAS

Larissa Wayhs Trein Montiel
Maria das Graças Fernandes
de Amorim dos Reis
Jeniffer Ribeiro Pessoa



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS

RESOLUÇÃO Nº 55-COED/AGECOM/

UFMS, DE 8 DE JULHO DE 2021.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Ana Rita Coimbra Mota-Castro

Além-Mar Bernardes Gonçalves

Alessandra Regina Borgo

Antonio Conceição Paranhos Filho

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Cristiano Costa Argemon Vieira

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elisângela de Souza Loureiro

Elizabeth Aparecida Marques

Geraldo Alves Damasceno Junior

Marcelo Fernandes Pereira

Maria Lígia Rodrigues Macedo

Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Práticas da docência no Ensino Superior: vivenciando os três pilares da universidade [recurso eletrônico] : ensino, pesquisa, extensão / organizadoras Larissa Wayhs Trein Montiel, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis, Jeniffer Ribeiro Pessoa – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-89995-61-6

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação superior – Pesquisa. 3. Universidades e faculdades públicas – Experiências. 4. Prática de ensino. 5. Professores – Formação. I. Montiel, Larissa Wayhs Trein. II. Reis, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. III. Pessoa, Jeniffer Ribeiro. IV. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (23) 370.7

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

Práticas da docência no Ensino Superior: vivenciando os três pilares da universidade

ENSINO • PESQUISA • EXTENSÃO

ORGANIZADORAS

Larissa Wayhs Trein Montiel
Maria das Graças Fernandes
de Amorim dos Reis
Jeniffer Ribeiro Pessoa

Campo Grande - MS
2022



© dos autores:
Larissa Wayhs Trein Montiel
Maria Das Graças F. de Amorim dos Reis
Jeniffer Ribeiro Pessôa

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisora Ortográfica e de Normas:
Ilma Saramago de Souza

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos
para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/no - Bairro Universitário, Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-89995-61-6
Versão digital: fevereiro de 2022

SUMÁRIO

1 - ACERVO E ORDENAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA – UFMS	14
Larissa Wayhs Trein Montiel Adriana Horta de Faria Felipe Silva Vedovoto	
2- A EDUCAÇÃO SOCIAL NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES SOCIAIS	39
Cléia Renata Teixeira de Souza	
3- A PESQUISA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	61
Célia Regina de Carvalho	
4- CENÁRIOS PARA INVESTIGAÇÃO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS	81
Ana Carolina Faustino Fernando Schlindwein Santino Beatriz Gouvea Lopes	
5- EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS: SUA RELEVÂNCIA NOS PROJETOS DE ENSINO SUPERIOR	103
Jeniffer Ribeiro Pessôa	
6- ENTRE LETRAS E NÚMEROS: AS EXPERIÊNCIAS EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	127
Vivianny Bessão de Assis Larissa Wayhs Trein Montiel	

**7- “FOI UMA EXPERIÊNCIA INCRÍVEL DE PESQUISA”:
O GEPDGE E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA SEGUNDO A ÓTICA
DE EX-BOLSISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....155**

Josiane Peres Gonçalves

Marta Claudiane Ferreira

**8- GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO: PROCESSOS
EM CONSTRUÇÃO183**

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

**9- UNIVERSIDADE EM ARTICULAÇÃO COM A FORMAÇÃO
DE ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA E PROFISSIONAIS DAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL208**

Roseli Maria Rosa de Almeida

SOBRE OS AUTORES228

APRESENTAÇÃO

Nossas trajetórias de docência se entrelaçam com as experiências vivenciadas na universidade pública como: pesquisadores, professores e técnicos e extensionistas e tais práticas revelam o trabalho realizado para além da atividade docente, mas que sem a relação com a docência não seria possível se concretizar, em um movimento de troca e de aprendizagens significativas. Assim, este livro apresenta o resultado de trabalhos realizados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no curso de Pedagogia do Câmpus de Naviraí, onde buscou-se evidenciar **Práticas da docência no Ensino Superior: vivenciando os três pilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão**, buscando atender o previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) no Art. 207. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Para tanto, entendemos que o processo formativo nunca se encerra, pois não se aceita como pronto e acabado. Assim, aprender, ressignificar e transformar se tornam primordiais nas trajetórias de professores engajados pessoal e profissionalmente com o conhecimento que não admite “certezas” e fazem da conjuntura teórica um cenário profícuo para formação humana.

Neste contexto, apresentamos nove capítulos que relatam experiências acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Destacamos que os textos são reflexões sobre o trabalho realizado na universidade pública brasileira com dedicação de profissionais implicados com esse tripé (ensino, pesquisa e extensão), visando a produção do conhecimento que auxilie a sociedade em suas necessidades urgentes emergentes, a fim de garantir a promoção e a democratização do conhecimento acadêmico, oferecendo articulação entre o funcionamento institucional e a formação cidadã, considerando como um “[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma in-

dissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 8).

Destacamos que o primeiro trabalho do livro “Acervo e ordenação de fontes históricas: uma experiência de extensão na universidade pública – UFMS” trata de uma experiência de extensão realizada a partir do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas na área de história da educação e indica a necessidade de criação e implantação de um Centro Documental para viabilizar a conservação e o acervo de fontes para as pesquisas históricas na região sul de Mato Grosso do Sul. O processo de construção nessa ação de extensão se deu com o objetivo de promover um espaço de discussão acerca da preservação e ordenação de fontes para a pesquisa documental, além de propiciar reflexões teóricas e metodológicas sobre a constituição de acervos físicos, tendo o CPNV/UFMS como um local agregador dessas fontes, fortalecendo, assim, o vínculo entre a UFMS e a comunidade em seu entorno, valorizando, principalmente, as memórias locais, sobretudo das instituições escolares na região sul do estado de Mato Grosso do Sul.

O segundo capítulo intitulado “A Educação Social na extensão universitária: uma possibilidade de formação para educadores sociais” trata da possibilidade de formação em educação social no âmbito da universidade por meio de uma ação de extensão. Tem o objetivo de apresentar como a Educação Social pode ser trabalhada e estudada no contexto universitário, considerando que essa prática social, apesar de ser uma área profissional, ainda não tem a profissão regulamentada no Brasil. A metodologia deste texto fundamenta-se na trajetória da autora com a Educação Social, a universidade e a extensão universitária, configurando-se uma metodologia ativa, participante e fundamentada na teoria freireana e em autores da Educação Social. A discussão resulta na possibilidade de se contribuir para a formação de educadores sociais por meio de um projeto de extensão universitária que atua com crianças e adoles-

centes de periferia. Assim, no que se refere à temática aqui discutida, percebe-se que a Educação Social pode ensinar, à universidade, que é crucial lançar um olhar diferenciado aos processos de ensinar e de aprender, e que o conhecimento não se dá somente dentro da universidade.

O terceiro capítulo a compor o livro “A pesquisa intervenção no contexto da formação continuada de professores”, reflete sobre as contribuições da pesquisa intervenção na formação continuada de professores, no contexto de uma proposta formativa implementada durante o desenvolvimento de uma pesquisa que resultou em uma tese de doutorado. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar e avaliar a implementação de uma proposta formativa envolvendo professores da rede pública do município de Naviraí- MS sobre a utilização de tecnologias móveis na escola. Para tanto, buscou-se discutir o impacto da cultura da mobilidade na educação, estudar e refletir sobre o uso das tecnologias móveis na escola e desenvolver e avaliar ações que promovessem a integração das tecnologias móveis no trabalho docente.

O capítulo intitulado “Cenários para investigação, diversidade e formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais” objetivou investigar as contribuições dos cenários para investigação na formação inicial de professores que ensinarão matemática no início da escolarização. A produção de dados foi realizada durante todo o primeiro semestre de 2019, em um grupo formado por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV). Juntamente com a coordenadora do grupo, os futuros professores estudaram a perspectiva da Educação Matemática Crítica, vivenciaram e elaboraram cenários para investigação, que propiciam, ao que tudo indica, o desenvolvimento de investigações matemáticas, bem como contribuem para os estudantes compreenderem a realidade em que vivem. Os resultados evidenciam que a utilização dos cenários para investigação na formação de professores contribuem para

que os pedagogos em formação estabeleçam relações entre a matemática e o contexto em que vivem, se apropriem dos conhecimentos matemáticos e os utilizem para interpretar as situações do seu cotidiano, criem cenários para investigação em que seus estudantes tenham um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem e gradualmente superem o paradigma do exercício e a ideologia da certeza. Além disso, a vivência de cenários para investigação que partam da realidade do estudante e abarque questões sobre raça, gênero, etnia, entre outras, favorecem o desenvolvimento de uma identidade cultural positiva no (a) futuro (a) pedagogo (a).

O quinto capítulo “Educação em e para direitos humanos: sua relevância nos projetos de Ensino Superior” se caracteriza como um projeto de ensino e procurou discutir como os direitos humanos são compreendidos como direitos inerentes ao ser humano, pelo simples fato de ser, um ser humano. O objetivo geral foi compreender a educação em direitos humanos na prática docente no ensino superior, no ensino em sala de aula, em específico nos cursos de licenciatura, por estar formando educadores. O capítulo está estruturado da seguinte forma: primeiro é apresentado um breve histórico da constituição dos direitos humanos, depois é abordada a relevância da educação em direitos humanos como parte do projeto de ensino. Por fim, conclui-se relatando um pouco das experiências vividas na UFMS no Câmpus de Naviraí, quando ao ministrar as disciplinas em direitos humanos foi percebido que ao compreender os conceitos dos direitos humanos, os discentes passaram a compreender também a sua relevância em todo seu contexto de vida, quais sejam, acadêmica, profissional e pessoal, pois perceberam que todas as pessoas, incluindo cada um deles, têm por direito, o direito de ter seus direitos humanos protegidos e garantidos, cabendo a cada um deles – e a cada um de nós, a transmissão desses valores. Desta forma, espera-se que a educação em direitos humanos seja um dos eixos fundamentais na construção do projeto de ensino. Para tanto, é necessário que as políticas públicas educacionais criem cursos de formação de educadores em direitos humanos,

e essas práticas sejam implantadas contribuindo para novas metodologias de ensino que favoreçam o diálogo e a equidade em sala de aula.

O capítulo intitulado “Entre letras e números: as experiências em um processo de formação no Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia” buscou refletir sobre a formação de professores no curso de Pedagogia e a possibilidade da relação construída entre a universidade e a escola pública, por meio do Programa Residência Pedagógica. A partir da crença de que cada indivíduo é singular e nas relações concretas de processos educativos produzem, no coletivo social, formas de aprendizagem. Destaca-se que este texto discute aspectos da formação inicial de professores, considerada um dos componentes essenciais para a construção de uma escola pública de qualidade assim como, apresenta as experiências de duas propostas de intervenção elaboradas no Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Naviraí, em uma escola pública desse município.

O sétimo capítulo “Foi uma experiência incrível de pesquisa: o GEPDGE e a iniciação científica segundo a ótica de ex-bolsistas do curso de Pedagogia” tratou do histórico do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), com ênfase para as pesquisas realizadas, bem como para a iniciação científica, que contribuíram para a consolidação do referido Grupo, em seus 8 anos de existência. O estudo teve por objetivo averiguar a perspectiva de profissionais da educação que, durante o curso de graduação em Pedagogia do Câmpus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPNV/UFMS), atuaram como bolsistas de iniciação científica vinculadas ao GEPDGE. Para tanto, recorreu-se a dados provenientes de um questionário que foi respondido por sete pedagogas e um pedagogo de Naviraí – MS, os quais participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no mínimo duas vezes. A partir do estudo realizado, foi possível perceber a ressignificação, satisfação e realização dos ex-bolsistas, que

em sua maioria tornaram-se professores e/ou pesquisadores, entre os quais a metade, ou seja, quatro participantes conseguiram ingressar em Programas de Pós-Graduação em Educação. Infere-se que, desde 2012, ano de sua implantação, o GEPDGE, por meio da iniciação científica, tem contribuído tanto com a permanência e formação de estudantes de Pedagogia do CPNV/UFMS, quanto com a construção de novos conhecimentos no campo da Educação.

O oitavo capítulo intitulado “Gestão escolar e participação: processos em construção”, apresenta-se como um relato de prática docente. Inicialmente, tece considerações a respeito da importância dos estudos em gestão democrática para a formação do futuro profissional da educação, apontando o lugar e a forma como o ensino da temática é proposto na disciplina Gestão Educacional oferecida pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí-MS. Na sequência descreve brevemente o caminho que tem sido percorrido, tanto na perspectiva teórica quanto prática, apresenta uma breve explicação teórica sobre a relação gestão e participação. Finaliza com uma amostra e discussão de dados levantados pelos alunos da referida disciplina envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar a respeito de suas percepções sobre gestão e participação.

E fechando o livro o nono capítulo “Universidade em articulação com a formação de acadêmicos de Pedagogia e profissionais das instituições de Educação Infantil” problematizou que a formação de professores esteve presente em vários projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos por docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com professores (as) da educação básica e acadêmicos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, o capítulo em questão apresenta o Projeto de Extensão “Jogos, brinquedos e brincadeiras: a infância e sua singularidade” que foi desenvolvido na UFMS/(CPNV) com o objetivo geral de implementar ações de formação de professores da etapa da educação infantil e além disso, discutir, selecionar e produzir recursos pedagógicos

(jogos, brinquedos e brincadeiras) que forneceram suporte à ação educativa em CIEIs (Centros Integrados de Educação Infantil) de Naviraí/MS. Os objetivos específicos foram: i) Avaliar e discutir pesquisas sobre o brincar na educação infantil; ii) Analisar materiais produzidos (jogos, brinquedos, brincadeiras) e as estratégias metodológicas para o trabalho com esses suportes na educação infantil; e, iii) Produzir jogos, brinquedos e brincadeiras para o uso em instituições de educação infantil.

Concebemos que para os profissionais da educação infantil, que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos torna-se essencial refletir sobre as concepções, estratégias e formas de organização dos brinquedos e brincadeiras nas instituições de educação infantil. Da mesma maneira, o trabalho de estudos, pesquisas e oficinas é essencial para os futuros pedagogos, que se formarão e que precisam dominar conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o tema.

Para concluir, registramos um esforço dos professores e técnicos em compartilhar e elaborar de forma coletiva este livro, pois ele reflete os esforços de construção de pesquisa ensino e extensão, como também de divulgação do conhecimento, trazendo a público temáticas que são a expressão do cotidiano das universidades públicas brasileiras, em questão, do sul de Mato Grosso do Sul. E obviamente, desejamos que a leitura possibilite aos leitores que vislumbrem caminhos e despertem questionamentos, os quais poderão contribuir para a melhoria das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

Boa Leitura!

1 - ACERVO E ORDENAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA – UFMS

Larissa Wayhs Trein Montiel

Adriana Horta de Faria

Felipe Silva Vedovoto

[...] os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.

NORA, 1993, p. 13.

INTRODUÇÃO

Na universidade pública brasileira tem-se como fundamento a produção de conhecimento que auxilie a sociedade em suas necessidades urgentes e emergentes, a partir de três pilares que balizam essa premissa: Ensino, Pesquisa e Extensão. A extensão universitária, está sempre em busca de promover a democratização do conhecimento acadêmico, oferecendo articulação entre o funcionamento institucional e a formação cidadã. Este conceito considera-a como um “[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 8).

Apresentamos nesse capítulo o relato e a reflexão de uma experiência realizada no Câmpus de Naviraí (CPNV) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), entre os dias 27 a 29 de agosto

de 2019, que se configurou como uma proposta interventiva de cunho extensionista intitulada “História e Memória: acervo e ordenação de fontes em Naviraí e região”.

O processo de construção nessa ação de extensão se deu com o objetivo de promover um espaço de discussão acerca da preservação e ordenação de fontes para a pesquisa documental, além de propiciar reflexões teóricas e metodológicas sobre a constituição de acervos físicos, tendo o CPNV/UFMS como um local agregador dessas fontes, fortalecendo, assim, o vínculo entre a UFMS e a comunidade em seu entorno, tais como: Gerência Municipal de Educação e Cultura; Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS); a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); as escolas da rede pública; e bibliotecários, valorizando, principalmente, as memórias locais, sobretudo das instituições escolares na região sul do estado de Mato Grosso do Sul.

Para que essa ação de extensão se desenvolvesse, estabelecemos parcerias entre o curso de Pedagogia do Câmpus de Naviraí (CPNV) e os cursos de História do Câmpus de Três Lagoas (CPTL) da UFMS e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), articulando diálogos na possibilidade de produção de uma história do município de Naviraí e da região sul de Mato Grosso do Sul, principalmente no campo educacional. A atividade proposta foi pensada da seguinte forma: dois minicursos, três palestras e uma visita técnica ao Centro de Documentação Regional (CDR) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O público atendido compreendeu estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores e demais profissionais da educação da região de Naviraí, bem como professores de história, pedagogos e bibliotecários das redes de Educação Básica estadual e municipal e do Ensino Superior.

ciativas tornam-se relevantes à medida que contribuem para a preservação do acervo documental e histórico e, diante disso, as universidades podem se tornar “lugar de guarda” de fontes que evidenciem a memória e a história por meio da pesquisa, promovendo a difusão do conhecimento de forma mais ampla.

Selecionar as fontes a serem utilizadas em uma pesquisa requer que a conheçamos melhor, para isso nos apoiamos em Le Goff (1990), quando aponta que o documento foi criado no sentido de provar algo, permeado de intencionalidade e subjetividade, e sua análise evidencia dados relevantes sobre o surgimento e a implantação de processos vividos. Para tanto, é preciso considerar que, com o trabalho na pesquisa histórica, o historiador se depara com a tarefa de localizar, organizar, selecionar e analisar documentos que oferecem importantes subsídios sobre a história.

Isto significa que o historiador da educação tem a tarefa de constituir seu conjunto de fontes. Mas é preciso ter clareza que dependendo da época a ser analisada, a escassez de fontes é um problema comum, fato com o qual poderemos nos deparar durante o desenvolvimento da pesquisa. Sobre esse aspecto, Vieira (2013, p. 72) afirma que “[...] a reconstrução da história das instituições escolares está intimamente relacionada à preservação e à organização dos seus arquivos, por meio dos quais se terá acesso às fontes que possibilitaram a pesquisa e a produção do conhecimento”.

Com essa clareza, e em relação aos documentos de instituições escolares, Toledo e Andrade (2014, p.177), afirmam que no Brasil, “[...] a preocupação em relação aos arquivos para pesquisa educacional é recente e pouco disseminada [...]”, mas o número de novos objetos analisados a partir de sua historicidade tem crescido consideravelmente, a história das instituições escolares é um deles. O trabalho historiográfico das Instituições Escolares propicia interpretar o sentido daquilo que elas formaram, educaram, instruíram, criaram e fundaram, enfim, o sentido da sua identidade e da sua singularidade, pois, como afirma

Hobsbawm (1998, p. 23): “[...] o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”. Assim apresentaremos a trajetória do projeto, as atividades ocorridas durante os três dias de evento e os resultados e desafios postos ao final do projeto, que continuam a reverberar.

1. ENTRE PESQUISAS E FONTES: PERCURSOS TEÓRICO, PRÁTICO E INVESTIGATIVO

Por meio da linguagem escrita é possível representar o mundo e agir sobre ele, pois o texto produz significados e sentidos que se concretizam na interação entre o leitor e o texto e. É na linguagem escrita que se materializa o objeto discursivo realizado por um indivíduo, movido por certas necessidades e mediado pela linguagem (MORTATTI, 1999).

Na pesquisa histórica é preciso considerar a importância da linguagem e da interpretação para análise de textos e documentos (MORTATTI, 2000), interrogando-os por meio da “configuração textual”, fazendo indagações ao documento como, por exemplo: o que se trata? Quem escreveu? Em que momento escreveu? Por que e para quem escreveu? O ofício do pesquisador é uma atividade exclusivamente humana, pois são movidos por certas necessidades e métodos e também requer tomada de decisões a respeito de juízos e valores. A pesquisa histórica caracteriza-se como um ato de interpretação que envolve produção de significados e sentidos e que se inicia nos processos de recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais (MORTATTI, 1999).

Para Mortatti (1999), os documentos na condição de texto são tratados como “configuração textual” que busca a compreensão e interpretação de uma época, segundo o ponto de vista do pesquisador. Os textos por sua vez, não devem ser analisados como o próprio evento a que se referem, pois só “falam” quando se sabe interrogá-los e sob a ótica do pesquisador.

Le Goff ao refletir sobre a inter-relação entre o passado enquanto tal e as concepções do historiador aponta ressalvas, mas conclui que “o passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história” (LE GOFF, 1990, p.24). Nessa perspectiva, é a partir da descoberta de novas técnicas e métodos, novas perguntas e novos olhares que é possível descobrir outras informações sobre o passado por meio de seus documentos - e porque não dizer, suas fontes.

A cada pergunta novas respostas podem ser apresentadas, portanto, há de se ressaltar, conforme apontado por Nunes e Carvalho (1992, p. 14), que “mapear fontes é preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens”, é buscar os indícios, os pormenores mais negligenciáveis (GINZBURG, 1989). Perguntas semelhantes feitas em momentos diferentes podem apresentar respostas diversas a partir das leituras de mundo feitas pelo pesquisador. Por isso, a manutenção dos documentos como fonte primária é importante para o processo da pesquisa histórica.

Vale também o alerta de Miguel (2007, p. 2), para quem a fase inicial de busca e seleção da legislação (ou documentação) trata-se, antes de tudo, de um trabalho de garimpagem que tanto pode levar à resposta de uma questão já colocada, como pode, pela sua interpretação, colocar outras indagações ao pesquisador. São muitos os processos e esforços que podem envolver a coleta de fontes para a composição de acervos documentais. Podemos citar como exemplo um projeto desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Câmpus de Naviraí (CPNV), coordenado pela docente Vivianny Bessão de Assis, que serviu como base para a proposição desta ação de extensão.

Tendo a Escola Estadual Juracy Alves Cardoso como foco, por ser uma das instituições escolares estaduais mais antigas do município de Naviraí, a docente conduziu uma investigação acerca dos processos

do ensino organizados pela escola nas décadas de 1970 e 1980 e nas primeiras experiências com a gestão. A partir do diálogo com os atores, procurou compreender a memória social dessa escola, observando sua organização e estrutura e a forma com que os gestores colaboraram para a sua constituição, visando situá-la dentro de um grupo social fundador.

No caminho, mapeou os primeiros gestores da escola, realizando consultas no acervo da mesma, entrevistas de natureza semiestruturada ou não diretiva e pesquisa de campo de natureza qualitativa. A pesquisa documental teve início em agosto de 2017 e incluiu leitura de biografia sobre a temática e processos de localização, recuperação, reunião, seleção e análise de fontes documentais relativas à história da gestão da escola Juracy Alves Cardoso. Foram consultados, ainda livros sobre a cidade de Naviraí.

Como resultado da investigação foram reunidos e ordenados textos, fotografias e vídeos compreendendo aproximadamente os anos de 1952 a 2015 que continham informações dos aspectos da história dessa escola e dos sujeitos que a constituíram. Com a pesquisa documental fora possível localizar, 6.018 fotografias, 134 vídeos e pequenos textos sobre a escola, os quais foram armazenados em 64 suportes diferentes, em sua maioria CDs.

Essa experiência destaca as potencialidades do trabalho com os acervos escolares que podem ajudar a traçar não apenas uma história da instituição, mas também compor o panorama sócio educacional da região, uma vez que as informações contidas nos documentos podem ser analisadas sob diversos vieses.

Outro exemplo do esforço em desenvolver pesquisas na história da educação, foram as pesquisas realizadas a nível de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), referente ao projeto de pesquisa “Trajetórias docentes na Educação Infantil: pesquisa em escolas públicas

de Mato Grosso do Sul” com recursos da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), tais pesquisas conseguiram levantar um bom número de documentos, acervos pessoais e relatos orais referentes ao princípio do atendimento à criança pequena em Naviraí, MS.

Imbuídos dessa ideia, houve a sinalização para se trilhar outro caminho significativo e necessário para o campo da história da educação dessa região a partir do contato com a Gerência Municipal de Educação e Cultura (GEMED), a fim de consultar o acervo e verificar a possibilidade de realização de um trabalho semelhante em relação aos documentos arquivados por essa Gerência.

Na visita ao arquivo foram contabilizadas aproximadamente 200 caixas identificadas por palavras chave e o ano, tais como: “Frei Caneça extensão 1984-1989”, “Projeto Logos II de 1982”. Constatou-se que o material estava disponível para consulta e essa possibilidade gerou diversas outras preocupações referentes à organização para acesso ao acervo, o espaço mais adequado para a manipulação dos documentos, ou a disposição de pessoal que pudesse atuar com o acervo.

Institucionalmente foram iniciadas discussões sobre a pesquisa histórica, fontes e organização de acervos vinculados às linhas de “História da Educação, Memória e Literatura Infantil” e “História da Educação Infantil, Práticas Educativas e Formação Docente” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educativa e Tecnologia Educacional (GEPPETE) da UFMS. Os estudos visaram, dentre outros objetivos, compreender a trajetória das instituições escolares, da formação de professores, bem como a sua relação com a educação brasileira, pensando também na organização e na produção de fontes orais e documentais sobre história de vida e práticas de professores.

A ação de extensão “História e memória: acervo e ordenação de fontes em Naviraí e região” surgiu como a materialização desse processo

de investigação e estudos que vem sendo executado desde de 2017 no CPNV/UFMS. E também de um projeto de pesquisa entre a UFMS, à UFGD e escolas municipais de Dourados e Naviraí a partir da pesquisa de doutoramento, concluída por uma das autoras deste capítulo, que trata sobre as “Trajetórias docentes na Educação Infantil: pesquisa em escolas públicas de Mato Grosso do Sul”.

Outras propostas vêm sendo construídas a partir de 2017. Dentre elas, podemos destacar o projeto de pesquisa do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus Naviraí, coordenado pelo docente Geovano Moreira Chaves, o qual objetivou a criação de um Centro de Arquivo, Cultura e Memória do Cone Sul do Mato Grosso do Sul (CACM) baseado no levantamento de fotografias e realização de entrevistas com atores da história local.

A atividade de pesquisa foi desenvolvida por estudantes do IFMS com supervisão do docente e o resultado foi disposto em um site, gerando um documentário denominado “Naviraí: Tempo e Memória” que retrata a diversidade étnica e a questão das identidades culturais que fazem parte da formação do município de Naviraí.

Após a finalização do projeto, algumas fotos em suporte físico e uma parte do acervo digital, coletados pela equipe, foram entregues à UFMS para sua guarda, evidenciando um envolvimento da comunidade e também a capacidade e credibilidade do CPNV/UFMS em concentrar essas fontes, assim como a responsabilidade em continuar os diálogos para disponibilização e acesso a elas.

Esses exemplos mostram a existência de um campo fértil para a pesquisa histórica e uma quantidade expressiva de fontes que a pode subsidiar. Entretanto, esse levantamento de documentação e acervos na região ainda é incipiente e necessita ser organizado e catalogado, devendo se direcionar esforços para a ordenação de fontes e arquivos e assim

disponibilizar material histórico para futuras pesquisas na região sul do estado de Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, pensando em indagações sobre o tratamento correto a ser dado aos documentos, sua disponibilização para consulta e futuras pesquisas, a continuidade do levantamento e coleta desse material e a formas de arquivamento, fora proposto um espaço de diálogo por meio da ação de extensão abordada neste capítulo, com o intuito de aproximar as instituições, promover o intercâmbio de ideias e abrir discussões para dar suporte a continuidade do trabalho em Naviraí e região.

2. UM ESPAÇO PARA DISCUSSÕES: FONTES HISTÓRICAS E ACERVOS DOCUMENTAIS EM DEBATE

Frente ao percurso teórico, prático e investigativo desenvolvido desde 2017, surgiu a necessidade de oportunizar um espaço de discussão, formação e troca de experiências para aprofundar conhecimentos e trilhar outros caminhos a partir de novas abordagens. Assim, fora proposta a ação de extensão intitulada “História e memória: acervo e ordenação de fontes em Naviraí e região”.

Dessa forma, realizamos nos dias 27, 28 e 29 de agosto de 2019 um evento composto por mesas-redondas, minicursos e uma visita técnica, conforme já apresentado na Figura 1. Tendo recebido muitas inscrições, o evento possibilitou o intercâmbio de ideias entre o público interno e externo à universidade, atingindo as expectativas da equipe organizadora. Foram aproximadamente 230 pessoas envolvidas direta e indiretamente durante os três dias de atividades. Dentre o público alvo estiveram acadêmicos e servidores docentes e técnico-administrativos vinculados aos cursos de Ciências Sociais e de Pedagogia do CPNV. Também foram convidadas todas as escolas municipais e o IFMS, Câmpus de Naviraí, além de docentes da UFGD e de outros Câmpus da UFMS.

Figura 2: Espaço destinado para as mesas-redondas e minicurso



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

Essa participação proporcionou a abertura de um espaço para discussão sobre o tratamento e a preservação documental, utilizando os arquivos institucionais e pessoais na investigação sobre o registro memorial e a história da região entre os acadêmicos de graduação e público externo participante.

No primeiro dia de evento, a ação de extensão contou com um minicursos e duas palestras. No período vespertino o professor Doutor Vitor Wagner Neto de Oliveira discutiu sobre “Noções básicas de arquivologia e organização de arquivos históricos”. O professor é associado do Câmpus de Três Lagoas da UFMS, onde coordena o Núcleo de Documentação Histórica Honório de Souza Carneiro. Ele explanou sobre as formas que o historiador da educação se depara com a tarefa de localizar, organizar, selecionar e analisar documentos que oferecem importantes subsídios sobre a história.

Este aspecto é fundamental para compreender a busca pelas fontes da pesquisa a fim de revelar o caminho percorrido e investigado como um quebra-cabeças, em que se juntam as peças. Para tanto, os documentos são indícios, pistas ou “sinais”, segundo Ginzburg (1989), para verificação de um processo em constituição. As fontes constituem, portanto, o ponto de partida para o conhecimento histórico e, embora não sejam a própria história, apresentam-se como vestígios pelos quais se é possível constituir parte do passado, muitas vezes, ainda presente e operante nos sujeitos que, de certa forma, com ele se relacionam. Esta técnica, que está fundamentada na investigação de “pistas”, “sinais” ou “indícios” reveladores acerca dos fenômenos da realidade, trata-se do Método Indiciário. Para Coelho (2006, p. 01):

[...] o Indiciarismo é uma orientação de pesquisa baseada na investigação dos detalhes que encaramos como pistas, indícios, sinais ou sintomas. O Método Indiciário constitui o uso do Indiciarismo como ferramenta de pesquisa. Ademais consideramos o Paradigma Indiciário como um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise de indícios.

A utilização dos vestígios do passado sob o ponto de vista do Indiciarismo deve nos deixar alertas, porque ao analisarmos o documento em seus diversos suportes (fotos, textos, objetos) podemos negligenciar detalhes importantes no dimensionamento do tema em estudo. Diante disso, o trabalho com documentos exige a definição de uma periodização adequada que situe claramente o pesquisador no tempo histórico. Segundo Le Goff (1990, p. 103) o documento é “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continua a viver [...]”.

A pesquisa histórica possibilita vivenciar experiências de um passado, trilhando os caminhos percorridos e ressignificados pelas fontes, contribuindo como registros empíricos de desvelar as experiências pessoais, sociais e profissionais em outros espaços. Com o trabalho na pesquisa histórica, o historiador da educação se depara com a tarefa de localizar, organizar, selecionar e analisar documentos que oferecem importantes subsídios sobre a história. Isto significa que o historiador tem a tarefa de constituir seu conjunto de fontes.

Nessa mesma perspectiva, tivemos a palestra da professora Doutora Maria Celma Borges, do Câmpus de Três Lagoas da UFMS cujo o tema foi a “Experiências com a organização de acervos e fontes documentais e orais para a história da educação contribuições da história oral e da memória”.

A palestrante Maria Celma Borges destacou a possibilidade dos estudos acerca da memória para evidenciar indivíduos no processo histórico por meio de sua memória, vivências e trajetórias que puderam/ podem contribuir com seu grupo. Isso é possível porque

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” [...]. Pela memória, o passado vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (MEIHY, 1994, p. 46-47).

Nesse sentido, mediante as narrações, as vivências, as práticas sociais podemos compreender, por meio da teoria e da pesquisa, partes do passado que está sob análise do pesquisador. Sabemos que não é possível recompor os fatos como foram exatamente, mas apreender formas com que foram experimentados pelos indivíduos, a partir de sua interpretação, pois

[...] quando a pessoa está contando fatos da sua vida ela acredita que aquilo aconteceu, vai valorizando ou desvalorizando determinadas situações, lembrando dos acontecimentos mais significativos e selecionando, através da memória. No momento presente, que está sendo contado, aquele conteúdo é o sentido que a pessoa confere às suas experiências, ou seja, o significado que ela atribui aos fatos e que está fundamentado na sua percepção de mundo e na maneira como ela representa tais experiências. (SARAT, 2004, p. 114).

A discricionariedade humana também está presente em outras fontes, como os documentos físicos arquivados e produzidos pelos indivíduos, e estão suscetíveis à interpretação daquele que narra ou apresenta, porque ela está associada às relações de poder presentes na sociedade e contam uma história que é intencional, conscientemente ou não. Dessa forma, para Le Goff (1990, p. 111), o historiador deve reconhecer e desmontar “o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação” entendendo que “nenhum documento é inocente”.

Michel Pollak, em seu texto “Memória e identidade social” (1992), explica ainda que a memória é seletiva e afetiva, e são esses aspectos que fazem com que grupos sociais selecionem os eventos que “merecem” ser guardados ou não. Outro aspecto é o valor atribuído a esses eventos, pois eles podem ser interpretados de forma diferente por outros grupos que atuaram naquele mesmo local em outros momentos. Conforme elucida Selau (2004, p. 220), “[...] nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado. O caráter seletivo da memória é reforçado pela noção de pertencimento afetivo ao grupo ao qual um determinado indivíduo pertence, pois, o sentimento de continuidade presente naquele que se lembra é o que faz com que uma dada memória permaneça”.

Posto isso, entendemos que muitos espaços de documentação contemporâneos são compostos não apenas por suportes físicos de documentos produzidos, mas também por arquivos de história oral, esta

que pode além de permitir aos indivíduos da pesquisa que se expressem, também considera o cotidiano e o corriqueiro da vida delineando uma perspectiva mais elaborada e completa do passado por meio da descrição dos eventos por seus possíveis atores, explorando aspectos da realidade histórica que normalmente não são documentadas.

Ao adentrarmos nas discussões sobre o arquivamento, consulta e disponibilização das fontes, nos reportamos ao professor Doutor Vitor Wagner que ministrou o minicurso “Noções básicas de arquivologia e organização de arquivos históricos”. Ao observar na fala do palestrante as primeiras ações necessárias para a criação de centros de documentação, percebemos a importância do papel social dos espaços de guarda documental, uma vez que dependendo da época a ser analisada, a escassez de fontes é um problema comum, fato com o qual poderemos nos deparar durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os documentos passíveis de estarem em um centro de documentação são diversos e transitam entre o institucional e o pessoal. É preciso considerar, ainda, que a instituição é produto da ação humana e é voltada a atender as necessidades presentes. Segundo Saviani (2013), a palavra instituição guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem. Se por um lado a instituição apresenta-se como uma estrutura material e é constituída para atender às necessidades humanas. (SAVIANI, 2013). Por outro lado, cabe destacar que as instituições não são entidades isoladas da realidade social, elas se constituem a partir da história dos homens em meio ao processo de produção da vida social. Sobre esse aspecto, Sanfelice afirma que “[...] as instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional” (SANFELICE, 2007, p. 78-79), elas estão vinculadas a esses aspectos, influenciando e sendo influenciada concomitantemente.

As atividades do dia foram finalizadas com um profícuo debate sobre como o processo de localização e a ordenação das fontes documentais

resultarão na elaboração de “instrumentos de pesquisa”, os quais serão disponibilizados em uma nova ordenação das referências de textos, documentos oficiais, fotografias, entrevistas, dentre outras fontes localizadas.

Na tarde do dia 28 de agosto de 2019, a professora Doutora Roseli Maria Rosa de Almeida realizou um minicurso sobre “Organização de bibliotecas escolares”, apresentando como organizou e catalogou as diversas fontes históricas em sete bibliotecas públicas no município de Naviraí. Pierre Nora para embasar a discussão da “problemática do lugar” na história, para quem os lugares de memória, como é o caso dos acervos, são de natureza ambígua, pois abrangem três sentidos: o material, o simbólico e o funcional. De acordo com Nora (1993),

[...] mesmo um lugar de aparência puramente material como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. [...]. Os três aspectos coexistem sempre. Trata-se de um lugar de memória tão abstrato quanto a noção de geração? É material por seu conteúdo demográfico, funcional por hipótese, pois garante, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão, mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por um pequeno número uma maioria que deles não participou. (NORA, 1993, p. 22).

Nesse sentido, é preciso considerar que os espaços são funcionais em sua prática diária, mas também estão imbuídos de uma carga simbólica que os posiciona socialmente enquanto uma biblioteca, um arquivo, um centro de memória, etc.

Ao falarmos de instituições, como as escolares, devemos compreender que sua atuação gera produtos, por um lado diretamente, porque são oriundos de sua função e indiretamente, porque aquilo que é armazenado passa pela representação que a instituição tem na sociedade, o que se espera dela e como seus integrantes entendem as funções pessoais e da

instituição. Segundo Nora (1993), com base na crítica aos documentos, é necessário considerar e distinguir sabiamente que as ‘fontes diretas’, isto é, aquelas que uma sociedade voluntariamente produziu para serem reproduzidas como tal e a massa indefinida de ‘fontes indiretas’, isto é, todos os testemunhos deixados por uma época sem duvidar de sua utilização futura pelos historiadores.

Sobre o tratamento, armazenamento e utilização dessas fontes, a última mesa-redonda contou com a presença do professor Doutor Paulo Roberto Cimó Queiroz, que abordou as “fontes para a história da educação, memória e constituição de acervos”. Sua fala permitiu aos presentes aprofundar as discussões acerca do que são fontes e seus variados suportes. Ao discutir a trajetória do Centro de Documentação Regional da UFGD, evidenciou a necessidade de pensar sobre a função de um Centro de Documentação, seu papel funcional e simbólico, e os cuidados que devem ser estabelecidos com os doadores de materiais para o acervo, sejam eles instituições ou indivíduos.

A visita técnica ao Centro de Documentação Regional da UFGD, realizada no último dia de evento, conduzida por Paulo Cimó, possibilitou a experiência prática de conhecer um Centro de Documentação e entender os aspectos cotidianos de seu trabalho. Além disso, permitiu uma investigação no locus documental e foi possível perceber a importância do cuidado e da guarda e conservação de diversas fontes históricas, como acervos privados, acervos escolares, acervos jornalísticos e etc. Para os acadêmicos dos cursos de Pedagogia e de Ciências Sociais e professores da rede municipal de educação de Naviraí que participaram da atividade da visita técnica esta foi uma experiência muito interessante e inovadora.

Diante de tal vivência consideramos que a ação instigou a curiosidade e o desejo do cuidado com o passado e com documentos produzidos no dia-a-dia, assim como a possibilidade de exploração de pesquisas científicas perspectivadas na temática, conforme ilustra a figura 3, a seguir.

Figura 3 - Visita técnica do Centro de Documentação Regional CDR/UFGD



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

Assim, consideramos que o evento consolidou as atividades de ensino e de pesquisa que poderão compor um cenário de produção científica sobre a história e sua valorização para a compreensão da história local. Proporcionou abrir espaços para discussão sobre a preservação da memória da região entre a universidade e a comunidade interna e externa, bem como para a fundamentação prática e teórica para a construção de Centro de Documentação histórica local.

3. O TRABALHO CONTINUA: OS DESAFIOS PARA ALÉM DA EXPERIÊNCIA

Para além dos aspectos imediatos, a ação de extensão manteve as discussões e os esforços para a elaboração de um “instrumento de pesquisa”, o qual será disponibilizado em uma nova ordenação das referências de textos, documentos oficiais, fotografias, entrevistas, dentre outras fontes localizadas. Segundo Bellotto (1991, p. 104), os instrumentos de pesquisa são fundamentais no processo historiográfico, eles são considerados como “a primeira providência” do método histórico, pois “[...] constituem-se em vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da história” (BELLOTTO, 1979, p. 133).

Estima-se, com o desenvolvimento desta ação, que professores e futuros professores empenhados na construção coletiva de práticas interculturais, principalmente aquelas articuladas à memória, história das instituições escolares e formação de professores, possam compreender de forma mais abrangente como organizar acervos físicos; fortalecer vínculos entre universidade e a comunidade em seu entorno; valorizar a memória escolar na região e contribuir para a produção de uma história da educação no município de Naviraí e região.

Com as fontes levantadas e as relações estabelecidas até o momento, tem-se delineado o tatear de um campo do conhecimento científico escolar ainda pouco explorado em nosso Estado e região: a história da formação de professores e das instituições escolares na região sul do estado de Mato Grosso do Sul. Podemos citar entre as possibilidades de investigação: história da educação do campo; formação de professores; políticas da educação; educação infantil; métodos de alfabetização; trajetórias de vida, acesso educacional entre outros, todos atrelados a uma história que também é social e cultural.

Assim, diante de tais movimentos de pesquisa nos deparamos com a seguinte indagação: o que fazer com os documentos por nós levantados nas pesquisas históricas? Como manter tal documentação disponível para outras pesquisas? Como coletar e arquivar corretamente o acervo documental? São dúvidas que ainda nos inquietam, que começaram a ser respondidas a partir da pesquisa e desta ação de extensão e se lançam para o futuro.

O desafio da produção de fontes também nos é colocado, tendo em vista que muitas dessas memórias são narradas e registradas pela História Oral, os quais registramos em documentos escritos e foram arquivados pelo poder público e por pessoas em acervos privados. Assim, visamos a continuidade de grupos de estudos e outras ações e eventos que possam envolver a comunidade local e profissionais da educação, professores e bibliotecários para estimular a compreensão da importância da documentação e do arquivo para o registro histórico.

3.1 Criação de um centro de documentação no CPNV/UFMS

O projeto de extensão permitiu o início de um processo quase arqueológico, no sentido de descobrir entre os atores da comunidade as raridades até então guardadas em caixas e gavetas pessoais ou em “salas de arquivo”. A preservação da memória tende a envolver as pessoas que passam a ter participação ativa e propositiva. Evidenciamos a partir do levantamento de fontes e acervos históricos em Naviraí e na região, que existe a necessidade da organização e catalogação das fontes, capaz de ordenar e elucidar os documentos que narram a trajetória histórica do sul de Mato Grosso do Sul, principalmente quanto a educação e as instituições escolares, buscando instalar, de forma permanente, um espaço de memória e de pesquisa futuras.

Percebemos assim, a sinalização para um campo integrado de pesquisa por meio da disponibilização dos documentos no formato de Centro

de Documentação. Pensar sobre isso significa compreender seu desdobramento plural que fomenta pesquisas e nutre diversos campos, mapeando sob diferentes vieses os caminhos da compreensão do cenário nacional por meio das particularidades locais como composição de um contexto amplo.

O esforço empregado na criação de um Centro de Documentação não se dá pela ideia estrita de coleta de materiais, mas representa a intersecção entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Pesquisa, porque os vestígios da história presentes nas fontes podem ser utilizados por diversos pesquisadores em sua trajetória investigativa. Ensino, porque ao observar o processo histórico, reflete-se sobre a própria prática de ensino e suas nuances ao longo dos anos, considerando as condições apresentadas pela regionalidade. Extensão, porque alcança a comunidade, a envolve, e nesse engajamento evidencia-se a necessidade de cuidado com a própria história de vida, um novo olhar para nossas produções diárias que devem ser preservadas.

Entendendo, todavia, como alerta Lopes e Galvão (2001, p. 80), baseadas em Le Febvre que: “[...] no limite, todo documento é mentira, na medida em que só tomamos conhecimentos daquilo que o passado quis que fosse memorável”. Ou seja, estamos conscientes como explica Bacellar (2006, p. 63,64) que: “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu [...]”. Acima de tudo, o historiador precisa entender as fontes em seus contextos, perceber que algumas imprecisões demonstram os interesses de quem escreve “[...] o historiador não pode se submeter à sua fonte, julgar que o documento é a verdade, [...] ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos” (BACELLAR, 2006, p.64).

Assim, a discussão acerca dos Centros de Documentação não deve encerrar-se em seu caráter agregador daquilo que foi produzido

pela sociedade, mas precisa ir além, fomentando um caráter reflexivo sobre os documentos/fontes. Considerando-se a inovação, deve contribuir para que as instituições envolvidas, seus administradores e a comunidade como um todo sejam instigados a refletirem sobre o tratamento de seus arquivos, os suportes nos quais estão gravados e, na era da tecnologia, como será o futuro da informação e do armazenamento da materialidade da produção humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho pretende levar em conta os documentos históricos, mas também suas ausências, por isso, destacamos a importância da necessidade da pluralidade de registros e da diversidade de formas de explorá-los, compreendê-los e produzir conhecimento. Consideramos que tal proposta serviu para compreender que o documento isolado não é história e não faz a história por si só, mas representa marcas e memórias que necessitam ser indagadas por meio da pesquisa. O produtor dos documentos reúne aquilo que intencionalmente quer “guardar” no tempo, portanto, não se trata de um processo neutro, mas selecionado em meio a muitos outros fatores históricos que foram considerados, de acordo com a subjetividade, como necessários ou não para o futuro.

A interlocução com diferentes áreas do saber científico, característica possível a partir do trabalho colaborativo e interdisciplinar entre as licenciaturas, poderão ainda constituir fundamentos teórico-metodológicos para a construção de um futuro currículo de formação de professores articulado com ações de ensino, pesquisa e extensão universitária, uma vez que, por meio deste projeto, perpassamos processos da transversalidade do currículo e da formação docente ao longo da história.

Consideramos que a ação de extensão foi muito relevante, pois marcou o início de uma proposta que deve seguir por outros caminhos, estudos e eventos e deve ser ampliada prevendo a criação de um Centro

de Documentação no CPNV/UFMS, os objetivos foram alcançados na medida em que promovemos diversos espaços para apresentação, divulgação e debates de estudos e pesquisas proporcionando o aprofundamento teórico-metodológico sobre os processos de localização, seleção, ordenação e análise de fontes documentais para a história de Naviraí e região sul do estado de Mato Grosso do Sul. Diante disso, consideramos que o o evento e a ação extensão como um todo conseguiram cumprir com seu propósito na ampliação do debate sobre a temática em questão.

As discussões apresentadas antes, durante e depois da ação de extensão ressaltam um entendimento há muito tomado como certo entre aqueles que pesquisam ou trabalham com o tratamento das fontes, sua guarda e utilização: não há arquivos mortos, eles estão vivos e devem ser cuidados e (re)descobertos cotidianamente.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, C. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In: PINSKY, C. (Org.) Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, p. 23-80, 2006.

BELLOTTO, H. L. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. *In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, Anais...*, 1979, p. 133-147.

COELHO, C. M. Raízes do Paradigma Indiciário. **Núcleo dos estudos Indiciários** – DCSO – CCHN – UFES, Vitória: 2006. p. 01-29.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

LE GOFF, L. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Ed. Unicamp, 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação** [o que você precisa saber sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MEIHY, J. C. S. B. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU**, v. 5, s. 2, p. 52-60, 1994.

MIGUEL, M. E. B. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M.I.M. *et. al.* (Orgs). **Instituições Escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica**. Campinas: autores associados, HISTEDBR, coleção memória da educação, 2007, p. 31-38.

MORTATTI, M. do R. L. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da educação**. Pelotas, v. 6, p. 69-77, out. 1999.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, v. 10, dez. 1993, p. 7-29.

NUNES, C., CARVALHO, M. M. C. **Historiografia da educação e fonte**. 15ª ANPED: CAXAMBU, 1992.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v.5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I.M;

SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.

SARAT, M. **Histórias de estrangeiros no Brasil**: infância, memória e educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep, Piracicaba, São Paulo. 2004, p.305.

SAVIANI, D. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. *In*: SILVA, J. C. da; ORSO, J. P.; CASTANHA, A. P.; MAGALHÃES, L. D.R. (Org.). **História da educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013. p.13-31.

SELAU, M. da S. História Oral: Uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Esboços - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, Florianópolis**, v. 11, n. 11, p. 217-228, jan. 2004. ISSN 2175-7976. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/486>. Acesso em: 10 maio 2018. sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, J. C. da, BATISTA, E. L., MAFATTO, L. M., & SZEUCZUK, A. Instituições escolares: memória, fontes e arquivos. **Revista HISTEDBR On-Line**, 15(64), 2015, p.159-169. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i64.8641934>. Acesso em: 10 maio 2018.

TOLEDO, C. de A. A. de; ANDRADE, R. P de. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, jan./jun. 2014.

2 - A EDUCAÇÃO SOCIAL NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORES SOCIAIS

Cléia Renata Teixeira de Souza

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de apresentar como a Educação Social pode ser trabalhada e estudada no contexto universitário, considerando que essa prática social, apesar de ser uma área profissional, ainda não tem a profissão regulamentada no Brasil. A formação de quem nela atua não é específica, o que gera instabilidade, sob diversos aspectos, para a profissão e para o profissional. Uma maneira de promover e garantir uma formação mais aproximada da que temos em nível superior é aproveitar as estratégias que a universidade proporciona, como a extensão e a pesquisa, que são espaços para se aprender sobre a Educação Social, a fim de atuar na área de maneira mais capacitada.

Neste capítulo, aborda-se a área da Educação Social no cenário da universidade, ou seja, discute-se uma possibilidade formativa para educadores sociais, a partir de vivências em ações de extensão. A metodologia deste texto fundamenta-se na trajetória da autora com a Educação Social, a universidade e a extensão universitária, configurando-se uma metodologia ativa, participante e fundamentada na teoria freireana e em autores da Educação Social.

Embora a Educação Social não seja uma profissão regulamentada no Brasil, muitas pessoas compõem a área, atuando em espaços educativos como ONGs e instituições de atendimentos a idosos, crianças, adolescentes, entre outros.

Atualmente, a Educação Social, incluindo a profissão de educador social, encontra-se em processo de regulamentação e vive um impasse

entre a Câmara dos Deputados e o Senado. Há uma divergência entre dois projetos de lei, que se desencontram no quesito de formação de educadores sociais. Há a defesa de que tal formação ocorra em nível superior e o posicionamento de que envolva apenas o ensino médio. Isso vem protelando a legalidade, a normatização e a regulamentação da profissão.

O educador social tem a atuação fundamentada na defesa dos direitos humanos. Dada a complexa tarefa que deve exercer, é necessário que esse profissional vivencie uma experiência formativa que o capacite para desenvolver o seu trabalho. Entende-se que a universidade brasileira seja o espaço ideal para tal atividade. A formação desses sujeitos vem se dando, ao longo dos anos, em movimentos sociais, militância, grupos de estudos, no cotidiano de seu trabalho e em contextos de extensão universitária.

Para complementar a discussão, apresenta-se uma ação de extensão universitária que se realiza na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul desde 2014, o Projeto de Extensão Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes (PROESCA). O projeto tem por objetivos estudar a Educação Social e promover, junto à comunidade universitária e externa, a potencialização das pessoas nos aspectos como os direitos, a política, a cultura e o lazer, entre outros.

O PROESCA é um projeto de extensão que atua diretamente com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidades. Isso significa que o foco é trabalhar com as infâncias e poder contribuir para a formação desses sujeitos. É no processo de formação das pessoas que atuarão com a comunidade externa que se possibilita a formação aos educadores.

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira traz um perfil conceitual referente à Educação Social e ao educador social no Brasil. A segunda seção trata da extensão universitária como espaço para a Educação Social; e a terceira, da relação entre o projeto de extensão e a Educação Social.

1. A EDUCAÇÃO SOCIAL E O EDUCADOR SOCIAL NO BRASIL

A Educação não se configura apenas no cenário escolar. Abrange um contexto mais complexo, que se desdobra em ações educacionais em espaços como as ruas, as praças, as instituições de contra turno escolar, os centros de socialização, os hospitais e os presídios, entre outros. No Brasil, as ações não escolares tendem a ser desenvolvidas com crianças e adolescentes, mas o público da Educação Social é bem variado. Assim, a Educação Social insere-se no âmbito educacional e dedica-se a desenvolver processos educativos que buscam potencializar os direitos humanos, especialmente de crianças e adolescentes com direitos violados.

A Educação Social brasileira pode ser considerada fruto das ações de movimentos sociais populares e organizações não governamentais, que têm dado o seu aporte para a educação, a política, a cultura, a arte e as demais áreas pertinentes. É uma ação educativa que surgiu à margem da educação escolar. A educação formal, no Brasil, tem adotado um perfil excludente, ao longo da sua história, o que afastou, e por vezes ainda afasta, a população pobre, que não tinha acesso à escola. Muitos movimentos foram criados para a luta a favor da democratização da escola e do acesso à educação.

O movimento que marcou a Educação Social no Brasil foi, mais especificamente, a Educação Popular de Paulo Freire. A Educação Popular forneceu as bases teóricas e metodológicas para a Educação Social que tem se estabelecido em nosso país a partir do final dos anos 1990. A relação entre os termos Educação Popular e Educação Social efetua-se em diversos aspectos. Segundo alguns estudos, os termos não são sinônimos (PAULO; CONTE; BIERHALS, 2013). Contudo, tal discussão não será aqui abordada.

A Educação Social é uma prática educativa que se efetiva em diversos contextos e atua com um público, em geral, marginalizado. Coa-

duna-se com as ideias de Nuñez (1999), segundo quem a Educação Social atua com os ‘problemas sociais’ e busca promover a inclusão cultural, social e econômica, fornecendo recursos relevantes para se resolverem as questões da realidade que os sujeitos vivenciam.

De acordo com Moyano (2007), a Educação Social deve ocupar-se não só dos considerados problemas sociais, mas também dos temas sociais em geral, ou seja, ela não existe apenas para os pobres ou excluídos, mas para todos. No entendimento do autor, valoriza-se a relação dos sujeitos da prática educativa. No tocante ao contexto presente e à valorização da cultura, o autor se aproxima de Nuñez (1999).

Entende-se que a função da Educação Social é potencializar o sujeito para que supere os desafios de sua vida, de seu grupo social e de sua comunidade e, assim, contribua para modificar o seu contexto: “[...] é uma ação do presente, olhando para o futuro e considerando o passado” (SOUZA, 2010. p. 49).

Apesar de atuar com diferentes públicos, no Brasil, a Educação Social destaca-se, sobretudo, no âmbito do atendimento a crianças e adolescentes. Isso se fortaleceu ainda mais após a formulação e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, quando o país passava por uma reestruturação democrática. O Estatuto preconiza o entendimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direito. As ações educativas dirigidas a esses sujeitos ocorrem a partir de um viés pedagógico, que passa a orientar as políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes no país, como também a ação dos educadores sociais.

A Educação Social, no Brasil, é uma ação pedagógica, política, social, cultural e militante. Sua função é concorrer para a transformação social, instrumentalizando as pessoas no conhecimento, na garantia de seus direitos e no exercício legítimo de cidadania, em nome de um mundo mais justo.

Quem atua na Educação Social é o educador social, cuja prática é uma ação complexa, pois tem o objetivo de promover e potencializar a formação das pessoas em situações de violação de direitos. Pereira (2012, p. 52) sublinha que a Educação Social “[...] abarca muitas práticas educativas, atuando em diversos setores da vida social sempre em busca de resolver as questões sociais que apresentam [...]”.

Há mais de 20 anos, educadores sociais vêm se destacando em ações do cenário social, de cultura, lazer, entre outros, em geral espaços de educação para pessoas que estão em situação de violação de direitos. Desenvolvem o seu trabalho com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que se encontram em condições adversas, como os que estão em situação de rua, prostituição, envolvimento com drogas e violências. Desse profissional demandam-se saberes e conhecimentos que decorrem de uma formação ampla e capaz de promover uma consciência social e política de sociedade, de educação e de pedagogia (PEREIRA, 2013).

Segundo Bauli (2018), o educador social é um trabalhador de serviços, como consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). O arte educador, o educador de rua, o orientador socioeducativo e o instrutor educacional são vistos como pessoas que têm ocupações sinônimas. É relevante esclarecer que a função desse profissional não é a assistência social. Para tal atuação, existe o profissional da assistência social que, como o nome já diz, proporciona assistência às questões sociais. Em geral, atua com a prestação de serviços de ajuda e orientação a respeito do direito de moradias, alimentação, saúde. Educadores sociais são profissionais da educação; desempenham um papel educativo, no contexto das políticas sociais e educacionais, ou seja, não são coadjuvantes: “Não é um profissional auxiliar do assistente social, porém autônomo que compõe uma equipe multidisciplinar, que pensa no coletivo profissional, como minimizar os efeitos da exclusão social” (PEREIRA, 2017, p. 47).

Na CBO, o educador social é limitado, no que se refere à sua formação – a escolarização mínima exigida para tal função é de ensino funda-

mental e médio. Trata-se de um absurdo, quando se constata o tamanho da sua responsabilidade diante de grupos e pessoas de vulnerabilidade que exigem, de quem com eles atua, conhecimento teórico e prático e competência para lidar com as situações adversas pertinentes à Educação Social.

Como consequência da escolarização muito básica, o que se tem visto no Brasil é um educador social com formação limitada, sem os devidos parâmetros do ensino superior, com uma qualificação aligeirada, dada pela prática da militância. Obviamente, não se desmerece a importância da formação básica. Contudo, para se atribuir ao educador social a devida e merecida credibilidade, é essencial uma formação que inclua fundamentos teóricos, metodológicos e práticos que, na nossa sociedade, se realiza na universidade.

Tudo isso vemos acontecer, por exemplo, os órgãos públicos e as ONGs quando contratamos educadores sociais, lhes oferecem um treinamento baseado na prática concreta, repetitiva, com algum conhecimento da área de psicologia, pedagogia, assistência social e legislação centrada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). É preciso outra formação que ultrapasse o simples aprender a aprender e aprender a fazer, chegando à plena aquisição e expansão da capacidade reflexiva-crítica a partir da base concreta, qual seja de conhecimentos, saberes e da ação orgânica no campo da educação social, tendo a pedagogia social como respostas científicas para os problemas dessa prática educativa (PEREIRA, 2017, p. 48).

Assim, apoia-se a formação do educador social na universidade, ou seja, sua formação inicial deve ser em um curso de graduação no ensino superior. Questiona-se no Brasil, atualmente, sobre o tipo de graduação em que essa formação deve ocorrer e se há a necessidade da criação de um curso específico de graduação em Educação Social. Acredita-se que sim, mas o processo é longo e burocrático. O que se argumenta é que

o educador social tem uma tarefa complexa e necessita de constante formação para desenvolvê-la. Seu papel, na sociedade contemporânea, é de ‘minimizar os efeitos da marginalidade’ e promover a integração social, concorrendo para a transformação social.

Não é a graduação em Pedagogia que forma o educador social. A formação que resulta de um curso de Pedagogia, no Brasil, é voltada quase que exclusivamente para o contexto escolar, nas categorias da educação infantil e fundamental e em ações escolares extraclasse como gestão, orientação e supervisão. Porém, reconhece-se que, nessa formação, há alguns espaços para discutir e contribuir, no que tange à formação de profissionais que queiram se dedicar à Educação Social.

No I Congresso Internacional de Pesquisadores e Profissionais da Educação Social e XI Semana da Criança Cidadã, em 2013, na cidade de Maringá –PR, foi elaborada uma definição sobre o papel do educador social, como explicita Natali (2016):

[...] um/uma profissional da educação que desenvolve suas ações educativas centrado/a em propiciar a todo e qualquer sujeito o acesso aos conteúdos culturais e políticos da comunidade e da sociedade em geral, através da mediação pedagógica no empenho pela geração de ambientes educativos tendentes à participação ativa dos sujeitos, na direção da construção de uma sociedade cada vez mais democrática, justa e igualitária. Atua em diversos âmbitos institucionais, tanto escolares, como comunitários, sociais e culturais inseridos em sistemas, programas, projetos educativos e/ou sociais, a partir das políticas públicas definidas no país, como também dos movimentos e organizações sociais. (NATALI, 2016, p. 167).

Em face do exposto, pode-se ter uma ideia de como colaborar para a formação das pessoas que se interessam em atuar na Educação Social. Há que se promover, no contexto de formação, conteúdos como de direi-

tos humanos, política, sociedade, cultura, entre tantos outros importantes para a potencialização dos sujeitos em relação ao contexto em que vivem.

Ainda não é exequível, em nosso país, a formação desses profissionais em ensino superior de graduação. Enquanto isso não se viabiliza, pode-se, na universidade, buscar espaços que concorram para a formação do educador social. A extensão universitária é um âmbito ideal para apoiar a área e o profissional que nela atua.

2. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO PARA A EDUCAÇÃO SOCIAL NA UNIVERSIDADE

É no cenário universitário que, em geral, se busca a formação para a atuação profissional. A formação universitária realiza-se a partir do que se estabelece nos pilares da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. O propósito desta seção é discutir a extensão universitária, com a consciência de que nenhum dos eixos é mais ou menos relevante que o outro. Identifica-se, na extensão, uma categoria significativa para também se desenvolver a formação de educadores sociais.

Entende-se a extensão a partir de Freire (1983, p. 11): “[...] a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: estender algo a”. Ou seja, trata-se de uma relação de troca e deve ser vista como o comunicar-se, ou ainda, o dialogar. Freire (1983) chama a atenção para a indispensabilidade de valorizar o que o outro sabe, e não agir como se o que está na universidade soubesse mais. Uma convivência ideal implica a troca de saberes. O autor faz a defesa do termo comunicação, que corresponde à relação de saber: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.46).

Segundo a teoria dialógica freireana, o diálogo estabelecido entre discentes, educadores e a universidade, além de fortalecer o processo de

conhecimento para área da Educação Social, tem a função de trazer, para o cenário da universidade, outros conhecimentos e processos pedagógicos que se sucedem além do ambiente acadêmico e escolar.

A extensão universitária é um dos três pilares da universidade. É assegurada por lei e faz parte da formação inicial de todos os sujeitos que estão cursando o ensino superior. É fundamental participar de ações de extensão quando se está na universidade, pois isso significa levar a universidade até a comunidade. O caminho inverso também se verifica. A extensão faz a ponte entre a universidade e a comunidade, proporciona um vínculo entre os diferentes sujeitos implicados nesses contextos: “A universidade, através da Extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio” (SILVA, 1996, p. 1).

A extensão universitária, juntamente com a pesquisa e o ensino, potencializa a formação. Acredita-se, aqui, que a extensão subsidia a pesquisa e o ensino, pois a troca de saberes entre a comunidade e a universidade traz, para o âmbito acadêmico, o conhecimento para se pesquisar e ensinar. “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que promove a interação transformadora entre universidade e sociedade” (FUFMS, 2017, p.1).

A Universidade precisa desvelar a comunidade o conhecimento que produz para fornecer um retorno à sociedade em geral, já que é a comunidade que mantém a universidade. A extensão é, assim, uma troca, uma ‘comunicação dialógica’.

No Brasil, desde os anos 1930, a extensão concretiza-se em ações desenvolvidas por algumas universidades. Há registros anteriores, mas, como todas as áreas, a extensão foi se estabelecendo com maior efetividade a partir dessa época, tanto histórica, política quanto pedagógica-

mente. A extensão iniciou como um compromisso da universidade com a sociedade. Todavia, nos anos 1960, passou a se caracterizar mais como uma prática assistencialista, pois, com os desdobramentos políticos da época, a extensão deixou de ser uma maneira de politização das pessoas e limitou-se à prestação de serviços (SANFELICE; FLORIDO, 2009).

O perfil da extensão só passou a ter a implicação de formação a partir da década de 1980, principalmente, quando a Constituição Federal Brasileira de 1988, estabeleceu no artigo 207, o “[...] princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

A partir daí a extensão universitária vem se organizando, por todo o Brasil, com iniciativas das universidades que promovem suas ações extensionistas por meio de programas, projetos e eventos de extensão. A extensão oportuniza a relação entre comunidade e universidade; sobretudo, é a relação direta entre o saber acadêmico científico e o saber popular.

É nessa conexão entre a comunidade e a universidade que a Educação Social se apresenta. Os contextos de ações da Educação Social podem ser espaços diretos da intervenção/colaboração da universidade, assim como, de maneira recíproca, as ações da Educação Social, com seus saberes populares, têm muito a ensinar para o cenário universitário.

Entre a Educação Social e a extensão universitária, podem-se apontar alguns significados importantes. Parte-se da experiência de educadora social e militante para dizer que a comunidade em geral e, mais especificamente, o público da Educação Social, tem muito a ensinar, e ensina, para o público da universidade.

No Brasil, quando se fala de educação, ainda se evidencia a referência às ações que ocorrem na escola. Fora desse contexto, as discussões educativas ainda vêm se construindo, com vistas ao reconhecimento. Dessa forma, a extensão universitária pode ser considerada

como um espaço dialógico, em que a universidade tem a oportunidade de incorporar conhecimentos sobre diferentes temas, além da escola. A Educação Social é um desses temas.

3. O PROJETO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO SOCIAL E BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, constatou-se a necessidade de, por meio de uma ação de extensão, subsidiar o processo de formação dos professores, com a possibilidade de discutir a Educação Social, a fim de preparar para a atuação também como educadores sociais.

No ano de 2014, foi criada a proposta do Projeto de Extensão Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes, denominado, de maneira mais objetiva, como PROESCA. Atualmente, o Projeto conta, como participantes, com acadêmicas da universidade do curso de Pedagogia da UFMS-CPNV. Já passaram pelo projeto, também, acadêmicos do curso de Educação Física (CPAN), Sistemas de Informação (CPAN) e Psicologia (CPAN).

O PROESCA tem a fundamentação teórica em temas da Educação Social e da Educação em geral. De acordo com Manchur, Suriani e Cunha (2013), os acadêmicos que participam de projetos de extensão nas universidades têm uma oportunidade a mais de inserção na realidade que encontrarão quando se tornarem profissionais. Essas experiências têm o potencial de contribuir para a prática de sua profissão.

A partir da extensão, a universidade conhece a comunidade e as suas práticas. Os acadêmicos que participam de projetos dessa natureza têm a chance de transmitir, para os sujeitos da comunidade, os conteúdos aprendidos na universidade. Esse contato pode contribuir na promoção de novas experiências, troca de conhecimentos e também no enriquecimento das suas formações.

O saber extraclasse, ou seja, extra universidade, também ensina e faz parte da formação. Assim, quando estudantes da universidade vão a campo, conhecem a Educação Social na prática e trazem esse conhecimento para a universidade, estudam sobre ele e se formam a respeito dele, já que, em seus currículos, não há tal discussão.

Entende-se que, para a formação em Educação Social, há a necessidade de ir além da participação em projetos de extensão. Mas é fato que um projeto de extensão voltado à temática da Educação Social, no contexto da Universidade, pode trazer um aporte significativo para essa formação e para a Educação Social, e vem sendo um espaço importante dentro da universidade, enquanto não se implementa uma formação específica de ensino superior.

O Projeto de Extensão e Educação Social com Crianças e Adolescentes tem, como princípio fundamental, a justiça social e a defesa das crianças e adolescentes que têm seus direitos violados. A proposta de extensão denomina-se intervenção lúdico-político-pedagógica, ou seja, a prática pretende inserir, no cotidiano do público, por meio das brincadeiras, a formação política, a conscientização social e a viabilidade de construção e mudança de seus contextos.

O público-alvo do Projeto são as crianças e adolescentes em situação de violação de direitos. Os direitos violados referem-se, por exemplo, ao fato de não terem, em seus bairros, equipamentos de lazer que deem acesso ao brincar, ao divertir-se. Também se referem ao fato de que, como vivem em bairros afastados da cidade, muitas vezes não desfrutam de transporte público adequado para se locomover e acessar equipamentos públicos, ou até mesmo a escola.

O projeto tem por objetivo estudar e discutir a promoção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes por meio da cultura lúdica e da Educação Social, com o intuito de contribuir na formação dos docentes,

discentes e comunidade externa. Nota-se que as ações se orientam por promover benefícios a todos os sujeitos envolvidos, seja por meio dos estudos, seja pelas práticas desenvolvidas. Os sujeitos participantes do Projeto como educadores recebem formação semanal de estudos e discussões no âmbito da Educação Social. Os encontros teóricos têm como foco a discussão referente aos direitos das crianças e adolescentes, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ao conhecimento da obra de Paulo Freire, à produção e discussão de conhecimento a respeito da Educação Social e da Educação. Nos encontros, também são planejadas as atividades a serem desenvolvidas no bairro onde o projeto atua. Todas essas questões são discutidas por meio de artigos, vídeos, livros, filmes, rodas de conversa e os registros e relatos das experiências vividas por quem vai a campo. Em encontros organizados mensalmente, os discentes e a docente que coordena o projeto compartilham as suas experiências vivenciadas durante as intervenções, que ocorrem aos sábados. O registro é uma ação e princípio fundamental no desenvolvimento do projeto; é considerado uma ferramenta imprescindível para a ação de educadores sociais.

Os registros de uma ação são “[...] formas de expressão da participação [...]” e ainda “[...] subsídios representativos [...]” (RODRIGUES, 2014, p. 117). O registro precisa fazer parte da rotina de trabalho de educadores sociais. De acordo com Müller e Rodrigues (2002), o registro é sistemático e apresenta uma função metodológica. Trata-se de

- um documento histórico que não apenas registra os fatos, mas que também permite comparar diferentes momentos e situações;
- [...] uma forma de avaliar o processo e as alterações estruturais do trabalho como um todo;
- [...] uma maneira de atuar na defesa dos direitos (MÜLLER; RODRIGUES, 2002, p. 47-48).

Assim, as ações da Educação Social do PROESCA são sempre registradas. O registro, para o grupo, é a ‘experiência refletida’, que pode

ser mostrada a todas as pessoas que se interessarem; é uma ferramenta metodológica muito rica. Quem registra, tem sempre a possibilidade de rever o que fez e faz, avaliar o processo de suas práxis e divulgar as reflexões acerca das ações. No PROESCA, os registros têm servido para a produção de conhecimento, de trabalhos e de publicações sobre as atividades, sobre a Educação Social e diversos outros temas que se discutem.

Souza (2014) expressa que, por meio das intervenções do projeto,

[...] se propõe a produção sistemática de textos, participação em eventos e publicação e divulgação ampla das atividades de extensão, para contribuir tanto no processo de formação dos acadêmicos participantes e a relação com o ensino e pesquisa, quanto para dar retorno à comunidade buscando promover e discutir a questão dos direitos da Infância e Adolescência. (SOUZA, 2014, p. 6)

O PROESCA vem, ao longo de sua história, montando um acervo com os trabalhos já produzidos e em curso, a respeito do tema do projeto, qual seja, a Educação Social e a colaboração para a formação de educadores sociais. Durante os seis anos de atuação, tivemos a produção de três artigos publicados em revistas, quatro capítulos de livros, muitas apresentações de trabalhos em formato de comunicação e de pôsteres, quatro trabalhos de conclusão de curso já apresentados e um em andamento.

Os resultados desses trabalhos e pesquisas mostram que a Educação Social, no âmbito da universidade, por meio da Extensão, tem subsidiado a formação de educadores sociais que, direta ou indiretamente, irão atuar nos espaços da Educação Social. Isso se evidencia no trabalho de Silva (2018), que elenca quatro importantes categorias identificadas em sua pesquisa, por meio de entrevistas com participantes do projeto de extensão: a socialização de conhecimento; a participação; as experiências práticas; e a formação diferenciada. Nas palavras da autora:

Eles têm a oportunidade de interagir com a comunidade e diante dessa aproximação acumular novos saberes, efetivar seus conhecimentos por meio das práticas desenvolvidas nas ações de extensão e socializar os conhecimentos adquiridos na universidade. Também possuem a oportunidade de realizar pesquisas e a partir dessa ação e das experiências vivenciadas ao longo de suas formações, produzirem e publicarem trabalhos científicos, artigos e outros produtos que contribuem na divulgação dessas atividades. Por intermédio das ações de extensão são trabalhadas atividades que se diferenciam dos currículos dos cursos. Suas ações proporcionam diversos saberes e possibilitam a ação integrante entre os indivíduos da universidade com os da comunidade e dentro desse contexto são apresentados os projetos de extensão que fazem essa aproximação entre esses dois setores e buscam contribuir na formação dos envolvidos (SILVA, 2018, p. 56-57).

O PROESCA concorre, por meio de suas práxis, para a formação dos envolvidos, ou seja, os sujeitos da comunidade e os da universidade, e efetua a reflexão acerca dos direitos e deveres de crianças e de adolescentes e também dos outros componentes do projeto. Assim, assume-se e percebe-se como a ação de extensão é primordial na formação de Educadores Sociais. Com o projeto, os acadêmicos participantes acessam teorias diferenciadas, conhecem estratégias metodológicas de ensino distintas das formais, apropriam-se de princípios fundamentais para a relação entre ensino e aprendizagem que se dá fora do contexto escolar, e aprendem que princípios como o diálogo, o compromisso, a inclusão, a participação e o respeito são elementos substanciais para suas práxis como educadores sociais (MULLER; RODRIGUES, 2002).

No trabalho de Arruda (2018), tem-se o conhecimento sobre como a comunidade percebe a ação de extensão em suas vidas. A autora comenta sobre entrevistas com crianças que participaram do PROESCA e conclui que

[...] afirmaram ter aprendido vários conteúdos entre eles o que mais se destacou foi a brincadeira. A brincadeira contribuiu no desencadeamento de outros sentimentos, tais como alegria, felicidade, entre outros, essa afirmação foi concluída através das falas dos sujeitos, que demonstraram estarem satisfeitos com as atividades, desenvolveu sentimentos que provocaram o bem-estar social (ARRUDA, 2018, p. 58).

A autora constata que as crianças participantes do projeto acessaram um direito, o de brincar, como prevê o Estatuto da Criança e Adolescente. Arruda (2018, p. 58) ainda esclarece: “A educação social pode ser discutida através de atividades que propiciaram a reflexão acerca de diversos elementos pertencentes à sociedade, houve o despertar da consciência crítica dos sujeitos envolvidos na ação, as crianças conheceram parte de seus direitos e deveres como cidadãos”.

No contexto da Educação Social com a infância, apresentam-se as crianças e os adolescentes como protagonistas da relação com o educar, diferentemente do que se prega na maioria dos discursos da universidade, que tem a criança como objeto da relação de aprendizagem. Esse é um ponto crucial a ser aprendido e discutido: o protagonismo das crianças e adolescentes, sua participação efetiva em seu processo de aprendizagem é algo que a Educação Social no Brasil já vem assumindo e que as universidades precisam aprender (PAIVA; NATALI; SOUZA, 2019).

Percebe-se, assim, a importância da extensão no processo de formação inicial e sua contribuição na formação dos sujeitos da Educação Social. Sublinha-se que, para a formação de educadores sociais, é preciso ainda mais. Há a necessidade do envolvimento com os movimentos sociais e a articulação e o conhecimento com e sobre a rede de atendimento social das cidades. Contudo, essa intervenção ou ação de extensão é somente um começo. Vigora há seis anos no contexto da Universidade Federal do Mato Grosso Sul, e se desconhecem ações, neste Câmpus e nesta universidade,

direcionadas especificamente à formação de educadores sociais. Mesmo no Mestrado em Educação da UFMS, no Câmpus do Pantanal, cuja área de concentração é a Educação Social, as temáticas investigadas e as linhas de pesquisa não correspondem à formação de educadores sociais. Trabalha-se, naquele Programa, com a concepção de que toda educação é social, e não no trato da Educação Social como uma área da Educação.

Fica evidente que, assim como há a necessidade de valorização e reconhecimento da Educação Social no Brasil, há também a busca pela valorização da extensão no contexto universitário, pois, como vimos, por meio dela se fomentam discussões, pesquisa e ensino sobre temas valorosos para a formação, como a da Educação Social, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Social, no Brasil, precisa urgentemente de uma formação no ensino superior. Isso vem sendo buscado, por meio da luta pela regulamentação da profissão e por grupos da área que atuam por todo o país. A Educação Social ainda caminha muito fragilizada, devido à ausência de uma formação inicial superior. Atesta-se o grande valor do que está vigente hoje, como a formação na militância de movimentos sociais, organizações, e até mesmo em projetos na universidade, mas uma formação específica é indispensável.

Enquanto se luta para que uma formação inicial em nível superior se implante, a Universidade precisa continuar abrindo suas portas para os processos formativos de educadores sociais brasileiros. Para isso, a extensão universitária apresenta-se como uma possibilidade de propiciar, aos educadores sociais, a formação em serviço.

Além da extensão universitária, também se discute a viabilidade da reestruturação de cursos de Pedagogia, com o propósito de incluir a formação em Educação Social, já que se trata de uma área da educação.

Essa perspectiva conta com algumas tímidas ações em cursos que ofertam uma ou outra disciplina, por vezes optativas ou eletivas, que discutem o tema da Pedagogia Social e da Educação Social. Contudo, não são suficientes para atribuir ao pedagogo o título de educador social.

No curso de Pedagogia do Câmpus de Naviraí, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul oferece as disciplinas de Trabalho e Educação em Espaços não escolares e Estágio nessa mesma área. Essas disciplinas propiciam, aos discentes do curso, conhecer um pouco do espaço de atuação de educadores sociais. Não obstante, para a formação de educadores sociais, é necessário avançar. A Educação Social requer profissionais com formação superior, com ampla gama de conhecimento, com condições para a resolução de problemas sociais.

As universidades têm a função de se colocar à disposição para a formação e a informação de seus alunos e da comunidade. A extensão é essa 'via de mão dupla', por intermédio da qual a universidade não apenas ensina, mas também aprende com a comunidade. Essa postura é vital na formação de educadores sociais, com a consciência de que o saber acadêmico não é superior ao saber das comunidades e de outros cenários, e sim complementar. Trata-se de um saber que está institucionalizado e organizado para validar uma profissão, por isso é tão importante.

A Extensão Universitária pode ser a porta de entrada da Educação Social no contexto da universidade. Enquanto ainda se busca o espaço de formação de educadores sociais, por meio da regulamentação da profissão, e a possibilidade de que essa formação seja incluída no ensino superior, com a graduação em Educação Social, continua-se a buscar espaços e a desenvolver ações que podem levar a Educação Social a adentrar a academia.

Este texto teve como objetivo vislumbrar a formação para educadores sociais no espaço da extensão universitária, um dos elementos do tripé da estrutura do ensino superior brasileiro, junto à pesquisa e ao en-

sino. Também se propôs a identificar objetivos da extensão universitária e sua relação com a Educação Social e a sua formação.

Na relação entre a comunidade e a universidade, todos aprendem. Assim, no que se refere à temática aqui discutida, percebe-se que a Educação Social pode ensinar, à universidade, que é crucial lançar um olhar diferenciado aos processos de ensinar e de aprender, e que o conhecimento não se dá somente dentro da universidade.

No contexto da universidade, a Extensão tem se constituído como um espaço da formação. Ela é vista como um caminho possível e potente de formação para educadores sociais. O caminho não está pronto. Está sendo construído, por meio das diversas experiências formativas concretizadas nas universidades brasileiras, com o intuito de fortalecer a Educação Social no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Josiane dos Santos. **O Projeto Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes**: processo de formação dos escolares de uma escola ribeirinha - Jatobazinho. Corumbá - MS, 2018. fl. 75. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia - Educação Física), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá - MS, 2018.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, 1990.

BAULI, Régis Alan. **Educador social no Brasil**: profissionalização e normatização. Maringá -PR, 2018. fl. 316 - Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17 ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1983.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução n° 6, de 6 de julho de 2017. Disponível em: <https://proece.ufms.br/pb/coordenadorias/extensao/>. Acesso em: 22 mai. 2020

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; CUNHA, Maria. Cristina. A Contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão**. UEPG. Ponta Grossa, 9 (2), p. 334-340, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/5522/3672>. Acesso em: 22 maio. 2020.

MOYANO, Segundo. **Retos de la Educación Social: aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en centros residenciales de acción educativa**. 2007. fl. 149. Tese (Doutorado em História da Educação), Universidad de Barcelona, 2007.

MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Reflexões de quem navega na Educação Social: uma viagem com crianças e adolescentes**. Maringá - PR: Clichetec, 2002.

NATALI, Paula Marçal. **Formação Profissional da Educação Social: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino americanos**. Maringá - PR, 2016. fl. 243. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR, 2016.

NUÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social: Cartas para Navegar em El Nuevo Milenio**. Buenos Aires - Argentina: Santillana, 1999.

PAIVA, Jacyara Silva de; NATALI, Paula Marçal; SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. Educação Social e Extensão Universitária: contribuições para a formação dos educadores sociais. Convergências. **Revista de Educación**. Editorial Facultad de Educación. UN Cuyo. Mendoza. v. 2, n° 4, p. 7-27, 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos; CONTE, Isaura Isabel; BIERHALS Patricia Rutz. Educação Popular e Pedagogia Social: um encontro possível no caso de Porto Alegre. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 23, no 43, p. 128-144/ Mai-Ago. 2013.

PEREIRA, Antonio. Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, MG, v. 13, no 29, p. 9-35, jul./dez., 2013.

PEREIRA, Antonio. A formação inicial de Educadores Sociais no contexto dos cursos tecnológicos e de Pedagogia: primeiras aproximações de um debate. **Ensino & Pesquisa**. Suplemento. v.15, no 2, p. 46-45, 2017.

RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Participação política de meninos e meninas**: expedições de experiências e reflexões em curso. Maringá - PR, 2014. fl. 200. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, 2014.

SANFELICE, José Luis; FLORIDO, Caroline. Maria. **A História da Extensão Universitária na Faculdade de Educação da Unicamp**: resistência institucional ou recorte social? 2009. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/.../14Za-QQff.doc. Acesso em: 22 mai. 2020

SILVA, Oberdan. Dias. **O que é extensão universitária?** 1996. Disponível em: <https://www.ecientificocultural.com/ECC3/oberdan9.htm>. Acesso em: 22 mai. 2020

SILVA, Luciana. **As influências do Projeto Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes (PROESCA) no processo de formação acadêmica dos sujeitos participantes.** Corumbá - MS, 2018. fl. 75. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia - Educação Física), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá - MS, 2018.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de Souza. **O Projeto Futuro Hoje em Maringá/PR: desafios da educação social rumo à política pública.** Maringá - PR, 2010. fl. 134. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá - PR, 2010.

3-A PESQUISA INTERVENÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Célia Regina de Carvalho

INTRODUÇÃO

Neste capítulo refletimos sobre as contribuições da pesquisa intervenção na formação continuada de professores, no contexto de uma proposta formativa implementada durante o desenvolvimento de um estudo que resultou em uma tese de doutorado. O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar e avaliar a implementação de uma proposta formativa envolvendo professores da rede pública do município de Naviraí - MS sobre a utilização de tecnologias móveis na escola. A proposta buscou discutir o impacto da cultura da mobilidade na educação, estudar e refletir sobre o uso das tecnologias móveis na escola e desenvolver e avaliar ações que promovessem a integração das tecnologias móveis no trabalho docente.

A cibercultura é entendida por muitos estudiosos (LÉVY, 1997; TORNAGHI, 2010; SANTOS, 2009) como a cultura contemporânea que revolucionou a forma como as pessoas se comunicam, produzem e compartilham informações e conhecimentos na internet. Com a evolução dos computadores fixos (*desktop*) para os dispositivos móveis de última geração, como os *tablets*, *smartphones* e *iphones* presenciamos, por um lado, a expansão da sociedade em rede e da cultura da mobilidade que a cada dia intensifica-se e ganha novos contornos. Neste cenário não há mais limites geográficos, pois, as informações circulam livremente pela rede.

Por outro lado, a formação inicial de professores tem se mostrado insuficiente para dotá-los de conhecimentos técnicos e pedagógicos para lidarem com as tecnologias em situações pedagógicas. Nos cursos

de licenciatura há “poucas disciplinas que contemplam os conhecimentos referentes a esta área de conhecimento” (CARVALHO, 2017, p. 18). A possibilidade de aquisição de conhecimentos nesta área passa a ocorrer no contexto da formação continuada. Porém, em se tratando das tecnologias móveis, a situação é mais complexa uma vez que ainda não existem práticas consolidadas neste sentido e em alguns locais há leis e regimentos escolares que as proíbem na escola.

Nesta perspectiva, destacamos as contribuições da pesquisa intervenção na formação docente tendo em vista atuar em situações problemáticas a fim de promover novas aprendizagens. Apresentamos, neste capítulo, os pressupostos da pesquisa intervenção de modo a potencializar a formação de professores, o delineamento da proposta, bem como seus principais resultados e algumas considerações sobre o estudo.

1. A PESQUISA INTERVENÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A proposta de uma pesquisa intervenção propõe o rompimento com paradigmas tradicionais, tendo em vista a busca pela transformação da realidade vivenciada. Pelo fato de requerer uma atitude crítica e implicativa, este modelo tende a afastar-se de posturas e posições reativas e ampliar as condições de um trabalho compartilhado (AGUIAR; ROCHA, 2007).

Após traçarmos um panorama da formação inicial e continuada dos professores do município de Naviraí - MS quanto às suas habilidades para utilizar tecnologias digitais e móveis em sala de aula, sistematizamos a pesquisa intervenção que também se tornou um dos focos do estudo proposto, ocasião em que procuramos identificar as suas potencialidades em provocar transformações na prática docente.

A intervenção é possível graças ao mergulho que o pesquisador faz na experiência investigada, promovendo assim, o encontro entre o

sujeito e o objeto e entre a teoria e prática (PASSOS; BARROS, 2009). Neste caso, intervir implica em fazer um “mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado” se diluem na “dinâmica de propagação das forças instituintes características dos processos de institucionalização” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 25).

Observamos, portanto, que a pesquisa intervenção possibilita a ampliação de um trabalho compartilhado na medida em que a “relação pesquisador/objeto é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71). Neste contexto, o pesquisador desempenha um papel ativo buscando lidar com os problemas encontrados, no acompanhamento, na avaliação e reelaboração das ações conforme as especificidades dos participantes.

Segundo Tanikado e Maraschin (2012, p. 145) “o ato de pesquisar se constitui no encontro entre os elementos moventes – pesquisador e campo de pesquisa”. Tais elementos são redefinidos conforme a “própria processualidade da interação”. No decorrer da pesquisa, o interesse do pesquisador volta-se para os fatos ocorridos neste encontro, nas adaptações e transformações ocorridas. Um desafio que enfrentamos na condição de pesquisadora foi o ato de pesquisar aliado aos anseios trazidos pelas docentes. Este movimento exigiu aprendizagem, amadurecimento e rearranjos constantes do plano de ação a fim de convergirmos nossas ações com os anseios do grupo.

Sendo assim, comungamos com o pensamento de Barros e César (2015) ao afirmarem que o pesquisar vai se constituindo com base no acompanhamento dos efeitos produzidos pelas práticas de pesquisa. Isso possibilita agir junto no contexto pelo qual emergem o sujeito, o objetivo, o campo, o pesquisador, os pesquisados, as questões, etc. Para se chegar a este plano é preciso, portanto, estar em atitude de abertura diante dos desafios enfrentados.

Nosso interesse em intervir na formação das docentes baseou-se na valorização da colaboração entre elas, assim como na construção e mobilização coletiva de saberes que buscaram propiciar o seu desenvolvimento profissional. O ponto de partida do estudo se amparou no “estabelecimento coletivo de um projeto de trabalho” (ROCHA; AGUIAR, 2006, p. 170). A composição do grupo surgiu a partir do desejo de trabalhar de forma colaborativa, apesar de termos em mente que esse procedimento não advém facilmente, mas pode ser construído aos poucos, buscando sempre a atuação dos participantes.

Concordamos com Maraschin (2004, p. 105), ao afirmar que as pessoas tomadas como nossos objetos de pesquisa, devem ser vistas como sujeitos ativos, na medida em que “produzem outros sentidos ao encontrarem-se com o pesquisador, participam de redes de conversações que podem ser transformadas a partir de novas conexões, novos encontros”.

Nesta perspectiva, “o pesquisador atua percorrendo a trama do acontecimento, fazendo escolhas, puxando alguns fios que a compõem” (DA SILVEIRA KROEFF; DA SILVA; MARASCHIN, 2012, p. 146). Essa tessitura é formada “pelos acontecimentos, fatos, práticas, indivíduos que enunciam em seu funcionamento o instituído, o saber ou não saber de um coletivo em análise sobre si mesmo” (DA SILVEIRA KROEFF; DA SILVA; MARASCHIN, 2012, p. 146).

O esforço em pesquisar conjuntamente com os professores tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática e lhes possibilita o aprendizado da pesquisa e, conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional (ANDRÉ, 2010). A adoção destas novas metodologias de pesquisa contribui na constituição da profissionalidade docente, pois propicia o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores, que, construídos coletivamente, podem dar mais força e poder aos docentes como grupo profissional (ANDRÉ, 2010). Esta postura supõe a existência de:

[...] um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, para fazer um diagnóstico da situação e delinear propostas de intervenção na realidade, as quais serão implementadas e passarão por uma avaliação conjunta, para serem melhoradas e novamente implementadas e assim por diante (ANDRÉ, 2011, p. 29).

Por meio das ações pensadas e concretizadas na proposta formativa, entramos em contato com a realidade das professoras e de suas instituições e passamos a conhecer melhor as suas ideias, opiniões, crenças, necessidades, expectativas e até algumas teorias explícitas/implícitas em relação ao seu trabalho, a sua formação, à influência das tecnologias em suas vidas e práticas etc. No decorrer das reuniões, realizamos rodas de conversas e entrevistas coletivas sobre assuntos relacionados às tecnologias móveis na prática docente. Agindo deste modo, buscamos estabelecer uma maior proximidade, a fim de procedermos a troca de experiências pessoais e profissionais, em que, ensinamos/aprendemos o tempo todo, em um duplo processo de formação.

Durante o estudo desenvolvido fomentamos a formação de professores e nos aproximamos de uma proposta relacionada ao paradigma da mudança (PACHECO; FLORES, 1999). Este modelo prevê um movimento pela qual há a negociação e colaboração entre formador e professores, no sentido de reorientar os seus saberes e as suas competências, promovendo um movimento pela qual a pesquisa se realiza junto com os docentes que ocupam o papel de protagonistas de sua própria formação.

Assim sendo, as propostas formativas ocorrem em parceria com os professores ancoradas na adesão a um projeto de trabalho elaborado em conjunto, a partir de dentro da escola, isto é, de “situações problemáticas advindas das demandas da escola” (IMBERNÓN, 2010, p. 40). Defendemos, portanto, o investimento em alternativas de formação que aumentem a comunicação e se pautem na “criação de estruturas organi-

zativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre os indivíduos iguais e troca de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

A partir deste movimento, o docente pode conhecer as experiências e saberes de outros colegas, estimulando, assim, o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, a partir de um trabalho colaborativo. O professor pode, portanto, refletir sobre sua própria prática, tendo em vista adquirir, mobilizar e construir saberes docentes (CARVALHO, 2017).

Os saberes experienciais ou práticos são valorizados neste tipo de formação, na medida em que, ao serem produzidos pelos docentes em sua prática, resultam de sua experiência profissional e se validam por meio dela. Estes tipos de saberes são resultantes dos demais saberes (saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares), e formam “um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”, constituindo “a cultura docente em ação” (TARDIF, 2005, p. 49).

Outro conceito que emana deste tipo de pesquisa é o da colaboração, entendida como uma atividade complexa decorrente de uma mudança de atitude dos professores, visando a superação do isolamento a fim de buscar a criação de uma nova cultura colaborativa, baseada na criação de espaços e momentos pelos quais os professores tenham condições de refletir sobre o seu trabalho e com isso, adquirir maior autonomia.

Segundo Imbernón (2010, p. 65) a colaboração configura-se como “um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”. A pesquisa que envolve a colaboração entre professores constitui-se como uma proposta viável para o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Esta colaboração com os pares, dentro de uma escola,

permite aos professores a possibilidade de analisar os problemas comuns a todos (FERREIRA, 2003).

A formação continuada dentro de um clima de colaboração entre os professores é capaz de aproximar-se mais da escola e propiciar a criação de uma nova cultura formadora que produz novos processos na teoria e na prática, bem como o surgimento de novas perspectivas e metodologias (NÓVOA, 1997; MARCELO GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006; 2010).

Segundo Parrilha e Daniels (2004), a organização da escola e da formação continuada dificultam o desenvolvimento de ações de interação profissional e conhecimento compartilhado entre os pares. Todavia, é preciso superar estes entraves e instaurar “novos modelos de ensino e de formação baseados na colaboração e na comunicação” (CARVALHO, 2017, p. 63).

De acordo com Placco e Souza (2006), é possível aprender de muitas formas por intermédio de várias relações. Porém, em um grupo há mais condições de ocorrer interações que possibilitam a atribuição de significados mediante a confrontação de sentidos entre os indivíduos. No coletivo, os sentidos são construídos de acordo com as experiências de cada um atribuindo novos significados ao conhecimento compartilhado. Ao criar um grupo, o formador precisa instaurar um clima de diálogo entre os integrantes de modo a favorecer “que todos sejam ouvidos, que todos os pontos de vista sejam considerados e articulados ao conhecimento que se busca construir” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 47).

Nesta direção, os professores têm melhores condições de reelaborar os saberes adquiridos na formação inicial, bem como adquirir e/ou construir novos saberes resultantes de suas experiências e das demandas de seu trabalho (CARVALHO, 2017).

Quando os professores se envolvem no grupo estão mais interessados em melhorar a sua prática pedagógica e em solucionar ques-

tões que contribuam para a aprendizagem de seus alunos ao passo que os pesquisadores se interessam em construir conhecimentos ligados à elaboração de teorias. Porém, é possível chegar a uma diminuição destas fronteiras por meio da colaboração entre os pesquisadores e os professores (FERREIRA, 2003). O objetivo do trabalho colaborativo, neste caso, “representa uma oportunidade para que os professores participem como co-produtores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores” (IBIAPINA, 2008, p. 32).

Ao analisar a experiência vivenciada durante a proposta inferimos que ocorreu um processo duplo, pois ao tentar provocar transformações na realidade pesquisada - nosso objeto de estudo e intervenção - também sofremos interferências do contexto pelo qual nos inserimos, conduzindo-nos para o “aprimoramento de nossas ações como pesquisadora/formadora” (CARVALHO, 2017, p. 267) rompendo com modelos fragmentados de formação.

2. O DELINEAMENTO DA PROPOSTA FORMATIVA

A metodologia adotada no estudo pautou-se na pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-explicativa e compreendeu as seguintes etapas: a) análise documental referente às ações desenvolvidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional do município; b) estudo exploratório junto a professores do ensino fundamental; c) implementação de uma proposta formativa que interveio (pesquisa intervenção) na formação continuada de um grupo de dez professoras do ensino fundamental (CARVALHO, 2017).

No quadro 1 apresentamos uma síntese das atividades desenvolvidas durante a proposta formativa.

Quadro 1- Atividades desenvolvidas durante a formação

Encontros	Principais atividades desenvolvidas
1º	Apresentação da pesquisadora/formadora, do projeto de pesquisa e dos professores participantes
2º	Discussão a respeito da cultura digital e seus impactos no trabalho docente
3º	Discussão a respeito da cultura da mobilidade Organização de algumas atividades propostas: grupo do <i>Facebook</i> e <i>WhatsApp Messenger</i>
4º	Relato de experiências em relação a utilização das tecnologias digitais e móveis Vídeo: Conheça o aluno multimídia Discussão a respeito do perfil de aluno multimídia e a realidade dos professores de Naviraí – MS
5º	O conceito de <i>web 1.0</i> , <i>2.0</i> , <i>3.0</i> e <i>web</i> móvel e suas principais ferramentas Levantamento sobre as necessidades formativas quanto ao uso das tecnologias digitais e móveis
6º	Discussão dos recursos da <i>web 2.0</i> e dos aplicativos que poderiam ser incorporados ao cronograma da formação Elaboração de um cronograma de forma colaborativa com as ferramentas e/ou aplicativos para serem estudados durante os encontros Socialização de temáticas dos projetos e atividades que pretendiam em sala de aula
7º	Discussão sobre a proposta da formação, seleção dos recursos da <i>web</i> a serem abordados nos encontros posteriores
8º	Exploração do <i>YouTube</i> : cadastro no <i>Gmail</i> , criação de canal, <i>playlist</i> , compartilhamento de vídeos e upload e edição de vídeos, bem como uma discussão quanto a possibilidades pedagógicas do <i>YouTube</i> Elementos norteadores e roteiro para a elaboração de um projeto
9º	Ferramentas de autoria e produção colaborativa: <i>Google docs</i> e <i>drive</i> , <i>wikis</i> , <i>blogs</i> Exploração dos recursos dos celulares e <i>smartphones</i> das professoras Atendimento às professoras para a correção e orientação acerca dos projetos
10	Dinâmica: discussão de algumas questões referentes às tecnologias móveis, aprendizagem móvel e o papel do professor Acompanhamento e orientação dos projetos desenvolvidos pelas professoras
11	Desafio para as professoras: Pesquisar na <i>Google play store</i> do celular, aplicativos que podem ser utilizados juntamente com seus alunos em situações de aprendizagem, comunicação e compartilhamento de informações e conhecimentos
12	Atendimento por grupos para a finalização dos projetos Postagem da versão final do projeto de ensino no grupo do <i>Facebook</i> ou <i>e-mail</i>
13	A aprendizagem móvel: discussão sobre a importância e o potencial deste tipo de aprendizagem Socialização do projeto da professora C ¹
14	Socialização dos projetos das professoras D, E e I
15	Socialização dos projetos das professoras G e H Finalização (roda de conversa sobre os impactos da proposta no trabalho das professoras)

Fonte: (CARVALHO, 2017, p. 182).

Tendo em vista que não há um consenso quanto ao potencial das tecnologias móveis na prática docente, a proposta foi pensada com o objetivo de proporcionar o contato dos professores com estes conhecimentos a fim de introduzi-los em seu trabalho.

Em seguida, detalhamos os principais momentos da proposta formativa: A formação teve início em 14 de abril de 2016, em um Labora-

¹ As professoras foram identificadas com as letras A, B, C, D, E, F, G, H, I e J.

tório de Informática cedido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional do município de Naviraí - MS. Este encontro contou com a presença de 11 docentes. Inicialmente, expusemos a temática da proposta formativa, bem como seus objetivos e etapas. Informamos que a intenção era promover uma proposta interventiva na formação de professores com base nas demandas verificadas ao longo dos encontros. Abrimos uma discussão sobre os motivos em querer participar da formação, o que tinham interesse em aprender, bem como suas necessidades, saberes e dificuldades relacionadas à utilização das tecnologias em sala de aula. A fim de facilitar a comunicação e interação criamos um Grupo na rede social *Facebook* e um grupo no *WhatsApp Messenger*.

No segundo encontro, a partir da exibição de uma charge provocativa, discutimos sobre a cultura digital e seus impactos na sociedade e escola. Em seguida propusemos a leitura do texto “A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?” de Lúcia Santaella, enfocando nas gerações tecnológicas descritas pela autora. Como atividade *on-line*, as professoras foram convidadas a discutirem no grupo do *Facebook* sobre a pergunta presente no título do texto.

No quarto encontro convidamos as docentes a descreverem o seu primeiro contato com as tecnologias digitais e móveis em sala de aula apontando os seus principais interesses e dificuldades, assim como as suas experiências (bem-sucedida ou não). A partir das respostas observamos que faziam pouco uso das tecnologias em sala de aula, tanto pela falta de habilidade em manuseá-las quanto pela dificuldade em integrá-las em suas práticas.

No quinto encontro abordamos os conceitos de *web 1.0, 2.0, 3.0*, *web móvel* e suas principais ferramentas, destacando aquelas voltadas para a comunicação, armazenamento e compartilhamento de informação (*cloudcomputing*), de autoria e produção colaborativa, bem como os aplicativos multiplataforma.

No sexto encontro as professoras discorreram sobre as temáticas dos projetos e das atividades que pretendiam desenvolver juntamente com seus alunos.

Nos encontros 7 e 8 estudamos sobre a utilização de algumas tecnologias, dentre as quais destacamos: a criação de conta no *Gmail*, a Plataforma *YouTube*, criação de canal e playlist com alguns vídeos relacionados à área de atuação do docente. E no nono, as docentes exploraram aplicativos instalados nos celulares, tendo em vista analisar as suas principais características e usos, bem como as possibilidades pedagógicas.

No encontro 10 foram selecionados trechos de textos de autores como Santos (2015), Pretto (2010), Ferreira (2014) e documentos como as Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel da Unesco (2013) que traziam ideias sobre *web 2.0*, às tecnologias móveis, a aprendizagem móvel e ao papel do professor.

No 11º encontro atendemos as professoras, em grupo, afim de tirar dúvidas a respeito da finalização dos roteiros dos projetos. Além disso, lhes propusemos um desafio com celulares e *smartphones* que consistia em pesquisar na *Google Play*, aplicativos que poderiam ser utilizados em situações de aprendizagem, comunicação e compartilhamento de informações e conhecimentos.

No encontro 12, as professoras A e C relataram o andamento de seus projetos momento em que exibiram alguns vídeos gravados nos celulares de seus respectivos alunos referentes a um projeto de miniaulas para um canal do *YouTube*, dentro da perspectiva da sala de aula invertida. As atividades desenvolvidas pela professora A compreendiam vídeos relativos à disciplina de Língua Portuguesa e C na disciplina de Língua Inglesa, ambas com alunos do 7º ano do ensino fundamental.

No 13º encontro, a professora C apresentou o seu projeto intitulado “*FlippedClassroom: Sala de Aula Invertida*”, explicando os objetivos,

a justificativa, os conteúdos envolvidos, a relação entre as tecnologias e os conhecimentos trabalhados, assim como as formas de avaliação dos alunos e, em seguida exibiu alguns vídeos.

No encontro 14, as professoras D, F e J explanaram o projeto intitulado “Caminhos da tecnologia na educação”, com uma turma de 22 alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal, demonstrando as etapas, conteúdos trabalhados, bem como imagens e vídeos com algumas atividades. As professoras E e I expuseram uma atividade, com o título “Jogos *Offline*: jogos sem o uso da internet”, com alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual.

No último encontro, realizado em 27 de outubro de 2016, solicitamos que as docentes preenchessem uma ficha de avaliação da proposta, abrangendo os aspectos que mais chamaram a atenção durante o percurso; os conhecimentos adquiridos; a visão delas a respeito do uso do celular; as principais dificuldades enfrentadas; as atividades e/ou conhecimentos que mais contribuíram para a prática pedagógica; a avaliação geral da proposta e sugestões para outras formações. Após o preenchimento, foram convidadas a compartilhar as suas opiniões com o grupo.

Vale destacar que a coleta de dados ocorreu durante todo o processo, desde as gravações dos encontros realizados, os relatos orais e escritos, bem como as postagens nos grupos virtuais (*Facebook*, *WhatsApp Messenger*) e entrevistas individuais com as participantes no final da proposta.

3. PRINCIPAIS RESULTADOS DO ESTUDO

A seguir, exporemos alguns dados referentes à avaliação das docentes a respeito da proposta formativa. No último encontro e na entrevista individual refletimos e avaliamos, tanto sobre seu impacto na prática docente quanto em relação ao nosso papel como pesquisadora/formadora, sobretudo, em relação aos saberes construídos/mobiliza-

dos, as relações estabelecidas e o desenvolvimento dos projetos e das atividades em sala de aula.

Em relação aos elementos que mais chamaram a atenção das docentes, destacamos os conhecimentos ligados às tecnologias móveis e aplicativos e a interação no grupo virtual criado durante a proposta, como podemos ver nos trechos a seguir: “Eu acho que já são nessas tecnologias móveis para educação porque a gente tem uma certa resistência a usar. E aí quando você vê e fala que esse é o caminho. Que quando você começa a usar você vê a mudança” (PROFESSORA B); “Conhecimentos, aplicativos” (PROFESSORA J); “[...] as questões ligadas à tecnologia como aplicativos” (PROFESSORA G); “Como é importante o uso das tecnologias em sala [...] os alunos se desenvolvem melhor durante as aulas, uso de aplicativos” (PROFESSORA H); “A primeira coisa que eu achei interessante foi quando você criou o grupo da troca [...] do *face*² para troca de informações. Aí você pediu para gente sempre estar postando, alimentando [...] eu achei que ali foi bem interessante porque eu postei a minha. Eu lembro que uma vez eu postei uma atividade, todo mundo comentou, até você comentou” (PROFESSORA G).

Percebemos que por meio da proliferação dos dispositivos móveis, como celulares e *smartphones* surge a cultura da mobilidade que corresponde ao estágio atual de desenvolvimento tecnológico permitindo aos indivíduos a comunicação e o acesso às informações em qualquer espaço/tempo, conferindo-lhes maior autonomia para realizar inúmeras atividades como trabalhar e estudar. Com isso, cresceu também a adoção de aplicativos móveis voltados para as mais variadas funções.

As professora D e J mencionaram a experiência com o trabalho envolvendo projetos didáticos “Então pra mim é o trabalho com projeto, foram atividades diferenciadas que nós trabalhávamos [...] eu faço projeti-

² Facebook

nho assim, mas coisas [...] mais simplesinho, de datas comemorativas tudo e tal, mas assim até foi bom que daí você pode estar montando o projeto diferenciado” (PROFESSORA D); “Aqui eu tive trocas de experiências [...] eu tinha feito um projeto pequenininho bem simples [...] eu adorei porque o projeto que nós fizemos [...] bem diferente” (PROFESSORA J).

As narrativas das professoras nos permitem inferir que houve uma mudança de olhar quanto as tecnologias móveis em sala de aula, como expresso nas falas das professoras B, A e G: “[...] se você planeja a sua aula e você mostra pro aluno que hoje nós temos que nos preparar e mostrar que o celular não é só bate papo no *Whats*³” (PROFESSORA A); “No meu ponto de vista foi uma coisa assim que eu não tinha essa visão, esse hábito. Eu achei assim que até os alunos mesmo eles aprenderam mais por quê? Porque eles não ficam sem celular. Então foi uma forma assim de eles aprenderem” (PROFESSORA G); “As (tecnologias) móveis na questão do celular dos aplicativos que a gente pode estar trabalhando, estar ensinando os alunos” (PROFESSORA G).

Por meio destes aparelhos a noção de aprendizagem não se restringe à sala de aula, pois ocupa novos espaços virtuais que podem ser utilizados das mais variadas formas. Neste sentido, Bonilla e Pretto (2015) defendem que professores e alunos utilizem as tecnologias e as informações presentes na rede de modo crítico e se tornem produtores de conhecimentos.

Questionamos as docentes quanto à possibilidade de integração das tecnologias digitais e móveis em suas práticas. Dentre os recursos mais citados verificamos o dicionário instalado nos celulares dos alunos, *e-mail*, aplicativo como o *WhatsApp* e outros voltados para a alfabetização, lousa digital e vídeos.

Vale ressaltar que as tecnologias comportam características capazes de potencializar o fazer docente, desde que estejam atreladas a situ-

³ *WhatsApp*

ações diferenciadas, como é o caso da aprendizagem colaborativa que se caracteriza como um processo de construção de conhecimentos decorrente da participação, do envolvimento e da contribuição ativa dos alunos na aprendizagem uns dos outros (o trabalho envolvendo projetos e atividades em ambiente sociais) (TORRES; AMARAL, 2011).

Em tratando-se da implementação dos projetos pelas professoras foi possível perceber a valorização da troca de experiências no grupo e as aulas diferenciadas: “Dá certo trabalhar em grupo porque eu acho a forma assim de você trabalhar em grupo, uma vai passando a experiência para outra” (PROFESSORA A); “Com esse projeto, nossa, eu fiz uma aula diferenciada prazerosa. Foi, assim, um ano que eu acabei saindo com atividades ricas porque assim eu pude aprender, fazer e desenvolver um projeto, meu projeto” (PROFESSORA D).

Assim sendo, o trabalho com projetos didáticos propõe uma nova visão educativa que nos convida a repensar a escola e a prática docente, fato que implica em uma maior compreensão das disciplinas e dos temas trabalhados em sala de aula. Os temas dos projetos devem ser relevantes e atuais, voltados para interesses dos alunos levando-os a construir conhecimentos de forma ativa e autônoma (CARVALHO, 2018).

Assinalamos alguns elementos que confirmam o diferencial da proposta formativa e da pesquisa intervenção a fim de provocar mudanças significativas na prática docente: a) O uso das tecnologias móveis, sobretudo, celulares e *smartphones* em situações pedagógicas, tais como em projetos didáticos; b) O acompanhamento das atividades e o constante diálogo com as professoras, sendo que a interação ocorreu inicialmente nas reuniões do grupo e por meio dos grupos virtuais. Posteriormente, visitamos as professoras em suas respectivas escolas a fim de acompanharmos a elaboração e aplicação de todas as ações previstas nos projetos; c) A contextualização das atividades de acordo com a realidade das escolas e adaptação conforme o perfil das docentes; d) A troca de

experiências e a atitude colaborativa entre as docentes foram verificadas durante os encontros e nas parcerias no desenvolvimento dos projetos (CARVALHO, 2017; CARVALHO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a proposta formativa buscamos promover ações que levassem as docentes a superarem os limites da formação inicial e continuada por meio de uma pesquisa intervenção a fim de promover a integração de tecnologias móveis em suas práticas. Além disso, ao tentarmos nos afastar de modelos tradicionais de formação também ressignificamos nosso papel como pesquisadora e formadora.

Apesar de cada uma das participantes trazer consigo suas singularidades, histórias de vida, aprendizagens anteriores e diferentes níveis de apropriação tecnológica, destacamos o envolvimento delas no desenvolvimento de projetos e atividades em sala de aula. Estas ações refletiram na forma como concebiam o processo de ensino e aprendizagem e provocaram transformações no fazer docente.

Em relação ao emprego das tecnologias móveis, em situações pedagógicas, observamos que aproximaram-se da ideia de aprendizagem móvel por meio do fomento a “aprendizagem individualizada, a avaliação de atividades mediante o aplicativo WhatsApp, a melhoria da comunicação entre as professoras e os seus respectivos alunos” (CARVALHO, 2017, p. 290), assim como a interface entre a educação formal e informal e a expansão dos espaços de aprendizagem para além da escola, de acordo com as características dos alunos.

Consideramos os elementos da pesquisa intervenção como potencializadores da formação continuada de professores. Reconhecemos, no entanto, o desafio enfrentado, pois abandonamos as receitas prontas e tentamos partir dos interesses das docentes implementando uma pro-

posta horizontal e dialógica. Destacamos que ações a longo prazo requerem maior atenção devido à sobrecarga de trabalho docente e a outras questões referentes às professoras. O número de participantes também deve ser reduzido, pois o engajamento e a colaboração são possíveis de serem alcançados em pequenos grupos que passam a se conhecer melhor e, por conseguinte, a trocar experiências e saberes. Um outro ponto imprescindível é o apoio da escola a fim de incentivar o professor na formação em serviço, como também de gestores e/ou coordenadores pedagógicos quanto à implementação de novas ações na prática docente.

Em propostas formativas ancoradas na pesquisa intervenção ocorre um duplo movimento de pesquisa e formação que solicita modos diferenciados de ação conforme as demandas e/ou carências das professoras. As contribuições da proposta foram verificadas em suas práticas durante os projetos reforçando a tese de que a implementação de propostas que procurem intervir na formação continuada de professores, a partir dos seus interesses e necessidades formativas, em um clima de colaboração, contribui para potencializar o uso de tecnologias móveis em situações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. **Psicologia ciência e Profissão**, 2007, 27 (4), p. 648-666.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, 2010. v. 33, n. 3.

BARROS, Maria Elizabeth Barros; CÉSAR, Janaína Mariano. Pesquisa-Intervenção em dispositivos participativos: ensejando outras relações entre produção de conhecimento e educação. **Revista Polis e Psique**, v. 5, n. 2, p. 171-192, 2015.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**. v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015.

CARVALHO, Célia Regina de. **As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente**: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica. Presidente Prudente: 2017, p. 337

CARVALHO, Célia Regina de. **Planejamento e produção de conteúdos digitais**. SEDFOR. Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores. Campo Grande, 2018.

CARVALHO, Célia Regina de; LIMA, Claudia Maria de. Formação Docente e Tecnologias Móveis na Escola. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 7, n. 1, p. 46-61, 2019.

DA SILVEIRA KROEFF, Renata Fischer; DA SILVA, Carlos Alberto Baum; MARASCHIN, Cleci. Oficinas como estratégia metodológica de pesquisa-intervenção em processos envolvendo videogames. **Mnemosine**, v. 12, n. 1, 2016.

FERREIRA, Ana Cristina. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática**: uma experiência de trabalho colaborativo. 2003. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000297486>. Acesso em: 01 out. 2011.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. **Dinâmicas de uma juventude conectada**: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar. Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. 272 p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, v. 1, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** Formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1997.

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e intervir. **Psicologia & Sociedade;** 16 (1): Número Especial 2004, 98-107. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a08.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores.** Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA. António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote 3 ed. 1997.

PACHECO, José A; FLORES, Maria Assunção. O processo formativo do professor. *In* **Formação e avaliação de professores.** Portugal: Porto, 1999, p. 45-65; 128-139.

PARRILHA, Angeles; DANIELS, Harry. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores.** Edições Loyola, 2004.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Edições Loyola. 2006, 95 p.

PRETTO, Nelson de Luca. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a15.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2014.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**. Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, 2010.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2009.

SANTOS, Edméa. A mobilidade cibercultura: cotidianos na interface e educação e comunicação. **Em Aberto**: Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, jul/dez, 2015.

TANIKADO, Grace Vali Freitag; MARASCHIN, Cleci. Pesquisa, intervenção e tecnologias: dispositivos de virtualização de coletivos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 143-158, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 5 ed. 2005.

TORNAGHI, Alberto José da Costa. Cultura digital e escola. **Salto para o futuro**. Ano XX. Boletim 10. Agosto 2010.

UNESCO. **Policy Guidelines for Mobile Learning**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2013. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 10. jun. 2015.

4-CENÁRIOS PARA INVESTIGAÇÃO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINARÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Ana Carolina Faustino
Fernando Schlindwein Santino
Beatriz Gouvea Lopes

INTRODUÇÃO

Uma das funções primordiais do professor é ensinar seus estudantes a utilizarem os conhecimentos que aprendem na escola para interpretar a realidade em que vivem (FREIRE, 2011, 2014; FREIRE, MACEDO, 2006). Neste sentido, o processo de alfabetização não está desvinculado da leitura do mundo. Concomitantemente ao processo de leitura da palavra, que consiste no processo de alfabetização, ocorre a leitura do mundo. Na perspectiva freiriana a alfabetização não pode estar esvaziada da essencial interpretação do mundo, do questionamento crítico sobre a realidade e de sua transformação.

No campo da Educação Matemática, Skovsmose (2000, 2001, 2007, 2014) destaca por meio do conceito de *materacia* a importância dos conhecimentos matemáticos serem utilizados para a interpretação do mundo. Segundo o autor, a *materacia* é “vista como uma competência similar à *literacia* caracterizada por Freire. *Materacia* não se refere apenas às habilidades matemáticas, mas também à competência de interpretar e agir numa situação social e política estruturada pela matemática” (SKOVSMOSE, 2000, p. 02).

Desta forma, o ensino e a aprendizagem da matemática não se restringem à dimensão técnica como, por exemplo, ao ensino de algoritmos. “A alfabetização matemática, como constructo radical, tem de estar

enraizada em um espírito de crítica e em um projeto de possibilidades que habilite pessoas a participarem no entendimento e na transformação de sua sociedade” (SKOVSMOSE, 2001, p.95).

Gutstein (2006) sintetiza a importância do ensino e da aprendizagem das dimensões técnica e política da matemática por meio do conceito de ler e escrever o mundo com matemática⁴. Ler o mundo com matemática significa que os estudantes irão aprender a matemática para interpretar a realidade que vivem, situações de opressão que eles vivenciam em sua escola, bairro, cidade, etc. Escrever o mundo com matemática significa utilizar a matemática para modificar a realidade, mesmo que seja em nível local.

A construção de uma identidade cultural positiva também é um dos objetivos da Educação Matemática para Justiça Social e significa que ao aprender a matemática dominante o estudante mantém uma perspectiva positiva em relação a sua cultura, a sua etnia, a seu background (GUTSTEIN, 2006). “Os estudantes podem conectar a matemática com suas próprias histórias culturais e comunitárias e podem apreciar as contribuições que várias culturas e povos fizeram para a matemática” (GUTSTEIN; PETERSON, 2013, p.2, tradução nossa)⁵. Desta forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de matemática devem considerar os conhecimentos que os estudantes trazem para a escola.

Algumas propostas têm sido desenvolvidas buscando uma aula de matemática mais crítica e reflexiva, trabalho com projetos (GUTSTEIN; PETERSON, 2013) e os cenários para investigação (SKOVSMOSE, 2000, 2001) têm se configurado como possibilidades para que professores e estudantes ensinem e aprendam matemática de uma for-

⁴ No original, lê-se “*reading and writing the world with mathematics*”.

⁵ “*Students can connect math with their own cultural and community histories and can appreciate the contributions that various cultures and peoples have made to mathematics*”.

ma crítica e reflexiva, utilizando a matemática como poderosa ferramenta para a leitura e a escrita do mundo.

Neste capítulo, pesquisamos a contribuição de alguns cenários para investigação na formação inicial de professores de licenciandos em Pedagogia, os quais ensinarão matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, primeiramente discutiremos o conceito de cenários para investigação. Em seguida, apresentaremos a metodologia, os participantes e como se deu a produção de dados da pesquisa. E finalmente, apresentaremos os resultados preliminares.

1. CENÁRIOS PARA INVESTIGAÇÃO

As práticas pedagógicas que ocorrem em uma sala de aula de matemática tradicional são geralmente, centralizadas na figura do professor e influenciadas pela ideologia da certeza (SKOVSMOSE, 2001) que preconiza a existência de uma única resposta correta para os exercícios de matemática. Tal resposta é tida como uma verdade absoluta, inquestionável e cabe ao estudante chegar até ela. A comunicação entre professor e estudantes busca eliminar os erros dos estudantes e pauta-se no “certo” e “errado” e os estudantes não têm acesso a argumentos e justificativas que explicitam as causas dos erros cometidos. Desta forma, práticas pedagógicas alicerçadas na ideologia da certeza não abrem espaço para que a matemática, um modelo matemático e a solução para um problema sejam questionados. Skovsmose (2001) destaca a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que desafiem a ideologia da certeza, abrindo espaço para que a análise de uma suposta neutralidade da matemática e para que novas formas de comunicação que não estejam baseadas apenas na dualidade verdadeiro-falso, emergjam. Trabalhos com projetos e cenários para investigação são algumas possibilidades que podem contribuir para que a ideologia da certeza seja desafiada.

Cenários para investigação são ambientes de aprendizagem inclusivos que abrem espaço para a investigação, para a cooperação en-

tre os estudantes e para o diálogo (ALRØ, SKOVSMOSE, 2004, 2010; SKOVSMOSE, 2000, 2019).

Abrir espaço para investigação significa criar ambientes de aprendizagem que deem suporte para que os estudantes se engajem em processos de investigação matemática em que tenham que compartilhar perspectivas, identificar ideias matemáticas, levantar hipóteses e tomar decisões. Segundo Skovsmose (2000), um cenário para investigação não pode ser imposto aos estudantes. Estes devem ser convidados a adentrar o cenário para investigação e aceitar o convite.

Abrir espaço para o diálogo significa que um cenário para investigação é organizado objetivando potencializar as interações entre estudantes-estudantes e estudantes-professor, de forma que todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem são considerados fontes de conhecimento. Pensar alto para compartilhar um raciocínio matemático, fazer perguntas buscando esclarecer/analisar diferentes perspectivas são ações que fazem parte de um ambiente de aprendizagem em que os estudantes têm um papel ativo em seu processo de ensino e aprendizagem, eles precisam tomar decisões.

Abrir espaço para a cooperação envolve o trabalho conjunto dos estudantes na construção de um caminho para abordar a tarefa proposta em um cenário para investigação. Outra característica essencial de um cenário para investigação é que ele é acessível para todos os estudantes (SKOVSMOSE, 2019), ou seja, é elaborado de maneira a se concretizar em efetivas oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes presentes na sala de aula, independentemente de suas especificidades.

Alguns autores desenvolvem estudos com o foco nos cenários para investigação como, por exemplo, Pimentel e Paula (2007); Bernardi e Ramos (2012); Rabaiolli (2013), Milani (2020) e Moura (2020).

Moura (2020), por exemplo, tem se dedicado a investigar cenários para investigação que criem oportunidades de aprendizagem para estudan-

tes ouvintes e surdos, ou seja, ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis para todos os estudantes que estão presentes em determinada turma.

Milani (2020) investiga a contribuição de atividades pautadas na Educação Matemática Crítica para a formação inicial de licenciandos do curso de matemática. Para isto, propôs uma atividade desenvolvida na disciplina de metodologia do ensino de matemática, onde os licenciandos deveriam transformar um exercício de um livro didático com referência à matemática pura em uma atividade investigativa, ou seja, com referência aos cenários para investigação, criando outras possibilidades para a resolução deste, com o objetivo de mudar as práticas tradicionalistas de ensino da matemática.

Assim a proposta envolvia que os licenciandos em matemática caminhassem de um ambiente de aprendizagem focado no paradigma do exercício (os mais utilizados no ensino de matemática nas salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental) para um cenário de investigação, ambientes de aprendizagem que podem ter como referência a matemática pura, semirrealidade ou à realidade, de acordo com a metodologia de ensino adotada pelo professor (MILANI, 2020).

Isto posto, Milani (2020) destaca que os ambientes com exercícios que possuem referência à semirrealidade apresentam situações que podem acontecer, que podem ser construídas, se refere a cálculos de uma situação real como, por exemplo, um exercício que envolve o cálculo do peso de verduras vendidas em uma feira. Quanto aos ambientes de aprendizagem com referência à realidade, nela os estudantes podem realizar atividades a partir de seu cotidiano, trabalhando com situações da vida real, onde podem investigar, descobrir, criar, analisar e refletir. Ambas as abordagens são abertas para a produção do conhecimento.

Ao final do desenvolvimento deste trabalho com os estudantes, um aspecto apontado por Milani (2020) foi que os estudantes ressalta-

ram que a transformação de um exercício em uma atividade investigativa requer que este esteja inserido no contexto do estudante, quer dizer, na realidade ou semirrealidade, para despertar interesse nestes estudantes. Os estudantes também perceberam com a atividade que é possível inserir a interdisciplinaridade nestes exercícios, assim como conseguiram entender que os cenários para investigação permitem a problematização e reflexão sobre a realidade. Entretanto, o paradigma do exercício caracteriza o ensino tradicional da matemática, que tem enfoque para a resolução de exercícios de forma mecânica, não propondo desafios aos alunos.

De forma geral, a autora pode observar que uma atividade investigativa para estes futuros professores de matemática estaria ligada a:

[...] criar modelos empíricos, observar e registrar um fenômeno, fazer entrevistas, fazer comparações, interpretar informações, refletir sobre o significado de um conceito, discutir e apresentar ideias, realizar descobertas, levantar hipóteses, fazer testes, tomar decisões, realizar questionamentos e contextualizar (MILANI, 2020, p. 15).

Esta proposta de Milani (2020) para seus estudantes teve como intuito fazer com que eles se imaginem no momento em que forem planejar suas aulas de matemática, para que pensem em uma perspectiva de Educação Matemática Crítica, rompendo com os métodos tradicionalistas de ensino desta disciplina nas escolas.

Tendo isto em vista, a proposta de se trabalhar com cenários para a investigação é essencial na busca por uma aprendizagem crítica. Além disto, estes proporcionam a descoberta de fatos matemáticos presentes no nosso cotidiano, possibilitando momentos de reflexão e tomada de decisões, partindo do trabalho em grupo, onde todos exercem papel ativo na construção de sua aprendizagem em uma perspectiva dialógica, um ambiente de pesquisa onde se trabalha a matemática (SKOVSMOSE, 2000).

Rabaiolli (2013) investigou a contribuição dos cenários para investigação para a problematização de conceitos de geometria na formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora enfatiza a importância de uma ação docente para além do “fazer exercícios”, proporcionando aos discentes “[...] as diferentes situações e possibilidades, desenvolvendo estratégias diferentes para construir e aplicar os conceitos matemáticos na resolução de problemas [...]” (RABAIOLLI, 2013, p. 38). Oportunizando aos estudantes o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a resolução de problemas, bem como seu questionamento (RABAIOLLI, 2013).

Durante o desenvolvimento da pesquisa de Rabaiolli (2013) foi formado um grupo de estudos constituído por 4 professoras dos anos iniciais em que foram abordados e vivenciados conceitos referentes a geometria a partir de uma perspectiva investigativa. Depois de 4 encontros de formação, cada uma das professoras desenvolveu durante um mês, em suas aulas, práticas investigativas pautadas nos cenários para investigação para trabalhar os conteúdos de geometria. Ao final deste período, a pesquisadora realizou entrevistas individuais com as professoras.

Os resultados da pesquisa de Rabaiolli (2013) evidenciam que a abordagem de cenários para investigação propiciou diversas aprendizagens às professoras como aprofundamento teórico em relação aos conceitos de geometria possibilitando que elas se sentissem mais seguras ao ensinar tal conteúdo na sala de aula; reflexões sobre a postura na condução da aula de matemática, passando a atentar-se mais aos questionamentos dos estudantes, abrindo espaço para que eles participassem mais ativamente das atividades e reconhecendo a importância de construir os conhecimentos matemáticos com os estudantes por meio da investigação. Neste capítulo, discutimos a contribuição dos cenários para investigação na formação inicial de professores que ensinarão matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. METODOLOGIA: A ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS DO GRUPO

Elegeu-se, para este capítulo a pesquisa qualitativa em educação de caráter descritivo-analítico com o foco em alcançar o objetivo pontuado pelo estudo, em que o elemento central concentrou-se na busca pela compreensão dos participantes da pesquisa acerca do fenômeno investigado, haja vista que nesta abordagem o pesquisador está em contato direto com a situação investigada. Deste modo, enfatizamos o estudo de Bogdan e Biklen (1994):

[...] embora os dados quantitativos recolhidos por outras pessoas (avaliadores, administradores e outros investigadores) possam ser convencionalmente úteis tal como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se a recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. [...]. Os investigadores qualitativos são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos por seu valor facial (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.195).

Sob essa ótica salientamos os estudos de Lüdke e André (1995, p. 46-50), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados são altamente descritivos [...] a análise dos dados tende a seguir um processo sintético [...]”.

De forma análoga concordamos com Godoy (1995, p. 21) ao destacar que “[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”.

É essencial destacar que nos embasamos em uma perspectiva metodológica que busca descrever processos de ensino-aprendizagem pré-profissionais com o diálogo entre as experiências analisadas no grupo para a implementação de novos direcionamentos.

Diante do exposto, ao tratarmos especificamente acerca da constituição do estudo em xeque, o critério inicial de escolha dos participantes era estarem cursando a graduação de Licenciatura em Pedagogia e participarem do grupo TA'ARÕMBY⁶ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da UFMS - Câmpus de Naviraí – em que é discutido o referencial de Educação Matemática Crítica. O grupo foi criado em fevereiro de 2019 e está cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Deste modo, a produção de dados foi realizada em 2019, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Naviraí.

Os encontros ocorreram quinzenalmente das 17:30 às 19:00. Assim, o grupo participante da pesquisa está constituído por 15 acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, de diferentes semestres, todos integrantes do TA'ARÕMBY. Para o desenvolvimento das ações, o grupo foi organizado com base em 5 etapas, a saber:

A) Aproximação inicial acerca dos referenciais teóricos: reuniões propostas para estudos, reflexões e diálogos sobre Educação Matemática Crítica e Educação Matemática para Justiça Social tendo como base autores, tais como: AlrØ e Skovsmose (2010), Brito, (2013); Ceolim e Hermann (2012), Moura e Faustino, (2017); Skovsmose, (2000, 2014), por exemplo.

⁶ TA'ARÕMBY: Traduzido do idioma Guarani, significa “Esperança” segundo o dicionário *Avañe'ê* (LINO, 2008).

- B) Vivenciando e elaborando cenários para investigação: etapa em que o grupo propôs resolução de problemas matemáticos que incorporaram e oportunizaram a elaboração e vivência acerca de cenários para investigação com base na semi realidade na UFMS.
- C) “Olhando” para a realidade e elaborando cenários para investigação: observação dos outdoors da cidade de Naviraí - MS por meio de diário de campo e registros fotográficos da elaboração e do desenvolvimento dos cenários para investigação concomitante com os encontros na universidade, ou seja, os integrantes tiveram a oportunidade de vivenciar os cenários para investigação; com base na semi realidade e realidade.
- D) Diálogo sobre a realidade: apresentação e diálogo das informações obtidas bem como a sistematização do conhecimento para a divulgação em eventos científicos.
- E) Entrevistas com os integrantes do TA'ARÔMBY: com o objetivo de tentar avaliar o processo vivenciado ao longo dos encontros, o qual o locus da discussão foi “cenários para investigação” em que buscamos identificar a relevância deste espaço à formação inicial bem como traçar um paralelo entre as ações e suas, possíveis, contribuições.

No que diz respeito à produção de dados, neste capítulo o foco dar-se-á, especificamente, nas etapas: B) Vivenciando e elaborando cenários para investigação e; C) “Olhando” para a realidade e elaborando cenários para investigação. Experiências estas que foram desenvolvidas/vivenciadas no grupo de pesquisa TA'ARÔMBY. As entrevistas estão sendo analisadas e serão divulgadas, futuramente, em um momento oportuno. Na próxima seção será abordado o desenvolvimento e a vivência dos cenários para investigação.

3. VIVENCIANDO E ELABORANDO CENÁRIOS PARA INVESTIGAÇÃO

Para uma primeira aproximação do tema, os acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia leram e dialogaram sobre textos que abordavam aspectos da Educação Matemática Crítica e Educação Matemática

para Justiça Social (CEOLIM; HERMANN 2012, MOURA; FAUSTINO 2017, SKOVSMOSE, 2000, 2014). Em seguida, os futuros pedagogos foram convidados a vivenciar um cenário para investigação localizado em uma semirrealidade, denominado “corrida de grandes cavalos” e que está descrito em Skovsmose (2000).

Figura 01: O terreno da corrida de cavalos

			X							
			X	X			X			
X	X		X	X	X	X	X		X	
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	2

Fonte: Ole Skovsmose, 2000, p. 10.

Em uma reunião do *TA'ARÕMBY* na UFMS, a pista de corrida para os cavalos foi desenhada na lousa, como a mesma iria começar e nenhuma rodada ainda havia sido realizada, elaboramos um desenho baseado na figura acima, mas sem o preenchimento das rodadas de que cada cavalo havia avançado, que na figura é representado pelo “x”, ou seja, desenhamos o quadro apenas com os números de 2 a 12. Em seguida, dois dados grandes confeccionados com E.V.A foram entregues aos acadêmicos. Em cada rodada, os dois eram lançados, os valores dos dados eram somados e o resultado da soma representava o cavalo que iria se deslocar naquela rodada. O cavalo que, primeiro, conseguisse andar quatro casas era o vencedor. Os acadêmicos foram divididos em três grupos. Um dos grupos era composto por aqueles que seriam os jogadores e deveriam escolher os cavalos em que iriam apostar. Cada cavalo era representado por um número entre 2 ao 12. Os outros dois grupos de acadêmicos representavam as casas de apostas que tinham que decidir quanto iria pagar para cada cavalo, estabelecendo assim, o valor do prêmio a ser pago para

o cavalo 2, para o cavalo 3 e etc., caso fosse o campeão. Os acadêmicos dialogaram sobre qual cavalo tinha a maior possibilidade de ganhar, a partir da probabilidade de dar uma determinada soma nos dados. Além disso, eles consideraram o valor que poderiam ganhar apostando em cada um dos cavalos. Ao final da atividade eles tinham cooperado, dialogado, compartilhado perspectivas matemáticas. O cavalo 5 foi o vencedor, assim, a estudante que apostou nele disse: “Agora sim, eu compreendi o que é um cenário para investigação”.

Inferimos, com base nos dados apresentados, que esta atividade contribuiu para que os pedagogos em formação percebessem que no cenário vivenciado não havia uma única resposta certa, várias respostas podiam ser dadas, contribuindo para um gradual desafio da ideologia da certeza. Os estudantes, ainda participaram ativamente da investigação matemática atuando como figuras centrais na elaboração das hipóteses que alicerçaram suas apostas nos cavalos.

No encontro seguinte, os acadêmicos fizeram a leitura do texto de Brito (2013), o qual objetiva analisar a representatividade de crianças negras e brancas em revistas, destacando assim a potencialidade da matemática para interpretar questões sociais. Ao finalizar as reflexões e diálogos acerca do estudo de Brito (2013), os integrantes do *TA'ARÔM-BY* cogitaram a ideia de elaborar um cenário para investigação com referência à realidade, assim, no seguinte encontro, essa ideia ganhou corpo, forma e conteúdo, concretizando-se com o título: “*Outdoors*: analisando questões de raça e representatividade”. Este cenário tinha como objetivo utilizar a matemática para interpretar a representatividade dos negros nos *outdoors* da cidade de Naviraí no Mato Grosso do Sul, local em que os acadêmicos residem.

No delineamento inicial deste cenário, os acadêmicos definiram junto à coordenadora do grupo, que durante um mês cada um deles tiraria fotos dos *outdoors* da cidade em que estivessem presentes pessoas. Desta forma, no período de 1 de maio a 31 de maio de 2019, cada um dos parti-

cipantes fotografou os outdoors da cidade seguindo os seguintes critérios: conter pessoas nas imagens, independente de raça, etnia, gênero; o outdoor deveria ser grande (9x3 metros em média); e o endereço do outdoor fotografado deveria ser anotado. Este último critério foi estabelecido, pois, os outdoors repetidos em locais diferentes foram contabilizados.

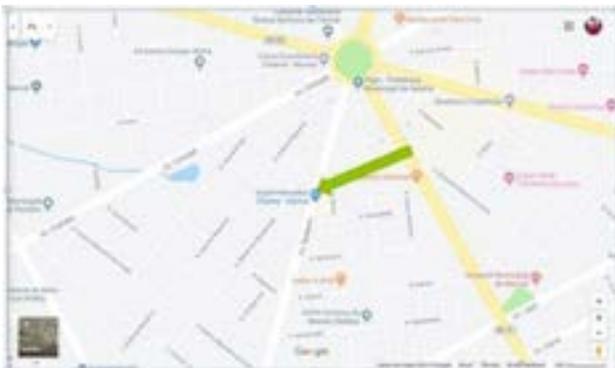
Outrossim, cada *outdoor* foi fotografado de forma que ficou visível todo o seu conteúdo (Figura 2) e sua localização descrita (Figura 3):

Figura 01: O terreno da corrida de cavalos



Fonte: Ole Skovmose, 2000, p. 10.

Figura 3: Localização do outdoor



Fonte: Produzido pelos acadêmicos a partir do Google Maps, 2019.

Nos encontros seguintes ao trabalho de campo desenvolvido pelos acadêmicos, as fotos que eles tiraram dos outdoors foram impressas. Com as fotos em mãos, os acadêmicos se dividiram em dois grupos para analisá-las, sendo que cada um dos grupos recebeu o conjunto total das fotos que foram tiradas por todos os integrantes do grupo. Em seguida, eles realizaram estudos e discussões em grupos menores sobre as fotos, estabelecendo critérios para a análise dos outdoors (Figura 4):

Figura 4: Análise das fotos retiradas dos outdoors



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2019.

Os futuros pedagogos analisaram as fotos de forma quantitativa e qualitativa, fizeram a porcentagem dos dados, analisaram os segmentos de propaganda que cada outdoor veiculava, analisaram se as pessoas presentes no outdoor apareciam sozinhas ou em grupos. O trabalho de análise foi feito ao longo de dois encontros na UFMS.

Posteriormente, cada um dos grupos se preparou para compartilhar suas análises. Cada um dos grupos apresentou as fotos a partir de slides, assim como os dados produzidos.

Figura 5: Apresentação dos dados produzidos



Fonte: Arquivo dos pesquisadores, 2019.

A análise quantitativa dos dois grupos foi a mesma. Eles trouxeram as porcentagens e cada grupo explicou como os cálculos foram realizados e em seguida, apresentaram os gráficos construídos. A análise qualitativa de cada um dos grupos abordou aspectos diferentes, o que abriu espaço para o diálogo e contribuiu para o enriquecimento da discussão sobre a temática. Durante a apresentação, os estudantes explicitaram que foram fotografados um total de 26 *outdoors*, a partir dos quais foi analisada a presença ou ausência de pessoas negras e brancas. Os dados apresentados mostram que nos 26 *outdoors* fotografados havia 40 (100%) pessoas ao todo, sendo que 35 (87,5%) representavam pessoas brancas e apenas 5 (12,5 %) representavam pessoas identificadas pelo grupo como negras.

Levando em consideração os dados mencionados, os participantes relataram em diálogos no grupo, terem percebido que existe a ausência da representatividade étnico-racial nos *outdoors*, tanto em relação à população negra quanto indígena. Revelando-se um aspecto

que nunca atraiu a atenção dos integrantes, ou seja, não pararam para refletir criticamente sobre estas questões antes de realizarem a pesquisa e o processo investigativo. Ao que tudo indica, os cenários para investigação despertaram o pensamento reflexivo nos licenciandos acerca das problemáticas sociais possibilitando que eles usem os dados para compreender melhor a realidade em que vivem.

Um outro dado destacado pelos grupos se referia a ausência de pessoas indígenas nos *outdoors*. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no Estado de Mato Grosso do Sul, onde situa-se a cidade em que a investigação foi realizada, é a região em que se localiza a segunda maior população indígena do país⁷, com 73.295 mil (BRASIL, 2010), informação esta que nos coloca em posição de destaque nacional tanto para a luta por práticas de promoção aos direitos, quanto também em termos de assistência e políticas educacionais que visem garantir a inclusão e a visibilidade dos povos indígenas.

Especificamente, na rede municipal de educação da cidade em que a investigação foi realizada, constam 72 alunos indígenas que passam pela educação tradicional em cinco escolas urbanas. Apesar disso, não encontra-se nos *outdoors* da cidade, nem mesmo naqueles relacionados à educação, a presença de pessoas indígenas, dado que mostra a total invisibilidade desse grupo. Tal discussão possibilitou que futuros pedagogos dialogassem sobre proporcionalidade e a desproporcionalidade entre a composição da população do Estado e da cidade, bem como a composição dos indivíduos presentes na amostra que obtiveram sobre os *outdoors*.

Outro critério de análise utilizado e explicitado pelos acadêmicos durante a apresentação, foi se as pessoas presentes nos *outdoors* apareciam em grupo ou sozinhas. Como já mencionado anteriormente, dos 26 *outdoors* analisados, foram identificadas um total de 40 (100%) pessoas, sendo

⁷ Mesmo não sendo o objetivo do estudo, acreditamos ser de suma importância relatar estes dados, tendo em vista que o grupo TAARÔMBY pretendia encontrar pessoas indígenas nos *outdoors*.

que 21 (52,5%) delas aparecem sozinhas nos *outdoors*. Todas as 21 (52,5%) pessoas que aparecem sozinhas nos *outdoors* foram identificadas pelo grupo como brancas. Às 5 (12,5%) pessoas identificadas pelo grupo como negras que apareciam nos *outdoors* estavam sempre em grupos, acompanhadas por pessoas consideradas brancas, portanto, destacamos a invisibilidade das pessoas que foram consideradas como negras pelo grupo, pois elas *nunca* apareciam como figuras centrais nos *outdoors*.

Os estudantes destacaram ainda que o desenvolvimento deste cenário para investigação possibilitou traçar relações com o cenário político e social da atualidade, bem como sobre a atuação deles nas disciplinas de estágio obrigatório. Os acadêmicos, evidenciaram que as crianças não nascem preconceituosas ou racistas, mas aprendem no meio em que vivem. Destacaram que os *outdoors* podem impor, mesmo que indiretamente, inúmeros tipos de padrões. Eles também perceberam o quão relevante foi o desenvolvimento do cenário para investigação - semirrealidade e realidade - para que eles observassem e percebessem a matemática presente no seu cotidiano e no mundo, interpretando a sua realidade. Relembrando, Milani (2020, p.11) enfatiza que “situações que podem ser criadas para os cenários para investigação podem desenvolver nos/as alunos/as raciocínio crítico perante o que os números significam em dado contexto, promovendo mudanças em seu cotidiano”.

O cenário para investigação elaborado pelos estudantes possibilitou que eles utilizassem a matemática para interpretar a realidade em que vivem e analisar de forma crítica a (in)visibilidade das pessoas negras nas propagandas de outdoor da cidade em que moram.

CONSIDERAÇÕES

Ao iniciar este estudo, propomos como objetivo investigar as contribuições dos cenários para investigação na formação inicial de professores que ensinarão matemática no início da escolarização.

Os resultados preliminares deste estudo evidenciam que o cenário para investigação “corrida de grandes cavalos”, localizado na semirrealidade, cria oportunidades para que os estudantes discutam estratégias matemáticas que embasam as escolhas de apostas que fizeram, e dialoguem sua relação com a probabilidade de obter um resultado na soma de dois dados. Além disso, ao que tudo indica, a vivência deste cenário para investigação contribuiu para que os futuros pedagogos refletissem sobre a importância de desenvolver com os estudantes ricas tarefas que apresentem mais de uma resposta certa, possibilitando assim, desafiar a ideologia da certeza.

O cenário para investigação “*Outdoors*: analisando questões de raça e representatividade”, que teve como referência a realidade e que foi vivenciado e elaborado pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFMS, contribuiu, sobretudo para que os acadêmicos percebessem as relações da matemática com as situações concretas que vivenciam, com seu cotidiano. Os dados coletados pelos estudantes possibilitaram que eles identificassem a invisibilidade dos negros e indígenas nos outdoors de sua cidade. A matemática se configurou como uma ferramenta para que eles compreendessem a realidade em que vivem, para que lessem o mundo com matemática. Além disso, a vivência da investigação possibilitou que os licenciandos em pedagogia conectassem as aulas de matemática com o trabalho ativo dos estudantes, com o compartilhamento de diferentes perspectivas matemáticas e o diálogo na luta contra a exclusão e invisibilidade da população negra e indígena que representam grande parte da população brasileira. Essa ação pode ser utilizada para “abrir os olhos” dos estudantes, fazendo com que os mesmos iniciassem um processo de reflexão sobre temas/ assuntos da sua realidade nunca antes pensados, como foi o caso de alguns estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia que relatamos neste estudo.

Além disso, a criação do cenário para investigação pode possibilitar que os estudantes iniciassem reflexões em torno da possibilida-

de de mudanças em relação a percepção sobre o que significa ensinar matemática, assim como proporcionar a eles ferramentas para que ao elaborarem suas aulas eles possam caminhar em diferentes ambientes de aprendizagem e não se restrinjam apenas ao paradigma do exercício, podendo, assim, elaborar aulas de matemática que tenham significado e que desenvolvam o pensamento crítico nestes estudantes.

Com base nas experiências vividas no grupo *TA'ARÔMBY* destacamos que não temos a pretensão de esgotar as discussões sobre cenários para investigação e, sim, esperamos contribuir com as pesquisas na área da Educação Matemática Crítica e Educação, bem como na ampliação de estudos acerca desta temática rumo a propostas mais humanizadas em educação e sociedade, de forma geral.

REFERÊNCIAS

ALRØ H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução: Orlando Figueiredo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Dialogue and Learning in Mathematics Education: Intention, Reflection, Critique**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.

BERNARDI, L. dos S.; RAMOS, E. E. de L. **Cenários para investigação e a perspectiva dialógica de Paulo Freire: caminhos para uma ação reflexiva**. III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – Ponta Grossa, Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20mat/6.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

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

BRITO, R. R. **Educação matemática & democracia: mídia e racismo**. Actas del VII CIBEM ISSN 2301-0797, p.3355-3362, Montevideo, Uruguai, 2013.

CEOLIM; A. J.; HERMANN, W. Ole Skovsmose e sua Educação Matemática Crítica. **Revista Paranaense de Educação Matemática** - RPEM, Campo Mourão, Pr, v. 1, n. 1, jul-dez. 2012. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/860/pdf_74. Acesso em: 17 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 200

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

GUTSTEIN, E. **Reading and writing the world with mathematics**: toward a pedagogy for a social justice. New York: Routledge, 2006.

GUTSTEIN, E.; PETERSON, B. (edit.) **Rethinking Mathematics Education**: Teaching Social Justice by Numbers. Rethinking Schools, Ltd, 2013.

LINO, T. S. **Diccionario avañẽẽ ilustrado**. - 7a ed. - Buenos Aires: Ruy Díaz, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1995.

MILANI, R. **Cenários para Investigação na Formação de Professores de Matemática**. Canoas. Anais do XVI EBRAPEM, 2012.

MILANI, R. Transformar exercícios em cenários para investigação: uma possibilidade de inserção na Educação Matemática Crítica. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**, vol. 13, n. 31, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/download/9863/7365>. Acesso em: 25 maio 2020.

MOURA, A. Q. **Educação matemática e crianças surdas**: explorando possibilidades em um cenário para investigação. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127725/000846110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MOURA, A. Q.; FAUSTINO, A. C. Eric Gutstein e leitura e escrita do mundo com a matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática, RPEM**, Campo Mourão, Pr, v.6, n.12, p.10-17, jul.-dez. 2017. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/1656/pdf_252. Acesso em: 02 fev. 2020.

PIMENTEL, R. A.; PAULA, M. J. de. A dinâmica dos processos de aprendizagem em uma atividade de investigação. *In: IX Encontro Nacional de Educação Matemática - IX ENEM*, 2007, Belo Horizonte. Educação Matemática: Diálogos entre a pesquisa e a prática educativa, 2007. Disponível em: <https://intranet.ifs.ifsuldeminas.edu.br/antonio.gomes/3-7LM-TEM/pimentel%20invest%20SEMIN%C3%81RIO.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

RABAIOLLI, L. L. **Geometria nos anos iniciais**: uma proposta de formação de professores em cenários para investigação. 2013. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 13 jul. 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/340>. Acesso em: 20 maio 2019.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. **Bolema**, Rio Claro, v.13, n. 14., p. 66-91, 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10635/7022>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica**: Incerteza, Matemática, Responsabilidade. Tradução: Maria Aparecida Viggiane Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à Educação Matemática Crítica**. Tradução: Orlando Andrade Figueiredo. Campinas: Papirus, 2014.

SKOVSMOSE, O. Inclusive landscapes of investigation. *In: Proceedings of the Ninth International Mathematics Education and Society Conference*. Volos, Greece: MES10, 2019.

5 - EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS: SUA RELEVÂNCIA NOS PROJETOS DE ENSINO SUPERIOR

Jeniffer Ribeiro Pessoa

Procuramos, por isso, defender a proposta da Educação em Direitos Humanos, voltada para a diversidade, junto às variadas culturas. O desafio é estarmos atentos às diferenças econômicas (desigualdade social), diferentes grupos étnico-raciais, diferentes opções sexuais, entre outras, e buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretar essas alteridades – o outro, diferente, mas investindo da mesma dignidade

URQUIZA, 2014, p. 34

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho se insere na ressignificação do espaço escolar proposta por Candau (2007), voltada para uma sociedade inclusiva e, fundamenta-se na promoção da educação em direitos humanos, considerando a afirmação de Arendt (1995) que a essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos. Partindo desses pontos, concorda-se com Urquiza (2014) em que é necessário defender um projeto de ensino que promova a educação em direitos humanos, usando o espaço escolar para essa promoção, tendo em vista as diferenças e os direitos de todo e qualquer indivíduo, por isso a necessidade de se pensar em um projeto de ensino para a educação em e para os direitos humanos. Para explicar o que é a educação em direitos humanos, Benevides (2007) a divide em três pontos:

[...] primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos.

Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos, como sempre afirmou Paulo Freire (BENEVIDES, 2007, p. 1)

Assim, tem-se que a educação em direitos humanos se trata de um processo formativo que o indivíduo precisa se educar em direitos humanos para educar em direitos humanos, por isso, a afirmação da educação em e para direitos humanos. A autora ainda complementa que essa educação em direitos humanos, é

[...] a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2007, p.1).

É preciso destacar, que essa cultura precisa levar em conta, especificamente, no caso do Brasil a história do país que tardiamente avançou em questões de direitos sociais, nesse sentido, a mudança de cultura se faz necessária construindo novos valores mais igualitários, é nessa perspectiva que aqui se defende a educação em direitos humanos.

A problemática surgiu de pesquisas anteriores realizadas pela pesquisadora sobre os direitos humanos, a formação educacional e, especificamente, o tema deste trabalho: a educação em e para direitos humanos como prática de ensino. Outro fato que despertou a necessidade de abordar tal tema, foi que ao ministrar disciplinas optativas de direitos humanos nos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia (ambos na licenciatura) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no Câmpus de Naviraí (CPNV). Na experiência docente, em sala de aula, foi possível perceber que os discentes tinham pouca ou nenhuma noção de direitos humanos, bem como não sabiam como poderiam e deveriam utilizar

esses conhecimentos na prática docente, após a conclusão do curso, ou ainda, tinham uma visão e conceitos absolutamente errados e distorcidos acerca dos direitos humanos.

Esse fato é ainda mais grave, quando essa concepção errônea vem de futuros docentes, pois conforme afirma a Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 205, a educação é um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...] e deve ter por objetivo o [...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para que a educação atenda seu objetivo que é o exercício da cidadania, o professor deve entender a concepção de direitos humanos - pilar fundamental para o exercício da cidadania. Nesse sentido, é necessário pensar em práticas de ensino voltadas para a formação em direitos humanos dos discentes, abrir um caminho para a produção de novos valores mais igualitários. Portanto, para a “[...] efetivação dos Direitos Humanos, sobretudo, em sua dimensão de humanidade ou humanismo, que, entre outras circunstâncias se sinaliza para outro processo, que é o processo educacional, estabelecendo com isso um elo entre Direitos Humanos e sua efetividade” (GONÇALVES, 2016, p. 110).

A educação deve ser entendida como um lócus privilegiado de apreensão e compreensão dos direitos, ou seja, como um instrumento fundamental de acesso a eles, sendo um campo propício para uma análise sobre as políticas públicas favoráveis à igualdade (VIANNA e UNBEHAUM, 2007, p. 120). Por isso, este estudo pretende contribuir, para com o avanço teórico da temática de educação em direitos humanos, como uma prática de ensino, pois “[...] o objetivo maior desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática” (BENEVIDES, 2007, p. 7).

Nesse sentido, o objetivo geral do capítulo é discutir a educação em direitos humanos na prática docente no ensino superior, no ensi-

no em sala de aula, em específico nos cursos de licenciatura, por estar formando educadores. É preciso refletir que ao pensar em educação em direitos humanos, têm que pensar nos preceitos fundamentais que nasceram em meio à história de guerras, lutas e resistência, as quais que buscavam a efetividade de direitos básicos.

Diante do objetivo geral apresentado - discutir a educação em direitos humanos na prática docente no ensino superior - foi utilizada a coleta de dados próprios da abordagem qualitativa de pesquisa, cuja base centrou-se na pesquisa bibliográfica e na análise documental. A abordagem qualitativa trabalha com os fenômenos humanos a partir da realidade social, conforme argumentam Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 21):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes.

No desenvolvimento foram, inicialmente, localizados compilados e identificados materiais pertinentes ao tema, bem como documentos oficiais os quais foram posteriormente organizados, interpretados e analisados, conforme as orientações de Lakatos e Marconi (2003). Quanto a análise documental, Ludke e André (1986) afirmam que esta busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, e os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo.

Para tratar do tema educação em direitos humanos os principais autores consultados foram: Comparato (2015), Bobbio (1992, 1997, 2000), Sacavino (2007), Benevides (2005, 2007), Candau (2007), Bittar

(2007), Padilha (2005), Urquiza (2014). Com a dimensão do conceito de direitos humanos e de educação em direitos humanos, passando então a refletir sobre o papel dos docentes enquanto atores que realizam a mediação no processo de transmissão de conhecimento e valores, em especial no que tange diretamente as discussões propostas. Os principais documentos analisados na pesquisa documental, advindos da legislação brasileira foram: a Constituição Federal Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases de 1996; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2013 e o Plano Nacional de Educação de 2014.

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira apresenta-se um breve histórico da constituição dos direitos humanos; A segunda aborda a relevância da formação em direitos humanos como parte do projeto de ensino, por fim a terceira conclui relatando um pouco das experiências vividas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especialmente no Câmpus de Naviraí (CPNV), quando ao ministrar as disciplinas em direitos humanos foi percebido que ao compreender os conceitos dos direitos humanos, os discentes passaram a compreender também a sua relevância em todo seu contexto de vida, quais sejam, acadêmica, profissional e pessoal, pois perceberam que todas as pessoas, incluindo cada um deles, têm por direito, o direito de ter seus direitos humanos protegidos e garantidos, cabendo a cada um deles – e a cada um de nós, a transmissão desses valores.

1. BREVE HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos são aqueles direitos inerentes à condição humana e anteriores ao reconhecimento do direito positivo. Para Bobbio, (1992, p. 5) os direitos humanos “[...] por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e

nem de uma vez por todas [...]” e se diferenciam dos direitos fundamentais porque “[...] o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (BOBBIO, (1992, p. 5). Considera-se que o melhor conceito que define os direitos humanos, é o exposto por Comparato (2015) que afirma que os Direitos Humanos são:

[...] a parte mais bela e importante de toda a História: a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais (COMPARATO, 2015, p. 13).

É difícil demarcar quando a ideia dos direitos humanos teve início. Muitos foram os documentos e eventos históricos que antecederam o documento oficial, a atual Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948). Na Inglaterra, a *Bill of Rights* é um exemplo. Segundo Comparato (2015, p. 104-105) durante todo o século XVII, a Inglaterra passou por guerras e rebeliões, até que em 1689, um século antes da Revolução Francesa o Parlamento inglês votou a *Bill of Rights* que passou a constituir uma das leis fundamentais do reino, pondo fim a monarquia absoluta, com a separação dos poderes no Estado visando proteger os direitos fundamentais humanos.

Outro documento marco na história dos direitos humanos é a Revolução Francesa que ensejou a criação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC, 1789), essa foi promulgada durante a Revolução Francesa pela Assembleia Nacional. A declaração levava as bandeiras de liberdade, igualdade e fraternidade de todos os homens e, reivindicando esses direitos naturais básicos, devendo ser ampliados a todas as nações.

Porém, a realidade da época era diferente do que o documento expressava. “A Revolução Francesa desencadeou, em curto espaço de tempo, a supressão das desigualdades entre indivíduos e grupos sociais”, contudo, em pouco tempo “[...] percebeu-se que o espírito da Revolução Francesa era, muito mais, a supressão das desigualdades estamentais do que a consagração das liberdades individuais para todos” (COMPARATO, 2015, p. 148).

Os direitos humanos foram construídos ao longo da história, passaram por conflitos a revoluções e demonstrou a necessidade de proteção de direitos básicos dos seres humanos. Os direitos humanos estão sempre em constante processo de transformação, incorporando novas demandas. Nesse sentido, ressalta-se que não se trata de uma evolução linear, mas de alguns momentos históricos que marcaram tais direitos. Para Piovesan (2003, p. 38-39) os Direitos Humanos são universais, inerentes à condição humana e não relativos às peculiaridades sociais e culturais de determinada sociedade. Além disso, tais direitos possuem características únicas justamente por seu caráter internacional e abrangente. “Os direitos humanos são naturais e universais, pois independem de qualquer ato normativo, e valem para todos, além-fronteiras; são interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental” (BENEVIDES, 2007, p. 5).

Os direitos humanos foram reconhecidos e consagrados em determinados momentos, em meio a lutas e revoluções, até que em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) na Assembleia Geral das Nações Unidas, foi adotada e proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Tal documento é considerado uma das maiores conquistas da humanidade para a proteção e a efetivação de direitos como a igualdade entre as pessoas, para a cooperação entre os povos e para a legitimação jurídica da inviolabilidade da dignidade da

pessoa humana. É importante, destacar que foi solicitado, após a assembleia, que todos os países membros que assinaram o documento publicassem o texto da DUDH para que ele fosse: divulgado; mostrado; lido e explicado; principalmente nas universidades e em outras instituições educacionais, sem distinção de qualquer tipo.

A Declaração universal contém, em germe, a síntese de um movimento dialético que começa com a universalidade abstrata dos direitos naturais, atravessa na particularidade concreta dos direitos positivos nacionais, termina com a universalidade não mais abstrata, mas ela própria concreta dos direitos positivos universais (BOBBIO, 1997 *apud* FACCHI, 2011, p. 132).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é considerada uma das maiores conquistas da humanidade quanto a proteção e a efetivação de direitos, como, por exemplo: a igualdade entre as pessoas; a cooperação entre os povos e a legitimação jurídica da inviolabilidade da dignidade da pessoa humana. Benevides (2005) afirma que a

[...] dignidade humana é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser em permanente inacabamento, ao respeito a certos bens e valores (anunciados na Declaração Universal de 1948), em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados. Dignidade é aquele valor sem preço! — que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança — contra a opressão, o medo e a necessidade — com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização. Como ensina Kant: as coisas têm preço; as pessoas, dignidade (BENEVIDES, 2005, p. 12).

Segundo as Nações Unidas (2019), a declaração é um documento marco na história dos direitos humanos. Foi elaborada por represen-

tantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e por todas as nações. É o documento mais traduzido do mundo e inspirado as constituições de muitos Estados e democracias. Guerra (2008, p. 138) salienta que a Declaração dos Direitos Humanos,

[...] foi adotada como um ideal comum a ser alcançado por todos os povos e todas as nações, a fim de que os indivíduos e órgãos da sociedade, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito a esses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e sua aplicação, tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob sua jurisdição (GUERRA, 2008, p. 138).

Nesse caso, o documento é o início de um processo de concretização de direitos. Bobbio (1997 *apud* Facchi 2011, p. 132) afirma que “[...] trata-se apenas do início e um processo, do qual hoje vemos com mais clareza as dificuldades e do qual não podemos ainda enxergar a conclusão”.

Os direitos humanos representam um princípio comum a todos os povos, enquanto os direitos fundamentais tratam destes mesmos princípios, contudo, são aqueles positivados na esfera do direito constitucional de cada Estado. A diferença entre ambos não está no conceito, visto que ambos possuem a mesma essência e finalidade, a diferença está no âmbito da previsão legal, internacional ou nacional. Assim, os direitos fundamentais são a positivação dos direitos humanos em nossa Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF), dispostos como Os Direitos e Garantias Fundamentais, incluídos no Título II e estão divididos em cinco capítulos. Aqui será utilizado o termo direitos humanos para tratar tanto os previstos da DUDH (1948) quanto na CF (BRASIL, 1988).

No Brasil, a Constituição Federal Brasileira de 1988 trouxe diversos direitos sociais, por isso ficou conhecida como a Constituição cidadã,

o que tornou a educação em direitos humanos um dos temas centrais da política de Estado. No mais, a Emenda Constitucional n. 45 (BRASIL, 2004) estabeleceu que os tratados e as convenções internacionais sobre direitos humanos são equivalentes às emendas constitucionais.

A previsão dos direitos humanos fundamentais direciona-se basicamente para a proteção à dignidade humana em seu sentido mais amplo, de valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos (SILVA, 2003, p. 229).

Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos brasileiro lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que foi publicado em 2006 (BRASIL, 2006). O documento contempla cinco grandes eixos de atuação, dentre eles, a educação como meio de disseminação dos direitos humanos. Em 2006, após ser “[...] finalizado e proposto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pode-se contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos das mulheres e homens nas escolas e na sociedade” (BRABO, 2015, p. 120, grifos da autora).

Posteriormente, em 2013, foi publicado um novo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013). Ambos os planos vêm em consonância com a afirmação e objetivos contidos no preâmbulo da DUDH:

ASSEMBLEIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIRETOS HU-

MANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 1).

Desta forma, temos que direitos humanos são compreendidos como aqueles direitos inerentes ao ser humano, pelo simples fato de ser, um ser humano, independente se suas diferenças. O conceito de Direitos Humanos reconhece que cada ser humano pode desfrutar de seus direitos humanos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, ou qualquer outro tipo de condição que o diferencie de outro ser humano.

2. A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PARTE DO PROJETO DE ENSINO

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.

BRASIL, 2013, p. 30

Como posto, os direitos humanos nasceram em meio à história de guerras, lutas e resistência, os quais buscaram a efetividade de seus direitos básicos. O tema aqui proposto, a educação em direitos humanos, ainda é considerado um conceito recente na história brasileira. Conforme Viola (2010, p. 15), ele “[...] surge durante o processo de redemocratização, que marca os anos 1980, com a ousada proposta de construir uma

cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos”.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2013 (BRASIL, 2013) indica a preocupação em relação à educação em direitos humanos e a cidadania, ao compreender que essas são fundamentais para a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. O documento considera que, “[...] a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e avaliação” (BRASIL, 2013, p. 24).

Considerando que as práticas sociais são constituídas principalmente no âmbito escolar, um dos objetivos da educação deve ser utilizar esse espaço e manter um ambiente igualitário. “Na educação formal, a formação em direitos humanos será feita no sistema de ensino, desde a escola primária até a universidade” (BENEVIDES, 2007, p. 6).

Pensar na forma em que a educação é construída e nas concepções docentes é pensar nos valores que estão sendo transmitidos e de como eles podem e influenciam as relações sociais. Desta forma, a “[...] educação torna-se, dessa forma, um direito humano fundamental” (URQUIZA, 2014, p. 30).

Segundo Sacavino (2007, p. 458), “[...] a educação entendida como um Direito Humano é um tema ainda pouco trabalhado desde o ponto de vista conceitual. É mais abundante a bibliografia que trata da educação para e em Direitos Humanos”.

A Resolução nº 1, publicada em 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEHD), contempla essa postura de trabalho misto.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - Pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinares. (BRASIL, 2012).

Os documentos oficiais que regulamentam a educação em direitos humanos no Brasil, determinam que o tema seja trabalhado de maneira transversal, ou seja, que todas as disciplinas abordem questões de direitos humanos. Isso porque, os direitos humanos que garantem a dignidade da pessoa humana, e a universidade, devem ser entendidos como um local em que ocorram os processos formativos, portanto, devem ser utilizados como um local privilegiado de transmissão destes valores. As diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para o ensino superior, afirmam que:

O programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (BRASIL, 2013, p. 30).

Nesse sentido, compartilha-se o pensamento de Dias (2007) em que “[...] a educação em/para direitos humanos se baseia necessariamente na garantia do direito à educação de qualidade para todos”. Assim, é

necessária a garantia de acesso igualitária, cuja permanência também seja igualitária, isso significa considerar as especificidades de cada discente.

O ponto de intercessão entre o processo histórico dos Direitos Humanos e o conhecimento do processo de ensino elegido foi a interdisciplinaridade, por entender que Direitos Humanos efetivos são aqueles presentes e permanentes na transversalidade de todas as disciplinas de modo à alcançar a presença constante, e por consequência, efetivação dos Direitos Humanos (GONÇALVES, 2016, p. 110).

Para Freire (2005), a função do direito à educação superior passa por um legado, um mandato social e político. Sem ingenuidade, mas com esperança sabemos que a educação é incapaz, de per si, de transformar o mundo e todas as mazelas da sociedade. Entretanto, sem ela, o ser humano estaria à sorte de suas próprias ações.

Benevides (2007, p. 6), ao discutir a temática dos direitos humanos questiona: “o que será indispensável para este processo educativo, partindo-se da constatação de que, apesar das dificuldades, é possível desenvolver um processo educativo em direitos humanos?”. A autora afirma, na sequência, que é preciso em primeiro lugar “[...] o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das suas instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros [...]” (BENEVIDES, 2007, p. 6).

É preciso então, conhecer a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH, 1948), a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) como moldes para alcançarmos a educação voltada para os direitos humanos. É preciso educar visando à eficácia dos direitos humanos e fazer com que a dignidade humana seja respeitada.

Com a redemocratização do país, pós intervenção militar, e com a promulgação da atual Constituição Federal Brasileira, toda a sociedade foi reorganizada e a preocupação com as questões cidadãs e humanitárias ganharam espaço no cenário nacional sendo tema de discussões e conferências. Desde então, a temática passou a ser objeto de políticas públicas, por meio de ações e projetos para os diversos níveis de ensino (desde a educação básica, ao ensino superior). Uma educação de e para direitos humanos, devem ser elaboradas a partir de “[...] processos de formação de sujeitos de direitos, ao nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas” (CANDAU, 2007, p. 404). Nesse sentido, Viola (2010) faz uma consideração sobre a questão da diferença cultural, e também sobre o aspecto metodológico que incide sobre tal questão:

Para ser coerente com sua proposta, uma educação em direitos humanos precisa construir metodologias que considerem os princípios dos direitos humanos, entre eles, os princípios da igualdade e da liberdade, o que significa o profundo respeito às diferentes culturas presentes, não só no sistema educacional, mas em uma sociedade eminentemente plural e cosmopolita como a atual. Isso pressupõe a utilização de metodologias participativas, capazes de recorrer a múltiplas linguagens e privilegiar a relação entre os princípios dos direitos humanos e a sua efetivação cotidiana na prática pedagógica (VIOLA, 2010, p. 38).

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que a educação em e para os direitos humanos deve valorizar a autonomia e a independência individual, dando ao indivíduo a liberdade para a sua educação, para ter acessibilidade aos meios educacionais, sociais, culturais, informacionais e comunicativos, a fim de que se tenha pleno gozo de todos os direitos fundamentais garantidos (SACAVINO, 2007).

Para a efetivação dos direitos humanos deve-se levar em consideração os diferentes públicos-alvo, e as diferentes metodologias de execução. Para tanto, foram elaborados diferentes documentos como: planos de ações nacionais, estaduais e locais. Desta forma, a universidade não deve apenas reconhecer os problemas da sociedade da qual ela faz parte, mas, também, tem o papel de solucioná-los, a fim de que seja possível uma educação popular, com a garantia de maiores espaços à promoção da igualdade.

A educação em direitos humanos pressupõe desenvolvimento do senso crítico com a finalidade de perceber e aprofundar o conhecimento acerca dos direitos humanos e a sua universalização em desenvolver o reconhecimento histórico dos problemas sociais e “[...] incentivar o conhecimento multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar sobre a condição humana; habilitar a uma compreensão segundo a qual a conquista de direitos depende da luta pelos diversos direitos [...]” (BITTAR, 2007, p. 231). O educador precisa ter o conhecimento do tema, e a consciência que tais temas devem estar presentes em todas as disciplinas de forma transversal, cabendo a ele ainda verificar a melhor forma possível para inserir a educação em direitos humanos. Pois,

[...] um projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de sensibilizar e humanizar, por sua própria metodologia, muito mais que pelo conteúdo daquilo que se aborda através das disciplinas que possam fornecer o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas os mais variados, que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano (BITTAR, 2007, p. 316).

A educação em direitos humanos deve ser utilizada como um meio de humanização dos educandos, servindo como conscientização de valores mais igualitários. “Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível” (BENEVIDES, 2007, p. 8). Não é fácil mudar todo um contexto histórico, cultura e formas de agir e

pensar, mas, essas mudanças são necessárias para tornar a inclusão social eficaz e “[...] recuperar a consciência do outro, em tempos em que o individualismo se tornou uma marca histórica, é tarefa suficientemente desafiadora para as práticas pedagógicas vigentes” (BITTAR, 2007, p. 327).

Essa cultura, Benevides (2007, p. 1) afirma que não deve ser limitada “[...] a uma visão tradicional de cultura como conservação, seja dos costumes, das tradições, das crenças e mesmo dos valores – muitos dos quais devem, é evidente, serem conservados”, mas que essa citada cultura deve ser voltada ao “[...] respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença”.

Com o objetivo de combater atitudes e comportamentos intolerantes e de discriminação contra grupos e/ou pessoas vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social, a escola pode incluir, no seu currículo, temáticas que discutam questões relativas à diversidade sociocultural (gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outras) (DIAS, 2008, p. 3).

É preciso compreender que existe uma cultura socialmente construída, porém, em alguns aspectos ela precisa de considerações, em especial no que tange a falta de respeito aos valores igualitários, defendido pela educação em direitos humanos. Nesse sentido na transmissão da cultura, a educação deve ser “[...] entendida como um locus privilegiado de apreensão e compreensão dos direitos, bem como um instrumento fundamental de acesso a eles, é um campo propício para uma análise sobre as políticas públicas favoráveis à igualdade [...]” (VIANNA e UNBEHAUM, 2007, p. 120).

Esses direitos fundamentais são considerados indispensáveis à pessoa humana, necessários para assegurar a todos uma existência digna,

livre e igual, e por isso são previstos pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Contudo, não basta ao Estado reconhecer direitos formalmente, mas, sim, deve buscar concretizá-los, incorporá-los no dia a dia dos cidadãos e de seus agentes (PINHO, 2011).

Desta forma, considera-se que a educação em e para direitos humanos é necessária, e deve estar presente nos projetos de ensino das universidades, como tema transversal, como disciplina optativa, ou obrigatória, como proposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013). Nesse caso, o mais importante é que os docentes se proponham a adotar os princípios de direitos humanos como parte do seu projeto de ensino. Defende-se que a sua implementação depende primeiramente de educadores em direitos humanos, que estejam dispostos a educar em direitos humanos, sendo a universidade o melhor local para a transmissão de novos valores, de maior tolerância e de mais igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o único meio que tornará os seres humanos de fato humanos e uma das formas de combater a discriminação é investir em ações educativas que visem o fortalecimento de grupos vulneráveis, ou seja, as maiores vítimas de violações aos direitos humanos (MAIA, 2010, p. 85). Contudo, para alcançá-la, conforme nos ensina Dias, (2008, p. 4), é necessário “[...] uma educação que não discrimina e que promove o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância, e, sobretudo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos”.

Neste caminho, que a formação de educadores em e para direitos humanos consiste em uma forma de proporcionar que todas as pessoas conheçam seus direitos humanos fundamentais. Para tanto, o projeto de ensino do docente em seu cotidiano deve sempre levar em consideração as diversidades existentes em sala de aula, e apresentar a importância de respeitar tais diversidades aos seus alunos.

No projeto de ensino do Câmpus de Naviraí (CPNV) da UFMS, a Educação em Direitos Humanos tem sido trabalhada de forma transversal nas mais diversas disciplinas, trazendo ainda, disciplinas optativas que tratam da diversidade, como, por exemplo, as questões étnico-raciais, bem como com disciplinas optativas específicas de Direitos Humanos que tratam de sua história, evolução e relevância na formação de futuros educadores, visto que os Cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, no Câmpus de Naviraí são licenciaturas.

É importante destacar que, por vezes, inclusive os docentes, encontram dificuldade em compreender os conceitos de direitos humanos, mas por ter uma preocupação com um projeto de educação que seja igualitário, estes acabam tratando do tema de forma transversal, sem aplicar diretamente tais conceitos.

Considera-se que, enquanto docentes formadores de futuros educadores comprometidos com a educação em e para direitos humanos é preciso “[...] formar educadores/as lúcidos/as, comprometidos/as, agentes culturais para educar em/para os direitos humanos é um grande desafio e uma oportunidade que temos em nossas mãos de conjugar coletivamente o verbo ‘reinventar’ [...]”. Nesse sentido, a autora complementa que reinventar o horizonte de sentido é “[...] reinventar uma maneira de fazer e reinventar uma forma de ser a partir da ótica de um projeto de democracia e cidadania emancipatórias” (SACAVINO, 2008, p. 201).

Acredita-se que ao compreender os conceitos de direitos humanos, os discentes compreendem também a sua relevância no cotidiano não só da vida acadêmica, e profissional – enquanto futuros educadores, mas também na vida pessoal, pois percebem que todas as pessoas, incluindo cada um deles, têm por direito, o direito de ter seus direitos humanos protegidos e garantidos.

Com este trabalho espera-se contribuir para que novas práticas e metodologias que favoreçam os projetos de ensino de cada docente,

e por meio do diálogo, as aulas sejam ministradas sob a perspectiva dos direitos humanos, a partir da aprendizagem dos conceitos da educação de e para direitos humanos. Espera-se, ainda, que fique evidente a necessidade de que políticas públicas educacionais criem cursos de formação para educadores em direitos humanos e que desta forma, estes possam contribuir de forma significativa para o campo referente ao ensino e à aprendizagem no âmbito da igualdade para a criação de novas políticas educacionais mais igualitárias.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BENEVIDES, Maria Victoria. Prefácio. *In*: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-18.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. *In*: Rosa Maria Godoy Silveira, *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 313-334.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 1 ed. 12. tir. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **L'età dei diritti**. Torino, Einaudi, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Movimentos Sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. *In*: DAL RI, Neusa Maria; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (orgs.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 109-128, 2015.

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

BRASIL. **Emenda constitucional nº 45**. 30 de dezembro de 2004. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer CP/CNE nº 08/2012. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: Rosa Maria Godoy Silveira, *et al.* **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

COMPARATO. Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 10 ed., São Paulo: Saraiva, 2015.

DDHC. Declaração Dos Direitos Do Homem E Do Cidadão. 1789. In: **Textos Básicos sobre Derechos Humanos**. Madrid. Universidad Complutense, 1973, traduzido do espanhol por Marcus Cláudio Acqua Viva. *apud*. FERREIRA Filho, Manoel G. *et. alli*. **Liberdades Públicas São Paulo**, Ed. Saraiva, 1978. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DIAS, Adelaide Alves. **A Escola Como Espaço De Socialização Da Cultura Em Direitos Humanos**. 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_3_adelaide.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

FACCHI, Alessandra. **Breve história dos direitos humanos**. Edições Loyola: São Paulo, 2011.

GONÇALVES, Wilson José. Interdisciplinaridade como efetividade dos direitos humanos: disciplina transversal. In: URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera (org.). **Nascimento: os direitos humanos nas fronteiras (Brasil e Europa)**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, p. 109-117, 2016.

GUERRA, Sidney. A Proteção Internacional dos Direitos Humanos e do Meio Ambiente: os Grandes Temas da Atualidade. In: BITTAR, Eduardo. C.; TOSI, G. (Org.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 133-152.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Ives Gandra da Silva; MENDES, Gilmar Ferreira; NASCIMENTO, Carlos Valder do. **Tratado de Direito Constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

MINAYO, Maria Célia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH). Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações, em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. *In*: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.

PINHO, Rodrigo César Rebello. **Teoria geral da Constituição e direitos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2007.

SILVA, Jane Granzoto Torres da. Direitos humanos fundamentais e as constituições brasileiras. *In*: SILVA, Jane Granzoto Torres; PELLEGRINA, Maria Aparecida. **Constitucionalismo social: estudos em homenagem ao Ministro Marco Aurélio Mendes de Farias Mello**. São Paulo: LTr, 2003.

URQUIZA, Antonio Ilário Aguilera. Educação em Direitos Humanos. In: URQUIZA, Antonio Ilário Aguilera (org). **Formação de Educadores em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Diferenças, desigualdades e conflitos de gênero, nas políticas educacionais: o caso do PNE. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras**. São Paulo: Ícone, p. 118-149, 2007.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-39.

6 - ENTRE LETRAS E NÚMEROS: AS EXPERIÊNCIAS EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Vivianny Bessão de Assis
Larissa Wayhs Trein Montiel

[...] a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens

SAVIANI, 2001, p.30

INTRODUÇÃO

Diante da epígrafe citada acima pelo professor Demerval Saviani buscamos, neste capítulo, refletir sobre a formação de professores no curso de Pedagogia e a possibilidade da relação construída entre a universidade e a escola pública, por meio do Programa Residência Pedagógica. Acreditamos que cada indivíduo é singular e nas relações concretas de processos educativos produzem, no coletivo social, formas de aprendizagem. Assim, este texto discute aspectos da formação inicial de professores, considerada um dos componentes essenciais para a construção de uma escola pública de qualidade. Também apresenta as experiências de duas propostas de intervenção elaboradas no Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Naviraí (CPNV), em uma escola pública desse município.

O curso de Pedagogia da UFMS-CPNV tem uma carga horária de 442 horas para o desenvolvimento dos estágios obrigatórios distribuídos nas seguintes disciplinas: Estágio Obrigatório em Educação Infantil I; Estágio Obrigatório em Educação Infantil II; Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Estágio Obrigatório

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II; além do estágio ofertado no Núcleo de Aprofundamento, no âmbito do qual os discentes podem optar por cursar; Estágio Obrigatório em Gestão Escolar ou Estágio Obrigatório em Trabalho e Educação.

No âmbito da Residência Pedagógica poderiam concorrer alunos que estivessem cursando o 5º semestre do curso em diante, nesta fase do curso de Pedagogia, os alunos precisavam cumprir os Estágios Obrigatórios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (do 1º ao 3º anos), com carga horária de 102 horas, o Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II (4º e 5º anos), com carga horária de 85 horas, e o estágio do núcleo de aprofundamento, com carga horária de 65 horas, totalizando 252 horas.

O Programa organiza-se em 440 horas distribuídas em 18 meses, isso quer dizer que os alunos selecionados já haviam realizado metade das horas de estágio exigidas pelo curso. Portanto, esse total de horas representa uma ampliação nos estudos teóricos, bem como a imersão em outros aspectos do estágio como: na observação/coparticipação em atividades em sala, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação de atividades no ensino fundamental. Esse total de horas também aponta para uma ampliação dessas vivências relacionadas à investigação da realidade do ensino fundamental, e a produção de material didático, auxiliando no aperfeiçoamento do estágio curricular.

Desta forma, pretendemos com esse trabalho contribuir com a discussão sobre a formação inicial de professores e sua relação com a construção de uma escola pública de qualidade. Para tanto, ele foi em três partes: a primeira apresenta a organização do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia/CPNV, sua organização e as formas de avaliação. A segunda parte expõe o referencial teórico utilizado durante os encontros de estudo, bem como a metodologia adotada para as ações de intervenção na escola campo. A terceira parte apresenta as propostas de intervenção elaboradas e alguns resultados alcançados.

1. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E PRINCÍPIOS

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integraram a Política Nacional de Formação de Professores do governo do então presidente Michel Temer (ag. 2016 – dez. 2018) e teve início em agosto de 2018. Esse Programa tem como objetivo induzir ao aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Assim como exigido nas disciplinas de estágios no ensino superior, essa imersão contemplou atividades de regência em sala de aula e a intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

As 440 horas são distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que inclui o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. A maior diferença entre os estágios já instituídos nos cursos de licenciatura e esse Programa está no total de horas de imersão e de regência na escola e no fato de que os acadêmicos e professores da Educação Básica selecionados por meio de edital, recebem, o incentivo de R\$ 400,00 e R\$ 756,00 respectivamente. Os objetivos desse Programa são:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

1. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

2. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
3. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018).

As Instituições de Ensino Superior (IES) foram selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de Residência Pedagógica e o desenvolverem em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Instituições de Ensino Superior participantes deveriam organizar seus projetos Institucionais em articulação com a proposta pedagógica dessas redes de ensino.

Também foi selecionada uma escola que tivesse interesse em participar da proposta e uma professora aprovada por meio de processo seletivo. O maior critério de seleção utilizado foi a experiência docente. A professora selecionada atuava na carreira há mais de 20 anos na área da alfabetização. De acordo com as normas do Programa, poderiam ser selecionados até 24 residentes bolsistas e três professoras da mesma escola, no entanto, para participar, os acadêmicos precisam preencher uma série de requisitos, tais como: ter cursado o mínimo de 50% do curso ou que estivessem matriculados no 5º semestre do curso; ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES; declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da Residência Pedagógica, no período de 18 meses; não possuir relação de trabalho com a IES participante ou com a escola selecionada. Com isso, selecionamos um grupo formado por dez residentes do 5º semestre do curso, uma preceptora (professora da escola que atua em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental) e uma orientadora (docente da IES).

A proposta metodológica foi desenvolvida buscando articular três eixos da formação dos residentes, as Ações de formação; Ações de exercício da docência, e Produção de material didático. Nas Ações de formação buscamos: Constituir os grupos de estudos; apresentar os objetivos do subprojeto; estudar a fundamentação teórica; conhecer os documentos oficiais do MEC da área de Alfabetização; visitar a escola para observações na sala de aula das preceptoras; e elaborar estratégias e ações de intervenção. Nas Ações de exercício da docência buscamos: Aproximação com a escola; identificar os problemas relacionados à Alfabetização dos alunos atendidos pela escola; estudar os referenciais teórico-metodológicos com vistas ao planejamento das intervenções nas aulas; planejar e elaborar as sequências didáticas, projetos e dinâmicas lúdicas para o ensino dos conteúdos previstos para os anos que as professoras atuam.

Na etapa de Produção de material didático buscamos: Elaborar jogos e brincadeiras infantis com vistas à melhoria da aprendizagem na língua materna; produzir materiais didáticos e atividades que possibilitem práticas de ensino de diferentes conteúdos relacionando-as com as múltiplas linguagens da infância (música, linguagem oral e escrita, dramática, plástica, teatral, relações espaciais, de medidas, quantidade, entre outras); bem como, estimular experiências mediadas pela ludicidade e pela valorização dos conhecimentos prévios das crianças.

A Residência Pedagógica previu, ainda, a elaboração de um Plano de Atividades para o residente, no qual ele deveria organizar as intervenções que constituem as ações pontuais planejadas de forma colaborativa, com base na problematização e teorização de questões advindas das observações e do registro dos residentes sobre o cotidiano da escola-campo, isso durante o período de imersão. Além desse Plano de Atividades, as residentes utilizavam outras formas de registro como: o diário de bordo; a socialização das atividades elaboradas e dos resultados alcançados com a aplicação; Relatório Parcial e Relatório Final.

Quadro 1: Apresentamos o modelo de Relatório utilizado no Programa

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA RELATÓRIO DO RESIDENTE				
1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE				
Residente:		Nº Matrícula na IES		
IES/Código				
Curso				
Subprojeto/Código				
Docente Orientador				
Preceptor:				
2. REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)				
2.1 Código/Nome da(s) Escola (s):				
2.2 Etapas de atuação:				
2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou:				
2.4 Quantidade de alunos (somar os alunos, quando houver mais de uma turma):				
Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA				
Elaboração do Projeto	Período de realização		Quantidade de horas	
Descrição da atividade (relate como ocorreu o processo de elaboração do projeto e a orientação do preceptor e docente orientador)				
Avaliação	Período de realização		Quantidade de horas	
Descrição da atividade (descreva a metodologia de avaliação adotada do seu plano de atividade, informando se houver: auto avaliação, avaliação do preceptor, avaliação do docente orientador entre outros)				
Socialização	Período de realização		Quantidade de horas	
Descrição da atividade (descreva como ocorreu o processo de socialização do seu plano de atividade, informa a forma – seminários, rodas de conversa, etc, bem como os participantes – outros licenciandos, diretor da escola, outros preceptores, etc);				
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS				
Explicitar, a partir da sua participação no projeto:				
<ul style="list-style-type: none"> ● como a residência contribuiu para formação profissional. ● indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação (você teve oportunidade de socializar com outros licenciandos, etc). ● informe se a escola, a secretaria de educação, a IES viabilizaram a realização das atividades da Residência Pedagógica? ● descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência na escola. 				
_____ Docente Orientador (Nome e Assinatura)		_____ Preceptor (Nome e Assinatura)		
_____ Residente (Nome e Assinatura)				

Fonte: UFMS, 2019.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE EM ATIVIDADE DE ENSINO

Durante as Ações de formação, realizadas em 2018 e 2019, foi proposto às residentes e à preceptora o estudo de alguns textos que versavam sobre o conceito de “gêneros textuais” e “sequências didáticas”, bem como a análise da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua organização em relação a esses temas. Definida a proposta, as residentes fizeram a leitura e a discussão dos capítulos “Língua, fala e enunciação”; “Interação verbal” e “Os gêneros do discurso” de Mikhail Bakhtin, publicados em dois livros de sua autoria: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006) e *Estética da criação verbal* (2003). E também o capítulo “Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, publicado no livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Joaquim Dolz; Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004).

Durante os estudos buscamos compreender a natureza da linguagem: Como propõe Bakhtin (2006), a língua é compreendida como uma consciência individual, mas que se apresenta como uma corrente evolutiva ininterrupta. Para esse autor, existe uma série de sistemas de normas sociais que estão relacionadas com a consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas sociais da linguagem. Compreender isso, nos permitiu refletir sobre a natureza da linguagem dos alunos que são atendidos na escola e pensar sobre o sentido e a função social da linguagem para eles, considerando, a realidade em que estão inseridos.

Outra questão da linguística que o autor nos apresenta é em relação ao instrumento para aquisição da língua decifrada, pois codificar a língua e adaptá-la às necessidades escolares também marcaram o pensamento linguístico. Existem três divisões do sistema da língua: a fonética, a gramática e o léxico que auxiliam na compreensão e codificação da língua. Para Bakhtin (2006), a língua na perspectiva de Saussure é como um sistema de formas que remetem a uma norma

e não passa de uma abstração que só é mostrada na teoria, com esse sentido restrito as atividades escolares ficam desligadas da compreensão da língua enquanto prática social.

Esta visão é de um mundo racionalista e mecanicista, no entanto, a língua é um fenômeno histórico. Nesse sentido, não se pode deixar de lado a enunciação, pois cada indivíduo possui condições da vida psíquica e culturalmente diferentes e o ato da fala e da enunciação são de natureza social. Por isso, para Bakhtin (2004), a língua é um ato dialógico e objetiva esclarecer a importância de se estabelecer um ato interacional desde o início do processo de ensino-aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço de interação comunicativa na formação de um sujeito sobre os princípios da interação verbal pelos mecanismos de atuação do discurso.

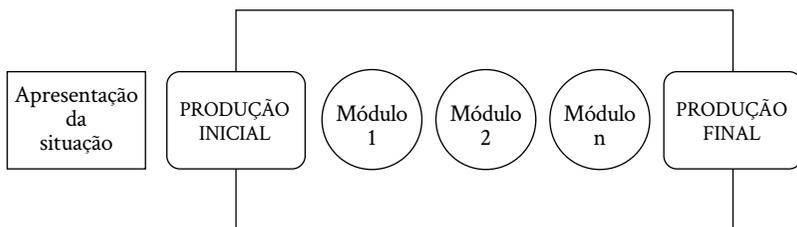
O autor coloca a linguagem no centro das relações dialógicas para desconstruir a ideia de sujeito idealista, defender a natureza social do signo e mostrar que todo sujeito responde constitutivamente às condições contextuais. Não basta analisar o processo de produção de textos em si ou descrevê-lo. Precisa-se também analisar os textos dos alunos sob o ponto de vista linguístico propriamente dito; mas também entendê-lo a partir da premissa de interação verbal.

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros de discurso.

O capítulo “Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, publicado no livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Joaquim Dolz; Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) é uma coleção que sem pretender, de forma alguma, cobrir a totalidade do ensino de produção oral e escrita, orienta sobre como ensinar o aluno a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.

A “sequência didática” para esses autores “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira, sistemática, em torno de um gênero textual ou oral ou escrito” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2001, p. 97). A estrutura da sequência didática baseia-se em: Apresentar a situação, produção inicial, módulo I, módulo II, módulo III, produção final e foi organizada conforme demonstra o esquema abaixo (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Quadro 2 - Estrutura da sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004)

Nessa estrutura, o professor perceberá os passos que auxiliarão o aluno a conseguir escrever um gênero textual, por meio de escrita e reescrita do texto. A partir disto, podemos observar que a sequência didática é de extrema importância, porque ela tem como finalidade ajudar o aluno a produzir um texto autoral, permitindo-lhe escrever ou falar em determinada situação comunicativa do cotidiano.

Com base nessas discussões foi solicitado ao grupo de residentes que elaborassem uma sequência didática envolvendo alguns gêneros textuais escolhidos a partir de um sorteio realizado em sala de aula⁸. Outra Ação de formação realizada foi a análise de um livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de identi-

⁸ Tendo em vista os limites deste texto, não abordaremos essa experiência aqui.

ficar as diferentes concepções de leitura, segundo a visão da Linguística e relacionar os conceitos aprendidos sobre os tipos de leitura e a intencionalidade do sujeito-leitor, pois no ensino da leitura e escrita, as perguntas: O que é ler? Para que lemos? E como lemos? Podem revelar as concepções que temos de leitura, sujeito, língua, texto e sentido do texto que temos e com os quais ensinamos a ler.

Em uma concepção de leitura com foco no autor, o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor. Nesse ponto de vista, o leitor torna-se passivo, cabendo-lhe apenas captar o pensamento do autor. Assim, a leitura seria entendida como a atividade de captação das ideias do autor. Essa concepção, portanto, não considera as experiências e os conhecimentos do leitor (KOCH, 2009).

Em uma concepção de leitura com foco na interação, a língua e os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e sujeitos ativos. A leitura, desse ponto de vista, é como uma atividade de sentido. “É o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto [...]” (KOCH, 2009, p. 12), pois quando lemos, produzimos sentidos. “É preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade” (KOCH, 2009, p. 14).

Quando lemos ativamos diversos conhecimentos de mundo, tais como: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais antigos, com isso, buscamos um sentido para o texto que lemos. O sentido não está apenas no leitor, no autor, ou no texto, mas sim na interação, autor-texto-leitor (KOCH, 2009).

Ao analisar o livro didático o grupo percebeu cinco tipos diferentes de gêneros textuais: Reportagem; Texto informativo/coleção; Texto informativo/certidão de nascimento, RG, impressão digital; Poema;

Texto narrativo/história em quadrinhos. Apresentamos uma pequena síntese do resultado da análise:

Percebemos que os conteúdos e as metodologias que o professor deve trabalhar no primeiro bimestre é a oralidade (narração de histórias, escuta atenta em situações comunicativas); práticas de leitura (textos poéticos, textos jornalísticos, etc.); produção de textos (escrita, reescrita, coesão, coerência e ortografia); análise e reflexão sobre a Língua Portuguesa (sinais de pontuação, noção de substantivos, verbos, adjetivos, pronomes, encontros vocálicos, consoantes, dígrafos etc.) A concepção de texto, de leitura e de leitor que esse livro didático apresenta foi bem organizada, de forma a se ter uma rápida absorção e compreensão dos conteúdos abordados. O livro apresenta alguns tipos de gêneros textuais como conteúdo do primeiro bimestre, também apresenta leituras deleite que devem ser realizadas em silêncio. Alguns textos com temas amarrados as questões da identidade do aluno, o que propicia ao mesmo ter um amplo conhecimento de si e do papel que ele representa na sociedade (Residentes, nov. 2018).

Além desses estudos, as residentes participaram ainda: De reuniões sobre a organização do Plano de Atividades e do Relatório Final; da X Jornada Nacional de Educação de Naviraí; da primeira Feira Literária de Naviraí (FLIN); do Projeto de Extensão: “Infância e interculturalidade e etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena”; do INTEGRA, evento que teve por objetivo integrar vários movimentos: a Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul (FETEC-MS) e os encontros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET), Extensão Universitária (ENEX), Residência Pedagógica (RP) e Empresas Júniores da UFMS. Esse evento ocorreu durante a 71a. reunião anual da Sociedade Brasileira do Progresso para a Ciência (SBPC), em Campo

Grande-MS. Os objetivos dessas atividades foram integrar os conhecimentos aprendidos na Universidade e vivenciar uma formação inicial consolidada com a vivência no campo da ciência, da cultura escolar e das tecnologias em educação.

3. PROPOSTA METODOLÓGICA

Como proposta metodológica para atuação na escola campo adotamos a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, inspirados em trabalhos realizados na Universidade Estadual de Londrina (UEL) desde 1992. O arco de Magueréz, apresentado inicialmente por Bordenave e Pereira (1982), possui cinco etapas: “Observação da realidade” e definição de um problema chamado de “Pontos-chaves”, “Teorização”, “Hipóteses de solução” e “Aplicação à realidade”. Essa metodologia foi adotada pela natureza ativa que requer de seus participantes, pois

[o]s alunos é que problematizam a parcela da realidade associada ao foco do estudo, selecionam um dos problemas para estudar e buscam uma resposta ou uma solução para ele. Neste aspecto, cabe ao professor estimular esse novo aprendizado a seus alunos, já que a tradição maior é a de professores apresentarem os problemas para os alunos resolverem (BERBEL, 2011, p. 33).

De acordo com a primeira etapa do Arco de Magueréz, as residentes precisavam observar a realidade concreta para aprender com ela e para nela intervir em busca de soluções para seus problemas. A participação do aluno se dá no exercício do aprender fazendo e ao professor cabe conduzir o processo metodologicamente, estimular as atividades dos alunos, apoiar e valorizar as iniciativas na direção do foco maior que é a solução ao problema em estudo.

Para realizar as atividades da segunda etapa que é a dos pontos-chaves, os alunos são levados a refletir primeiramente sobre as possí-

veis causas da existência do problema em estudo. “Por que será que esse problema existe?” (BERBEL, 1998, p. 143). Nessa segunda etapa as residentes identificaram alguns postos-chaves, como os possíveis problemas dos alunos que estavam iniciando o processo de alfabetização, tais como: escrita espelhada; dificuldades de socialização; ausência de ludicidade nas aulas e problemas de segmentação da escrita. A partir dessas constatações o grupo fez o seguinte apontamento:

A realização desta etapa nos fez repensar, rever e avançar com novas atividades propostas, a ambientação do lúdico de forma prazerosa e incentivadora para os alunos é algo que os motiva e instiga em querer aprender. Devemos nos pautar em teorias que nos direcionam para os assuntos tratados, para assim compreendê-los e buscar formas de intervir na realidade dos alunos (Residentes, 2019).

A terceira etapa é a da teorização na qual os alunos se organizam para buscar as informações que necessitam sobre o problema. As informações foram tratadas, analisadas e avaliadas quanto a suas contribuições para resolver o problema. Nessa terceira etapa as residentes puderam melhor entender os conceitos sobre a segmentação da escrita, pois antes de se propor uma intervenção é essencial entender como os alunos lidam com a questão da segmentação e da escrita espelhada.

Na segmentação os alunos procuram reproduzir no papel o que escutam e falam. Na educação infantil os alunos estão começando a escrever, e neste início podem surgir dois fenômenos: a hipossegmentação (as palavras são escritas juntas, como eraumavez) e a hipersegmentação (os termos são separados de modo excessivo, como *em baixo*). É possível ainda haver textos com os dois fenômenos: aí temos a hipo-hipersegmentação. Então, pode-se averiguar que quando começam a escrever, põem uma letra seguida da outra, sem espaços. Aos poucos, no entanto, vão se dando conta de que as divisões existem e tentam utilizá-las. Sur-

gem aí as primeiras dúvidas: palavras com poucas letras, por exemplo, tendem a ser aglutinadas como: acasa e tecontar.

À medida que deixam essa ideia de lado e compreendem que existem artigos, preposições e palavras pequenas, eles começam a aplicar a mesma lógica em outras situações e às vezes chegam ao extremo oposto (a hipersegmentação). Mais que um problema, esses deslizes são a prova de que a turma está pensando sobre a divisão das palavras, sendo que a aprendizagem leva tempo e atividades específicas devem ser incluídas no planejamento das aulas. Uma forma de poder trabalhar com a segmentação, seria na apresentação de um texto que será memorizado pelos alunos, sem espaços entre as palavras, e questioná-los sobre o que fazer para separá-las. Também é possível explorar a reescrita de um texto conhecido como contos, adivinhas e ditos populares.

A quarta etapa é a das hipóteses de solução. Todo o estudo realizado na etapa anterior forneceu elementos para os alunos elaborarem as possíveis soluções. Corroborando com o andamento dessa etapa de estudos, o grupo organizou o projeto Cantar também faz rir (1º ano Ensino Fundamental) e brincar e o projeto Solucionando problemas e gêneros textuais (5º ano Ensino Fundamental) composto por sete etapas. Para melhor desenvolvimento das sete etapas do projeto ficou acordado que cada dupla de residentes seria responsável por uma delas, sendo que na última haveria o envolvimento de todas. Conforme Vasconcellos; Berbel; de Oliveira (2009) afirmam que: “esta é a etapa das hipóteses de solução, em que a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas, já que é preciso pensar e agir de modo transformador, para a superação do problema” (VASCONCELLOS; BERBEL; DE OLIVEIRA, 2009, p. 613).

A partir dessa organização, discutimos e analisamos quais as melhores metodologias para realizarmos empiricamente esse projeto, a partir disso, definiu-se a elaboração do plano de aula que cada dupla realizaria. Após a aprovação do plano de aula e de todas as atividades pela

professora coordenadora e a preceptora, as residentes estavam prontas para iniciar a próxima etapa do arco que é a aplicação à realidade, pon-do em prática o projeto.

[...] para a organização de todo o projeto, das atividades e confecção de materiais e dos planos de aula usamos a criatividade, pensando em atividades lúdicas que pudessem contribuir com a aprendizagem das crianças. Portanto, essa etapa de estudo contribuiu para refletirmos e discutirmos sobre práticas metodológicas, estratégias, desafios e possibilidades de trabalho na elaboração de um projeto e até mesmo nas atividades mais simples para se desenvolver no dia a dia com os alunos. (Residentes, 2019).

A quinta e última etapa da Metodologia da Problematização do Arco de Maguerez é a Aplicação à realidade/Regência. Essa etapa é uma das mais importantes do Arco, pois consiste em pôr em prática tudo aquilo que foi estudado e proposto nas outras etapas da Metodologia da Problematização de modo a executar o projeto de intervenção. Diante dessa premissa, Berbel (1996) afirma que:

As decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas nesse momento, o componente social e político está mais presente. A prática que corresponde a esta etapa implica num compromisso dos alunos com o seu meio. Do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum grau (BERBEL, 1996, p. 8-9)

A partir desse conceito buscou-se a melhor forma de possibilitar o intervir de maneira significativa para solucionar os problemas detectados anteriormente. Foram duas semanas de regência na turma do primeiro ano do ensino fundamental no primeiro semestre de 2019 e mais duas semanas de regência na turma de quinto ano do ensino fundamental no segundo semestre de 2019, onde puderam confrontar a teoria com a prática e a dialética ação-reflexão-ação foi exercitada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados logrados por meio dessa experiência formativa com a Residência Pedagógica apresentam-se assim organizados: inicialmente explicitamos as etapas dos projetos: “Cantar também faz rir e brincar (1º Semestre de 2019)” e, “Solucionando problemas e Gêneros Textuais (2º Semestre de 2019)” e em seguida apresentamos alguns comentários das residentes acerca das propostas de intervenção elaboradas e alguns resultados alcançados.

4.1 Proposta didática da regência: Projeto Cantar também faz rir e brincar (1º Semestre de 2019)

Primeira etapa: Apresentação da proposta e planejamento coletivo.

Na primeira etapa ocorreu a apresentação da proposta e o planejamento coletivo. A primeira dupla ficou responsável por conceituar “cantigas populares” e trazer alguns exemplos, além disso, explicaram qual era o objetivo do projeto e respectivamente as suas etapas. Posteriormente fizeram o levantamento das cantigas populares conhecidas pelas crianças e produziram um cartaz de forma coletiva em sala com as crianças.

Finalizado o cartaz, explicaram o que era um questionário, indagando-as, por exemplo: O que seria ideal escrever no questionário? Para quem se destina? Quantas linhas deveriam deixar? etc. Como demonstração, levaram um modelo de questionário para os alunos, explicando que o mesmo seria aplicado a um adulto responsável da família.

Segunda etapa: Levantamento das cantigas populares

A segunda dupla deu continuidade ao projeto fazendo o levantamento das cantigas populares que eram de conhecimento dos alunos. Neste dia, retomaram o assunto das aulas anteriores e decidiram junto com as crianças qual seria o conteúdo do convite que fariam para os pais sobre o encerramento do projeto e fecharam os últimos detalhes do questionário

destinado às famílias. As residentes foram as escribas no desenvolvimento do questionário e da carta, porém, a construção foi coletiva. Nessa aula, finalizaram a elaboração do questionário e também da carta, além disso, entregaram os questionários impressos para a dupla do dia seguinte.

Terceira etapa: Atividades de familiarização das crianças com o gênero “cantigas populares”

Na terceira etapa do projeto ocorreram as atividades de familiarização das crianças com o gênero “cantigas populares”, essa etapa foi a mais lúdicas, pois vivenciaram a brincadeira “a música é?”, dividiram a sala em grupos de três crianças e pediram para que elas escrevessem uma palavra de alguma cantiga. Em seguida, cada grupo mostrou o nome para os outros dois grupos que tentavam ler e adivinhar qual a cantiga aquela palavra remetia. O grupo que acertasse ganhava um ponto e se cantasse a música completa ganhava outro ponto. Nesse momento foi socializado com as crianças e trabalhado a leitura, a escrita e a separação das sílabas na lousa, sempre de acordo com as palavras das músicas que eram sugeridas por elas.

Quarta etapa: Seleção das cantigas que iriam compor o livreto

Na quarta etapa uma nova dupla retomou as atividades do dia anterior cantando e brincando com as “cantigas populares”, após esse momento foi realizada uma votação com os alunos para decidirem coletivamente quais canções comporiam o livreto. Juntamente com essa votação foi feito um gráfico na lousa para os alunos identificarem quais as canções mais votadas. Portanto, foi realizado um trabalho interdisciplinar envolvendo conteúdos matemáticos, como gráficos e numeração, bem como a análise e separação de palavras por meio dos títulos das canções selecionadas.

Quinta etapa: Produção do livreto

A quinta etapa foi a mais demorada, pois envolveu a ilustração, a produção escrita das cantigas escolhidas, a revisão e a produção do livreto.

Nessa etapa todas as duplas participaram, enquanto uma residente permanecia auxiliando o aluno que estava escrevendo a cantiga, a outra residente, ajudava as demais crianças na ilustração do desenho que comporia o livreto. Esse procedimento foi desenvolvido no decorrer de toda semana até que todas as crianças finalizaram suas produções e todas participassem.

Sexta etapa: Elaboração do convite para o Sarau

Na sexta etapa ocorreu a elaboração do convite para o sarau, a capa e o sumário do livreto. No livro também consta o nome das professoras, das residentes e dos alunos que foram os autores e ilustradores da obra.

Sétima etapa: Lançamento do livreto e realização do sarau

Na sétima etapa ocorreu o fechamento do projeto com o sarau, foi um momento cultural, com a apresentação do livreto e de algumas canções populares cantadas pelas crianças. Na ocasião, estavam presentes alguns pais, representantes da Gerência de Educação do município, a coordenadora do curso de Pedagogia/CPNV/UFMS e alunos de outras turmas da escola.

Assim, durante a regência as residentes tiveram a oportunidade de proporcionar aos alunos momentos agradáveis e ampliar seus conhecimentos por meio da ludicidade. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer as músicas que seus pais cantaram durante a infância e isso trouxe uma valorização de uma cultura da infância que talvez pudessem se perder no tempo. As atividades de leitura e escrita trabalhadas durante todo o projeto corroborou com a aprendizagem dos alunos, propiciando ampliação de seu repertório textual, contribuindo para o processo de alfabetização. De acordo com as residentes:

Esta etapa da Metodologia da Problematização foi de grande importância para nós enquanto Residentes, pois nos proporcionou um vasto conhecimento acerca de uma metodologia até então desconhecida

pela maioria de nós, possibilitando assim um crescimento intelectual e cognitivo através do concreto, permitindo-nos ter um olhar diferenciado para possíveis dificuldades que poderemos encontrar na sala de aula enquanto futuras professoras, e assim sabermos que diante de realidades tão diferentes em relação aos alunos, poderemos propiciar a eles um conjunto de conhecimentos que irão levar para além da escola. (Residentes, 2019).

4.2. Proposta didática da regência: Projeto Solucionando problemas e Gêneros Textuais (2º Semestre de 2019)

A proposta de planejamento realizada pelas bolsistas da Residência Pedagógica CPNV/UFMS aconteceu em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, assim as acadêmicas realizaram a experiência de observação e coparticipação em outra turma/ano do ensino fundamental além do primeiro ano. Nessa perspectiva realizamos encontros de formação no Câmpus da CPNV/UFMS com a participação da professora da escola e das residentes. Após o período de observação a professora da sala elencou os seguintes conteúdos que necessitavam ser trabalhados.

Língua Portuguesa:

- Prática de leitura: quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas e provérbios, produção de textos relacionados à prática de leituras, produção de livretos pelos alunos. Análise e reflexão: uso do dicionário, reestruturação da ordem, geral do texto, uso do rascunho, pontuação.

Matemática:

- Conceito de número, problemas, elaboração de problemas, grandezas e medidas: uso da régua, espaço e forma: polígonos, tratamento de informações em tabela e gráficos.

Diante de tais solicitações as residentes se reuniram e elaboraram o planejamento de execução da regência por duas semanas e seguiram a seguinte estrutura apresentada nas etapas abaixo:

Primeira etapa: Apresentação da proposta e planejamento coletivo

As atividades realizadas nas duas semanas de residência Pedagógica aconteceram divididas em cinco etapas e geralmente as atividades foram realizadas em duplas de residentes, apenas a quinta etapa foi realizada por todo o grupo de residentes. Assim, a primeira etapa ocorreu com a apresentação da proposta e o planejamento coletivo. A primeira dupla ficou responsável por conceituar e apresentar os gêneros textuais escolhendo o modelo de roleta de Gêneros textuais, trabalhando de forma que ao girar a roda o gênero escolhido seria debatido apresentando alguns exemplos, além disso, explicaram o objetivo do projeto e respectivamente as suas etapas.

Segunda etapa: Receita, história em quadrinhos, adivinhas e cartas

Posteriormente fizeram o levantamento de quais gêneros às crianças conheciam e depois passaram a trabalhar com o gênero receitas, explicando o que é uma receita. Foi realizada uma discussão sobre o gênero e fizeram os seguintes questionamentos: 1) O que é uma receita? 2) para que serve uma receita? 3) porque alguém escreve uma receita? 4) O que faz com que um texto seja considerado uma receita?

Em seguida fizeram uma abordagem matemática, explicando sobre as medidas convencionais e não convencionais de uma receita. Posteriormente fizeram um gráfico com a turma de quantos pratos salgados e doces foram mencionados por eles quando indagados de seu prato predileto. Para finalizar, demonstraram uma receita não convencional em forma de poema, neste momento explicaram que mesmo a receita não sendo convencional o modo no qual ela é estruturada é a mesma.

No segundo dia foi trabalhada a disciplina de matemática, com o tema “Resolução de Problemas e Comunicação Matemática” e teve por objetivo compreender como funciona o sistema monetário, resolvendo situações problemas que envolvessem as quatro operações matemáticas de números naturais e decimais. As atividades trabalhadas neste dia foram baseadas em resoluções de problemas com dois problemas convencionais e dois não convencionais que poderiam ser resolvidos de várias formas. Todas as atividades foram passadas na lousa e explicadas à medida que foram sendo realizadas concomitantemente com os alunos. Na tarefa que envolvia o sistema monetário os alunos observaram produtos em um folder de supermercado que foi entregue a eles e, em seguida, realizaram uma pesquisa de preço de acordo com o produto que estava exposto na atividade.

A terceira dupla desenvolveu atividades relacionadas às Histórias em Quadrinhos e tirinhas. No primeiro momento foi apresentado aos alunos diversas dessas histórias, deixando que eles explorassem seus conteúdos. Em seguida, foram explicadas as características desse gênero textual, apresentando suas peculiaridades. Como o diálogo entre os personagens aparece através de balões, sendo que eles variam muito de formato, como por exemplo: linhas contínuas, interrompidas (fala sussurrada), ziguezagueadas (demonstrando um grito, um som de rádio ou televisão), ou em forma de nuvem (simbolizando o pensamento dos personagens). Assim também trabalharam com a variação dos sinais de pontuação, reforçando a voz dos personagens e indicando o modo como eles revelam seus sentimentos, como raiva, espanto, alegria, tristeza. Como também a presença das onomatopeias, causando certa animação à história, por meio de sons produzidos por pessoas (zzz, para o sono, rrr, para o rosnado de um cão, entre outros), e por ambientes (crash, para a batida de um carro ou buuum para representar uma explosão).

As residentes problematizaram que os quadrinhos são compostos por uma linguagem verbal e não verbal, fazendo uma associação entre

imagens e palavras, procurando facilitar o entendimento do leitor. Assim, apresentaram a estrutura e a característica linguística desse gênero textual (balões, diálogos, onomatopeias), por meio de exercícios lúdicos e escritos, leitura e escrita. A mesma dupla de residentes trabalhou nesse dia atividades de matemática, estabelecendo as relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento, podendo avaliar a habilidade do aluno realizar estimativas do tempo de duração a partir do horário de início e de término.

A quarta dupla de residentes trabalhou com atividades de Adivinhas, conhecidas como: “o que é o que é?” Iniciaram organizando os alunos em uma roda de conversa, pois esse momento proporcionaria além de espaços para diálogo, aproximações e troca de experiências, opiniões e sentimentos entre todos os alunos. Iniciaram a conversa de forma bem divertida e com a participação efetiva dos alunos. Para tanto, organizaram diversas adivinhas em uma caixinha e colocaram no meio da roda para os alunos adivinharem. Foi explorado na roda de conversa que as adivinhas são criadas pelas pessoas e fazem parte da cultura popular e do folclore brasileiro. São muito comuns entre as crianças, mas também fazem sucesso entre os adultos. Outra atividade proposta foi uma caixa com vários objetos que os alunos deveriam adivinhar de olhos vendados e depois deveriam descrever o objeto por suas características e não pelo seu nome. Finalizaram as atividades com a leitura de várias Adivinhas.

No final da primeira semana de trabalho as residentes usaram as formas geométricas na aula de matemática para produzir o envelope em que os alunos enviariam as cartas que ainda iriam produzir, assim trabalharam fazendo uso da régua para medir os espaços de escritas, medindo os lados do envelope, tanto o vertical como o horizontal. Introduziu-se assim o conceito de gênero textual Carta, trabalhando conceitos como de remetente e destinatário. Objetivou-se promover o conhecimento acerca das formas geométricas como o triângulo e o retângulo, que são as

formas do envelope, proporcionaram aos alunos o momento de produção dos envelopes fazendo o uso da régua e oportunizaram a autonomia para que escrevessem para pessoas de sua escolha.

No primeiro momento houve a explicação dos tipos de cartas possíveis, apontando para o gênero Carta Pessoal. As residentes explicaram que o mesmo expressa em geral uma situação comunicativa, com interlocutores próximos e que, na maioria dos casos, a resposta não é dada na mesma hora. Em seguida, foi passado para os alunos a construção composicional e marcas linguísticas (estilo) e explicado que em sua grande maioria, a agência dos correios é a responsável pela entrega das cartas.

Depois foi apresentado o gênero Carta de Leitor, o qual também apresenta uma situação comunicativa, onde o autor expõe ao leitor a sua opinião sobre determinada publicação e foi apresentado que o destinatário geralmente é um corpo editorial de uma publicação (jornal, revista etc.), apontaram que o seu conteúdo temático pode expressar uma opinião, sugestão ou comentário relacionado a assuntos veiculados em revistas e jornais (impressos e virtuais). Na sequência realizaram atividades referentes aos tipos de estilos de cartas, construção composicional e marcas linguísticas (estilo), e como atividade para casa foi solicitado que escrevessem uma carta para uma pessoa.

Terceira etapa: Livro de receitas, lista de compras, cartas e bula de remédio

Na segunda semana as atividades das residentes iniciaram com a Resolução de Problemas referente a temática de Receitas, produzindo a confecção de um livro que seria concluído em casa com a família. A escolha da receita foi a Sopa Paraguaia, muito conhecida em Naviraí e na região sul de Mato Grosso do Sul.

No dia seguinte, o gênero textual explorado foi à Lista de Compras, para isso as residentes construíram uma lista de compras de mate-

riais escolares com os alunos, trabalhando o conceito de material essencial e material não essencial, tentando abordar a questão sobre consumo consciente com os estudantes. Na sequência, os alunos exploraram um panfleto de supermercado procurando verificar questões como a data de validade das ofertas que estavam expostas no panfleto, qual o supermercado que está ofertando o item mais barato e interrogaram os alunos verificando a finalidade do panfleto. Trabalharam também as noções de medida e quantidade das embalagens e de localização das características dos produtos. Depois utilizaram o dicionário possibilitando que os alunos procurassem o significado de algumas palavras retiradas do panfleto. Para finalizar os alunos realizaram listas de supermercado em seus cadernos a fim de utilizá-las na próxima atividade planejada.

No dia seguinte houve a realização das atividades envolvendo as compras em supermercado enfatizando ações como pagamento e recebimento. Inicialmente, os alunos reuniram as embalagens de produtos de supermercado, como arroz, feijão, óleo, e colocaram preço nos produtos. Em seguida os alunos construíram o supermercado na sala de aula, expondo os produtos escolhidos com a devida organização, separando materiais de limpeza de produtos perecíveis, colocando produtos semelhantes próximos e produtos com maior interesse de venda, tais atividades foram realizadas em grupos. Posteriormente os alunos foram separados em dois grupos: consumidores e vendedores. Cada consumidor teve em mãos sua lista de compras elaborada anteriormente, durante a aula de Língua Portuguesa e, seguiram uma meta de dinheiro que poderia ser gasto, ficando a livre escolha de gastos, cuidando para não ultrapassar o limite do dinheiro e realizar os cálculos do valor total e do troco.

O último gênero abordado nas atividades de regência foi a Bula de Remédios que tem por objetivo fornecer as informações necessárias para o correto uso do medicamento. No primeiro momento foi apresentada a diferença entre as cores presentes nas tarjas dos remédios e sua classifi-

cação. Na sequência, foram trabalhadas as características das embalagens, das bulas e sua importância. As residentes buscaram explicar as informações constantes nas bulas de medicamentos como posologia, precauções, indicações e etc. na sequência, cada aluno analisou as informações na bula e registrou em seu caderno. Os alunos também puderam analisar as caixas de remédios em grupo, depois eles puderam realizar uma atividade lúdica como se um aluno fosse o médico e prescrevesse remédios para seus pacientes doentes e estes deveriam comprar os remédios em uma farmácia montada por eles na sala.

Quarta etapa: Fechamento das propostas e confecção de cartazes

No último dia de regência as residentes organizaram um gráfico com os alunos explorando os gêneros textuais e qual atividade eles mais gostaram de realizar. Finalizaram o livro de receitas e organizaram cartazes sobre as atividades realizadas, assim como planejaram a apresentação para a escola e para os pais.

Quinta etapa: Encerramento do projeto

Para o encerramento do projeto houve uma apresentação das atividades desenvolvidas para a escola e para os pais. Foi um momento muito emocionante para todos, pois encerrava-se um ciclo de aprendizagem para todos os envolvidos, crianças, residentes e professores. Na ocasião, estavam presentes pais de alunos, representantes da Gerência de Educação do município, a coordenadora do curso de Pedagogia/CPNV/UFMS e alunos de outras turmas da escola. Diante das atividades realizadas apresentamos o relato de uma das residentes que dá indícios da experiência vivenciada por ela nesse período:

Os alunos do quinto ano muito nos ensinaram com suas realidades de vida, em sua maioria precária, eles demonstraram boa vontade e empenho em tudo que propomos e ainda, por vezes, melhoraram nossas ideias, assim admitimos que os estudantes se com-

portassem dessa forma devido ao trabalho incrível da professora [...], profissional essa que nos mostrou na sua prática que com dedicação, respeito ao aluno e boa vontade, um professor desenvolve seu trabalho com maestria e sucesso, pois tivemos acesso ao simulado teste para o SAEB feito com alunos do quinto ano dias antes da prova, e o resultado nos surpreendeu em muitos aspectos (Residentes, 2019).

Por fim, consideramos que durante a regência as residentes tiveram a oportunidade de conhecer o “chão da escola”, suas dificuldades e realidades, mas também proporcionar aos alunos momentos agradáveis e ampliar seus conhecimentos por meio da ludicidade. Tais ações oportunizaram mudanças no olhar para/com a escola ao mesmo tempo foi um período de enfrentamento a fim de perder os medos e encarar os desafios entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este capítulo apresentando uma fala do professor Dermal Saviani (2001) indicando que a educação é um ato de produzir a humanidade de forma direta e intencionalmente em cada indivíduo e que esta intenção reverbera na sociedade. Assim, acreditamos que o trabalho desenvolvido no Programa Residência Pedagógica é uma das possibilidades de aproximar a vivência prática da escola e a formação dos professores na universidade.

Por meio da experiência vivida pelas residentes foi possível que elas percebessem em um tempo maior que o do estágio curricular os sentimentos, as cores e a profundidade da vida dentro da escola. Acreditamos que essa foi uma ação relevante tanto para a escola parceira que encarou o desafio de trabalhar com a universidade, como para as professoras envolvidas no projeto, assim também na vida dos alunos que conseguiram passar pelo processo de aprendizagem.

As relações estabelecidas entre os indivíduos possibilitaram adquirir mais conhecimento e aprimorar as relações sociais, culturais da comunidade e também das professoras em formação. Analisar o que passou, a experiência vivida e sentida por meio dos registros da Residência Pedagógica nos fez entender e refletir onde erramos e onde acertamos e como devemos seguir nos próximos encaminhamentos com relação a proposta, refletir sobre nossa ação nos faz planejar novamente com um outro olhar, um olhar mais experiente, mais apurado.

Essa experiência de formação oportunizou as residentes elaborar um acervo das propostas de intervenção planejadas e retomar os conceitos e referenciais teórico-metodológicos que foram a base para a constituição das propostas. Além disso, foi uma rica oportunidade para as professoras da escola que tomaram contato com teorias contemporâneas por meio de estudos e reflexões sobre a própria matéria de seu ensino e atuaram como co-formadoras de outras professoras iniciantes. Essa prática levou a um envolvimento maior entre a Universidade, as professoras da escola e as acadêmicas, visando a consolidação da prática profissional.

Por fim, com este texto esperamos ter contribuído com alguns resultados alcançados por meio desse Programa, visando compartilhar ideias, formas de trabalho e processos formativos que ajudaram os nossos acadêmicos a consolidarem uma identidade profissional baseada na docência.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética e criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia ativa e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.2, n.2, p. 139-154, fev. 1998.

BORDENAVE, Juan Dias.; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-portaria_175_altera_portaria_45_de_2018.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Chueire. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, p. 609-623, set.\dez. 2009.

7 - “FOI UMA EXPERIÊNCIA INCRÍVEL DE PESQUISA”: O GEPDGE E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA SEGUNDO A ÓTICA DE EX-BOLSISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Josiane Peres Gonçalves
Marta Claudiane Ferreira

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A possibilidade de escrever este texto sobre o Grupo de Estudo e Pesquisa Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE) é muito prazeroso, por se tratar de 8 anos de existência do referido grupo, que resultou em inúmeras produções científicas no campo da educação e tem contribuído para o processo de formação de estudantes de Pedagogia do Câmpus de Naviraí da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPNV/UFMS), especialmente mediante a realização de atividades de iniciação científica.

Nesse contexto, buscamos, por meio do presente estudo, averiguar a perspectiva de profissionais da educação que, durante o curso de graduação em Pedagogia do CPNV/UFMS, atuaram como bolsistas de iniciação científica vinculadas ao GEPDGE. Para atender a esse objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo com sete pedagogas e um pedagogo de Naviraí – MS, que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no mínimo duas vezes. Os resultados obtidos foram analisados logo após a apresentação do Histórico do GEPDGE, das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo e das atividades de iniciação científica que contribuíram para o processo de formação docente.

1. HISTÓRICO DO GEPDGE, PESQUISAS DESENVOLVIDAS, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Embora o Câmpus de Naviraí da UFMS tenha sido implantado no ano de 2008, juntamente com as primeiras turmas ingressantes nos cursos de graduação, foi no ano de 2012, quando já haviam as quatro turmas do curso de Pedagogia, que foi cadastrado junto à UFMS e Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). A intenção era realizar pesquisas empíricas, além de desenvolver estudos teóricos, juntamente com a participação e colaboração dos alunos de graduação, a fim de contribuir com o processo de construção de novos conhecimentos, bem como contribuir com a formação dos futuros profissionais da educação.

Já na implantação do GEPDGE, foram criadas duas linhas de pesquisa que permanecem até a atualidade. A primeira linha intitula-se “Desenvolvimento Humano e Educação”, que visam abordar temáticas relativas ao processo de desenvolvimento humano em seus aspectos físico, cognitivo, emocional e social, incluindo as diversas fases da vida: infância, adolescência, idade adulta e velhice; estuda também sobre a diversidade humana caracterizada pelas dimensões geracionais, étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de pessoas com deficiência, sempre estabelecendo relações entre todas essas temáticas com a área da educação. A segunda linha de pesquisa, intitulada “Gênero, Educação e Aprendizagem”, volta-se para os estudos relativos a gênero e sexualidade, incluindo questões inerentes ao processo de femininização do magistério, homens professores, estudos sobre as mulheres, diversidade de gênero e sexual, entre outros, e busca estabelecer relações entre essas temáticas com a educação escolar e processo de aprendizagem.

No ano em que foi implantado o GEPDGE, também foi cadastrado o primeiro projeto de pesquisa na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) da UFMS, cuja investigação foi realizada entre os anos de 2012-2014. A pesquisa, intitulada “Representações sociais da comunidade escolar de Naviraí - MS sobre a atuação de homens professores com crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental”, buscou identificar as representações da comunidade escolar de Naviraí acerca da docência masculina.

Na primeira etapa da realização da coleta de dados, no ano de 2013, os alunos de Pedagogia que eram integrantes do GEPDGE, sobretudo os bolsistas PIBIC, foram a todas as instituições públicas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, para saber quantos docentes havia no total e, entre esses, quantos eram homens. No ensino fundamental foi constatado que os professores homens eram poucos, a maioria trabalhava com as disciplinas de Educação Física, alguns eram gestores escolares e somente 8, entre o total de 235 docentes, atuavam como regentes, prioritariamente em turmas de 4º e 5º ano, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Professores dos anos iniciais do ensino fundamental (Naviraí/MS, 2013)

ESCOLA	A	B	C	D	E	F	G	H
Escolas Estaduais								
E. E. – A	14	2	0	2	0	2	0	14,2%
E. E. – B	23	4	1	2	1**	2*	1	17,3%
E. E. – C	18	3	0	2	1*	2	0	16,6%
E. E. – D	19	3	1	2	0	1	2	15,7%
Total	74	12	2	8	2	7	3	16,2%
Escolas Municipais								
E. M. – A	22	3	2*	1	0	3	0	13,6%
E. M. – B	25	3	1*	2	0	3	0	12%
E. M. – C	26	2	0	2	0	1	1	7,6%
E. M. – D	35	3	1	2	0	3	0	8,5%
E. M. – E	29	4	2*	1	1**	3	1	13,7%
E. M. – F	24	1	0	3	0	1	0	4,16%
Total	161	16	6	9*	1	14	2	9,9%
TOTAL GERAL	235	28	8	17	3	21	5	11,9%

Legenda:
A: Número de professores atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.
B: Número de professores homens.
C: Quantidade de professores homens regentes.
D: Quantidade de homens professores de Educação Física.
E: Quantidade de professores gestores.
F: Quantidade de professores homens educadores.
G: Quantidade de professores homens coordenadores.
H: Porcentagem de professores homens.

* E. E. – B: Os dois professores de Educação Física são homens.
** E. E. – B: O cargo de gerente em questão é o de diretor de escola.
* E. E. – C: O cargo de gerente em questão é o de coordenador pedagógico.
* E. M. – A: São regentes os professores de 2º e 4º ano.
* E. M. – B: O professor regente atua no 2º ano.
* E. M. – E: Os dois professores regentes atuam no 2º ano do ensino fundamental.
** E. M. – E: O gerente em questão é o diretor de escola.

Fonte: Adaptado de Gonçalves, Soares, Reis (2015, p. 331-332).

Na educação infantil a situação se revelou problemática para o andamento da pesquisa, tendo em vista que não havia docentes do gênero masculino, como relatam Gonçalves e Antunes (2015):

Fizemos inicialmente um levantamento por meio de visitas a todos os Centros de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Naviraí-MS, para identificar quantos homens trabalhavam nas instituições. Desde o início acreditávamos que teriam poucos professores homens, mas ficamos surpresos com o resultado ao perceber que não havia nenhum homem atuando como docente de crianças (GONÇALVES; ANTUNES, 2015, p. 141).

Diante de tal realidade, tornou-se difícil prosseguir com a pesquisa, por não haver os principais sujeitos a serem investigados, ou seja, docentes do gênero masculino na educação infantil. Para dar continuidade, algumas adequações foram realizadas, como pesquisar homens que em anos anteriores já haviam trabalhado na primeira etapa da educação básica.

O problema percebido na pesquisa em Naviraí foi solucionado a partir da aprovação de uma nova pesquisa, desta vez financiada pelo CNPq, por meio da Chamada Universal 43/2013, em que foi possível identificar alguns municípios sul-mato-grossenses onde havia docentes do gênero masculino atuando na educação infantil. Assim, entre os anos de 2014 a 2017 foi realizada a pesquisa intitulada “Representações sociais de famílias, gestores e docentes do gênero masculino do estado de Mato Grosso do Sul sobre a atuação de homens professores com crianças”, cuja coleta de dados foi realizada nos municípios de Campo Grande, Corumbá, Itaquiraí e Tacuru. A referida pesquisa foi muito produtiva e resultou na publicação de muitos artigos científicos, capítulos de livros e anais de eventos, sendo possível inferir que, “No que diz respeito aos professores homens, é preciso romper com as barreiras e considerar que, independente do gênero do professor, o importante é a realização de um bom

trabalho, na busca por proporcionar aos sujeitos uma formação crítica e de qualidade” (GONÇALVES, OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Além dessas duas pesquisas concluídas sobre a mesma temática, sendo uma somente em Naviraí e outra em âmbito estadual, outra pesquisa, vinculada a um projeto de extensão, foi realizada pelos integrantes do GEPDGE, entre os anos de 2013 a 2015. Trata-se da “Investigação relativa aos impactos do projeto de extensão ‘Pintando a Cara’ para a sociedade de Naviraí”, que resultou em diversas publicações e, conforme Corrêa-Silva, Penha e Gonçalves (2017, p. 85), “[...] foi possível constatar que o projeto realmente contribui com a formação profissional das universitárias”, ou seja, das estudantes de Pedagogia da UFMS/CPNV.

No ano de 2017, um novo projeto de pesquisa foi cadastrado na PROPP/UFMS e a vigência é até 2021, cujo título é “Gênero, sexualidade e diversidade: representações sociais da comunidade escolar de Mato Grosso do Sul”. A coleta de dados foi realizada nos municípios de Dourados, Ivinhema e São Gabriel do Oeste e, embora o estudo não esteja concluído, alguns artigos foram publicados e os dados preliminares apontam que as várias formas de diversidade existentes na escola não interferem negativamente na prática docente, desde que exista um processo de formação continuada voltada para as questões de gênero, sexualidade e diversidade (GONÇALVES; FERREIRA, 2020).

Paralelamente à pesquisa sobre diversidade, no ano de 2018 foi aprovado um novo projeto com fomento, por meio da Chamada Universal MCTIC/CNPq 2018, quando foi retomada a discussão sobre a docência masculina em outra modalidade educacional de Mato Grosso do Sul e em outro país. Dessa forma, a pesquisa intitulada “Atuação de professores homens na educação especial sul-mato-grossense e escolas públicas paraguaias: representações sociais da comunidade escolar” foi iniciada em 2019 e continua vigente até 2022. Embora já tenha sido iniciada a realização da coleta de dados, ainda não houve publicação, mas

já é possível notar algumas diferenças e semelhanças entre a educação do Paraguai e do Brasil, como a feminização do magistério que ocorreu em ambos os países, mas a educação especial é encaminhada de maneira diferente, visto que o Brasil está à frente na maneira como trabalha com os alunos com deficiência.

Cabe salientar que, vinculadas às três pesquisas concluídas pelo GEPDGE, bem como as duas em andamento, há também as investigações dos alunos de graduação e pós-graduação e que são integrantes do referido grupo. As pesquisas da graduação resultam dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e iniciação científica do curso de Pedagogia do CPNV/UFMS, desde o ano de 2012. No caso da pós-graduação, são pesquisas dos alunos de mestrado do Câmpus do Pantanal (PPGE/CPAN/UFMS) em Corumbá, desde 2016, e dos alunos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação (PPGEdu/FAED/UFMS) em Campo Grande, desde 2018.

Em ambos os Programas de Pós-Graduação em Educação da UFMS, em Corumbá e Campo Grande, foram oito pesquisas de mestrado concluídas até o ano de 2020 e cinco estão em andamento. No caso do doutorado, são duas pesquisas em andamento que, somadas às de mestrado, totalizam 15 pesquisas de pós-graduação vinculadas ao GEPDGE, das quais seis foram ou continuam sendo financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e uma foi financiada pelo CNPq. As agências de fomento têm sido fundamentais para a realização das pesquisas no Brasil, como enfatiza Souza (2010, p. 167): “Entendemos que a pós-graduação e a pesquisa na área de educação, ao longo dos últimos trinta anos, viveu intensa consolidação, que pode ser percebida, entre outros fatores, pela ampliação das demandas por financiamento em diferentes agências”. Quanto às pesquisas na área da educação, Faria Filho (2013) destaca:

De fato, a comunidade de pesquisa em educação é a maior comunidade científica do país, segundo os da-

dos do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq: ela reúne mais de 5.500 doutores, mais de 3 mil professores em programas de pós-graduação das áreas de educação e ensino de ciências e matemática e algumas dezenas de milhares de alunos de mestrado e doutorado. (FARIA FILHO, 2013, p. 292).

Em relação às pesquisas do curso de Pedagogia do CPNV/UFMS, vinculadas ao GEPDGE, em sua grande maioria, são resultados dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Desde 2012, foram 65 estudos concluídos até o final de 2020. Inicialmente as temáticas eram diversificadas, mas com a consolidação do grupo de pesquisa, gradativamente os estudos foram se delimitando às temáticas inerentes ao desenvolvimento humano, relações de gênero e sexualidade na área da educação.

Quanto à iniciação científica, desde 2012, foram 37 bolsas concluídas, das quais 29 foram orientadas pela líder do GEPDGE, Professora Doutora Josiane Peres Gonçalves, quatro foram orientadas pela Professora Doutora Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis, três ficaram sob a responsabilidade do Professor Doutor Silvino Areco e uma orientada pela Professora Doutora Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca. Em agosto de 2020, outras três bolsas de iniciação científica foram iniciadas, sob a orientação da líder do GEPDGE, totalizando 40 pesquisas do PIBIC entre 2012 a 2020, das quais 13 foram bolsas CNPq, 14 foram bolsas UFMS e 13 se caracterizaram por atuações voluntárias. Entre os alunos de graduação/licenciatura do CPNV/UFMS que foram bolsistas PIBIC, três eram do curso de Ciências Sociais e todos os outros, incluindo os voluntários, eram do curso de Pedagogia.

É importante ressaltar que as Bolsas de Iniciação Científica (BIC) têm sido fundamentais para a consolidação do GEPDGE e também para a realização de pesquisa em cursos de graduação no Brasil. Trata-se de uma possibilidade de garantir meios para que ocorra uma formação ampliada aos futuros profissionais da educação, que além de se aprofundar

em temáticas com os estudos teóricos, também contribuem com a construção de conhecimentos de diferentes regiões do país.

No que se refere ao surgimento das bolsas de iniciação científica no Brasil, Pires (2009) analisa: “embora criadas desde a década de 50, as BIC se desenvolvem, timidamente, por algumas décadas, até alcançarem um número significativo, em fins dos anos 80, quando dão um “salto” quantitativo, acontecendo a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (1989)”. (PIRES, 2009, p. 493).

De fato, historicamente no Brasil as pesquisas estiveram vinculadas aos programas de pós-graduação e posteriormente é que foram incluídas também nos cursos de graduação, como salienta Pires (2009, p. 489): “Observamos que as condições históricas de desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, de forma mais sistemática, ligam-se aos programas de pós-graduação das universidades e às suas fontes de fomento”. Entretanto, as bolsas de iniciação científica surgem como possibilidade de desenvolver pesquisas de qualidade já no curso de graduação e contribuir com o processo de formação inicial dos estudantes. “Então, raciocinamos que o desenvolvimento do PIBIC/CNPq, como espaço de formação inicial do pesquisador, deve estar correlacionado com o processo de mudanças que vem ocorrendo, na educação superior brasileira, desde a criação do Sistema de Pós-Graduação” (p. 489).

A iniciação científica pode ser entendida como uma forma de encaminhamento teórico e metodológico, que auxilia no processo de execução da pesquisa, “[...] além de constituir-se em uma via adequada de contribuição à construção de uma nova mentalidade no estudante no que diz respeito à relação ensino e pesquisa; graduação e pós-graduação (e, atualmente, educação básica)” (BIANCHETTI; SILVA; OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Outro aspecto a considerar sobre a iniciação científica é que ela está diretamente relacionada com a formação do professor pesquisador

e muitas vezes a bolsa PIBIC acaba por estimular o estudante de graduação a continuar a carreira acadêmica, como aponta Pires (2009, p. 490): “Nossos estudos sobre os programas de Bolsa de IC (BIC), o demarcou como um espaço da formação inicial do professor pesquisador universitário, desde a graduação, que caracteriza ‘modos’ de produzir o conhecimento científico, na Universidade”.

A partir do exposto sobre o histórico do GEPDGE, as pesquisas desenvolvidas pelo referido grupo, bem como a análise sobre as bolsas de iniciação científica (PIBIC), na sequência apresentamos a metodologia utilizada para a coleta de dados, para posteriormente analisar os resultados obtidos com a pesquisa de campo.

2. METODOLOGIA

Diante do propósito deste estudo, que buscou averiguar a perspectiva de profissionais da educação que, durante o curso de graduação em Pedagogia do CPNV/UFMS, atuaram como bolsistas de iniciação científica vinculadas ao GEPDGE realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa. Para Creswell (2007), este tipo de pesquisa é, fundamentalmente, interpretativo, visto que o pesquisador faz a interpretação e análise dos dados, para identificar temas ou categorias e, finalmente, realiza a interpretação ou conclusão sobre seu significado, com ênfase para os achados da pesquisa.

Para coletar os dados, fizemos a opção pela utilização de um questionário com questões abertas, tendo em vista que, segundo Oliveira *et al.* (2013, p. 9), o “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, primeiramente foi realizado o contato com os participantes por meio do *WhatsApp* e *Facebook*, que concordaram em participar da pesquisa, em seguida foi enviado o questionário por *e-mail* a cada um deles, sendo estipulado um prazo para que devolvessem o questionário respondido.

Quanto aos participantes da pesquisa, foi adotado como critério incluir pedagogas e pedagogos formados pelo CPNV/UFMS, os quais durante o curso de graduação atuaram como bolsistas de iniciação científica, vinculados ao GEPDGE, no mínimo duas vezes. Dessa forma, responderam ao questionário um total de 8 (oito) participantes, cujo perfil de cada um deles encontra-se descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

Nome	Gênero	Idade em anos	Permanência no XXXXX	Fomento PIBIC	Atuação Profissional
Adam	Mas.	25	2012 a 2016	CNPq e UFMS	Coordenador Pedagógico Municipal do Ensino Fundamental
Ane Frank	Fem.	29	2015 a 2018	CNPq e voluntária	Professora do Ensino Fundam. da Rede Estadual
Aquarela	Fem.	36	2015 até o presente	CNPq e UFMS	Professora concursada de Educação Infantil e Mestranda em Educação
Carvalho	Fem.	43	2014 - 2017	CNPq e CNPq	Setor Administrativo
Judith	Fem.	42	2012 até o presente	CNPq, UFMS e voluntária	Doutoranda, Prof. Universit. e de Ens. Fund., Consultora de material didático
Laura	Fem.	27	2012 a 2016	CNPq e voluntária	Professora concursada da Educação Infantil e de uma escola particular
Lima	Fem.	34	2016 até o presente	CNPq e CNPq	Mestranda em Educação e Bolsista CAPES
Liz	Fem.	36	2015 até o presente	CNPq e CNPq	Mestre em Educação, com projeto em andamento para tentar o Doutorado.

Fonte: Gonçalves e Ferreira (2020).

Cabe salientar que 9 ex-bolsistas se enquadravam no critério de ter atuado como PIBIC no mínimo duas vezes, mas uma delas não respondeu ao questionário e, portanto, foram considerados 8 participantes. Os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo são apresentados logo em seguida.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O levantamento de dados sintetizados neste prelúdio foi desenvolvido para analisar a perspectiva dos ex-bolsistas de Iniciação Científica (IC) sobre o processo de formação e pessoal e profissional e se o fato de terem participado do (GEPDGE) colaborou nesse percurso, bem como perceber como os mesmos deram sequência em suas carreiras após o término da graduação em Pedagogia.

Partimos do princípio de que a iniciação científica é impulsionadora da trajetória percorrida pelos ex-bolsistas no início de sua formação docente, e neste cenário “[...] as universidades têm um papel indispensável no crescimento da produção científica”, tendo em vista que “a pesquisa e o desenvolvimento científico são fundamentais na geração de renda e promoção de bem estar social dos países” (CASTANHA; GRÁCIO, 2012, p. 82).

Em uníssono, iremos articular as produções científicas e o GEPDGE que ao longo de 8 anos de história se constituiu e se consolidou no CPNV/UFMS e então se expandiu por meio da Pós-Graduação para outras localidades, como a Faculdade de Educação de Campo Grande, Câmpus do Pantanal de Corumbá e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), uma vez que as duas doutorandas são de Anápolis e Goiânia no referido Estado.

No que tange aos 8 participantes da pesquisa, no início das perguntas abertas, foi questionado quando o ex-bolsista começou a frequentar o GEPDGE e o que o levou a participar do referido grupo. Dentre os participantes, três deles (Judith, Adam e Laura) foram, juntamente com a mentora e líder do grupo a Professora Doutora Josiane Peres Gonçalves, os pioneiros na construção do GEPDGE no ano de 2012. Unidos, deram início à implantação do grupo, como é exemplificado com o relato de Laura que afirma: “[...] por ser uma das primeiras a participar, contribui para a construção do grupo com meu trabalho junto com a professora Josiane e meus companheiros”. Nesse caminho, Judith e Adam explicam sobre o assunto e o motivo que os levaram a participar do grupo:

Bem, fui uma das pioneiras e era muito assídua, comecei a participarem 2012, no primeiro ano da graduação. Na época tinha conseguido uma bolsa de permanência e o auxílio alimentação e precisava de uma tutora. E fiquei sabendo que a Professora Josiane estava disposta a ser tutora, ela era a diretora, eu a procurei e ela aceitou. Mesmo sendo uma bolsa de demanda social, precisava cumprir 12 horas de dedicação. Eu passava 4 horas atendendo a um aluno que tinha necessidade especial. E as outras 8 de dedicação para o Grupo que estava começando [...] Me sentia importante por ser bolsista de pesquisa (JUDTH).

Adiante, temos a resposta do bolsista Adam que corrobora com a de Judith:

Comecei a participar do GEPDGE desde sua criação. Como era bolsista permanência eu já estava familiarizado com a integração em grupos universitários, pois fazia parte das minhas obrigações. Além disso, o GEPDGE nasceu da vontade e necessidade de se discutir temas tabus relacionados a gênero e educação, algo que despertou meu interesse e posso dizer que até mesmo foi responsável pela minha permanência e crescente envolvimento com o próprio curso de Pedagogia [...] Como fomos os primeiros, contribuimos para a testagem das nossas ações que hoje eu imagino que já estejam consolidadas no grupo (ADAM).

Nesses relatos, fica evidente que logo no início do GEPDGE os ex-bolsistas já estavam muito comprometidos com a sua criação e que dois dos ex-bolsistas já possuíam a bolsa permanência, que segundo o portal do Ministério da Educação (MEC), um dos objetivos desse auxílio é de “[...] promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico” (BRASIL, 2013, p. 1). O que demonstra a necessidade e obrigatoriedade que o bolsista tem que é a de participar de atividades extracurriculares relacionadas ao campo da profissão dentro e fora da universidade.

Assim, as atividades vinculadas às bolsas, têm o desígnio de complementar a grade curricular e podem ser muito positivas na vida dos acadêmicos, porque eles se envolvem mais intensamente com o seu campo de trabalho, integram-se de maneira mais comprometida ao ambiente universitário e conseqüentemente gera-se satisfação para com a formação da futura profissão, ampliando assim os horizontes do graduando (BERDAGI; HUTZ, 2012).

No caso de Adam e Judith, foi por meio das políticas públicas do governo que tudo começou, com isso, vale ressaltar a importância das mesmas para a permanência do acadêmico na universidade até o fim da formação, pois, além da vontade de saber mais, os universitários adquiriram um vínculo institucional por meio das bolsas e esse fator, no caso deles, fez toda a diferença em seus processos de formação (BERDAGI; HUTZ, 2012).

No presente trabalho, iremos dar destaque as bolsas de iniciação científica, pelo fato de ter sido por meio dos PIBICs (que tiveram como berço gerador o GEPDGE), que o vínculo para Judith, Adam, Laura e outros bolsistas, que foram ou continuam sendo integrantes do GEPDGE, se intensificou, floresceu e produziu inúmeras pesquisas. Muitas delas já publicadas em revistas científicas com Qualis elevado tanto no Brasil, quanto em Portugal.

De forma análoga, a menção de Adam complementa tal ideia ao indicar que “[...] a possibilidade de ser bolsista surgiu justamente da participação no GEPDGE, grupo que ofereceu a chance de estudar, pesquisar e conhecer mais sobre gênero e educação, além de desenvolver o próprio *know-how*⁹ do processo de pesquisa científica em ciências

⁹ *Know-how* significa “como fazer” de acordo com o dicionário online Reverso Context de Inglês/Português. Esse termo vem sendo utilizado por diversos autores que versam sobre gestão de sucesso, liderança e tecnologia, nesse meio destaca-se o autor Ram Charam que evidenciou o termo em uma de suas obras intitulada “Know-how: 8 competências que separam os que fazem dos que não fazem”. O livro foi traduzido para a Língua Portuguesa por Thereza Ferreira Fonseca e foi publicado no Brasil no ano 2007 pela editora Elsevier- RJ.

humanas”. Para Wachowicz (1988), ao se basear na perspectiva dialéctica, enfatiza que:

A inteligência percorre para aprender a realidade não é o mesmo que a inteligência percorre para apropriar-se daquilo que foi descoberto e sistematizado, patrimônio científico e cultural da humanidade. Ambos, os resultados são o conteúdo do conhecimento, porém o primeiro refere-se à ciência, enquanto o segundo ao saber (WACHOWICZ, 1988, p. 14).

De acordo com esse diálogo, é possível afirmar que a IC pode promover uma formação plena ao acadêmico sendo esse beneficiado e beneficiário a outros sujeitos durante toda a sua trajetória profissional e pessoal. Ainda que os motivos que levaram os bolsistas a participarem do GEPDGE e virem a se tornar pesquisadores PIBICs sejam variados, a ânsia por intensificar o aprendizado foi resposta unânime dentre eles, como é destacado na resposta de Carvalho ao aludir qual foi o motivo que a levou a participar das reuniões do GEPDGE. Segundo ela, foi com intuito de “obter mais conhecimento” e Liz concorda que:

Foi pelo interesse em adquirir novos conhecimentos, pois os professores sempre diziam que somente o ensino na universidade não nos proporcionaria todos os conhecimentos necessários. Dessa forma, eles nos estimulavam a participar de projetos de extensão e pesquisa (LIZ).

Para Santos e Leal (2014, p. 31), “[...] a participação em projetos de iniciação científica proporciona” aos graduandos certa familiaridade com a “[...] produção científica e possibilita o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos científicos, engajando-os em atividades de investigação”, e o incentivo para tais práticas por parte dos docentes é indispensável para o acadêmico, principalmente no começo da graduação. Na resposta de Lima, podemos notar que os projetos e grupos de pesquisas resultam em bons frutos, por afirmar que:

É importante ter grupos como esse [GEPDGE], que discutem sobre gênero, sexualidade, diversidade, desenvolvimento humano e Educação. Tomara que os governos não fechem os olhos e nem as verbas para o financiamento de pesquisas tão importantes como a que fazemos nos PIBICs, TCCs, Dissertações e Teses, pois além de contribuir para uma convivência social baseada em respeito à diversidade, também, nos torna profissionais capazes e seguros de suas carreiras (LIMA).

A partir da fala da ex-bolsista, enfatizamos sobre a relevância dos grupos e projetos de pesquisa e suas produções, haja vista que essas não seriam possíveis ou não teriam a mesma qualidade, sem o auxílio das verbas do governo para financiamento de pesquisas científicas que têm se reduzido cada vez mais ao longo desses últimos anos, sendo essas de suma importância para sustentar projetos de pesquisadores altamente qualificados e de bolsistas que fazem uso do valor da bolsa para se manterem nesse processo com qualidade de formação (DA ARTE, 2017). O valor da bolsa pode ter um efeito positivo para o graduando, suprimindo necessidades básicas e acadêmicas como é citado no exemplo da ex-bolsista Judith, que descreveu como fazia uso desse dinheiro.

O valor da bolsa sempre me ajudou muito [...]. Lembro que com a primeira bolsa eu comprei cobertores, pois o frio estava chegando e eu não tinha o suficiente. Comprei meus primeiros livros sobre psicologia e pagava meus Xerox e lanches. E assim ia conseguindo me manter na universidade (JUDITH).

Por meio do financiamento institucional do CNPq e da UFMS, foi possível também que os bolsistas se deslocassem a outras cidades indo a campo coletar dados e a eventos proporcionando-lhes uma experiência única como alguns relatam:

Foi uma experiência única, pois o contato com as pessoas que pesquisamos forneceu uma pluralidade

de conhecimento muito grande. Construí um vocabulário mais rico.

Conheci lugares diferentes, fui para Florianópolis apresentar um trabalho no Fazendo Gênero 10, um evento bem grande foi uma experiência única. Enfim, mudou minha carreira e minha vida, dentro e fora da universidade (LAURA).

Analisarmos juntos dados de pesquisas que coletamos por meio de entrevistas, algumas delas exigiram viagens pelo interior do estado para a investigação de representações sociais de professores homens tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ADAM)

Nas entrevistas quando eu perguntava sobre a possibilidade de seus filhos estudarem com um professor homem, todos se assustavam era sempre muito interessante. [...]. Escrever foi um grande desafio, mas, no grupo a professora explicou como deveria ser feito e sempre corrigiu com os apontamentos necessários. Ainda no grupo, participei fazendo entrevistas para outros projetos que não era o meu. Nesse ano tive a oportunidade de ir ao “Fazendo gênero 10” em Florianópolis com o auxílio financeiro da universidade. Nunca tinha visto tanta diversidade! Aquele evento foi marcante na minha trajetória (JUDTH).

Juntamente desses relatos, está o da ex-PIBIC Lima que é congruente com o dos demais, mencionando que “[...] quando fui a campo coletar os dados para a pesquisa que eu iria realizar até julho de 2018, isso me deu uma maior segurança na hora da escrita do artigo [...] Pude ainda, apresentar meus relatórios no Evento da UFMS, o Integra, em Campo Grande-MS”. Todas essas experiências proporcionadas aos ex-bolsistas são demasiadamente significativas, visto que passar por essa etapa da pesquisa, assim como ir a eventos, além de criar um propósito maior nos incentivos ao graduando, o bolsista começa a se perceber

como um cientista em processo de amadurecimento, adquirindo habilidades e desenvolvendo seu trabalho cada vez mais qualificado e seguro (MASSI, 2008; FIORI; BEZERRA, 2018).

Desse modo, podemos considerar que a iniciação científica foi para os bolsistas um grande marco em suas formações acadêmicas, pois muitos deles destacaram esse fator em suas respostas, como é o caso de Carvalho ao salientar que “[...] foi um conhecimento único que marcou muito minha vida como acadêmica” e Anne Frank ao justificar se considerava que a sua atuação como PIBIC contribuiu para a sua formação profissional, argumenta que:

Sim, muito, pois na realização de nossas pesquisas desenvolvemos habilidades como disciplina, pró-atividade, independência e autonomia [...]. Todas essas habilidades e experiências são com certeza as bases de várias, profissões principalmente à docência que é o meu caso (ANNE FRANK).

E Aquarela, ao expor que ser PIBIC para ela perpassou o marco da formação profissional, pode-se dizer que poucos acadêmicos que não passaram por um processo aprofundado de formação com base na pesquisa científica se sentem “à vontade” com a mesma, como é o caso da ex-bolsista ao dizer que:

Ser pesquisadora faz parte de uma realização pessoal para além da profissional, melhor ainda, é quando você gosta do que pesquisa. Posso dizer que o ato de pesquisar me influencia desde o início da graduação e me acompanhará até fim da vida, não pretendo parar. [...] O mundo da pesquisa é fantástico, me sinto realizada. O que mais gosto é a investigação, a busca, as discussões, e a escrita me deixam numa zona de conforto (AQUARELA).

Em complemento, Lima concorda ao aludir que:

Por meio do PIBIC, pude participar do GEPDGE, entendi melhor sobre as temáticas debatidas no grupo que de início me instigavam e ao mesmo tempo confrontava meus ideais culturais, mas que depois tudo foi se reajustando e têm me formado uma pessoa e uma professora mais capacitada (LIMA).

Diante dos exemplos citados pelos ex-bolsistas, fica exposto que outros acadêmicos que passaram a frequentar o grupo GEPDGE, depois de sua estruturação tornaram-se PIBICs, mantiveram o comprometimento com a pesquisa e fizeram disso seu processo de crescimento e formação profissional em articulação com o social e o pessoal (GONÇALVES, 2017).

Outro ponto importante a ser evidenciado nas escritas dos participantes, é que muitos deles ressaltaram as conversações com os colegas e líder do grupo, as temáticas em pauta que consideravam instigantes e transformadoras, pois, no geral, para além das teorias, as acaloradas discussões das reuniões do GEPDGE poderiam também alcançar a subjetividade dos integrantes e esses fatores estavam sempre ligados as teorias científicas.

Assim, abordar os temas propostos pelas duas linhas de pesquisa do GEPDGE se tornou para eles uma pauta prazerosa, como destaca Aquarela: “[...] então surge o amor pelas discussões de gênero que me fizeram cada vez mais me envolver no mundo da pesquisa científica. Amo falar de gênero”.

Também podemos perceber essas ressalvas em outras escritas como é o caso de Lima e Adam que assim explanam: “Hoje, tenho orgulho de dizer que fui e sou pesquisadora dessas áreas e o quanto é importante se pesquisar cientificamente nesses campos” (LIMA); “[...] também me sentia privilegiado por poder estudar algo por que eu me interessava e tinha grande ligação com a minha vida, dado que desde adolescente tinha que enfrentar os dissabores provocados pela coragem de não esconder minha (homos)sexualidade” (ADAM). Também Liz adiciona que:

“[...] ao pesquisar e ler sobre as questões de gênero, passei a questionar a estrutura hegemônica estabelecida na sociedade. O meu senso crítico passou a questionar situações que antes eram naturalizadas, deixando de ser passiva em relação a certos acontecimentos”.

Na perspectiva de González Rey (2017, p. 9), a relação do indivíduo com a sociedade são “indivisíveis”, porque “[...] o sujeito que aprende, expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender. Nenhuma atividade humana resulta de atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico social da pessoa”.

Ao abordar sobre as aprendizagens e dificuldades dos PIBICs, a maioria aponta que apenas no início da pesquisa tiveram dificuldades até se adaptarem com a linguagem da pesquisa científica e suas metodologias. Pois, à luz dos ensinamentos da Professora Doutora Josiane Peres Gonçalves, líder do GEPDGE e orientadora dos PIBICs, e, das discussões com outros colegas do grupo, eles relataram que a aproximação com pesquisa científica tornou-se menos ardorosa como está explícito na resposta de Liz ao relatar que: “Acredito que a minha dificuldade tenha sido somente no início, pelo fato de ser algo novo, mas foi sanada com as discussões propostas pelo grupo, pelas trocas de experiências e conhecimentos, os quais contribuíram de forma imensurável para a minha formação” e Lima complementa:

Sempre expus minhas dificuldades a minha orientadora a professora Josi e ela sempre me ajudou, até mesmo com os programas de computador, sempre paciente e prestativa, nas reuniões ela lia minhas escritas, elogiava e só depois sugeria mudanças na pesquisa, me ensinava sobre as teorias e me mostrava caminhos, simplesmente incrível. Eu saía de lá me achando a mais inteligente do universo [...]. Aprendi muito com minha orientadora, com minhas colegas do grupo GEPDGE e com grandes teóricos que lá debatíamos (LIMA).

Diante das ressalvas das ex-bolsistas, Berdagi e Hutz (2012, p. 174), com base em diversos autores, relacionam especificamente o papel do professor e ressaltam que: “[...] são vários os estudos apontando características positivas do professor universitário, que favorecem a criatividade, a aprendizagem e estão relacionadas ao bom clima da sala de aula”. Nesse panorama, é importante frisar que, ao que parece, esse “bom clima” sempre estava presente nas reuniões individuais de orientação e também nas reuniões do GEPDGE, assim pode-se dizer, pelas escritas de alguns ex-bolsistas, que se gerou um vínculo afetivo com a mentora, gerando um sentimento de gratidão por parte da maioria dos bolsistas, como fica em evidência nesses destaques:

Quero acrescentar o papel da professora Dra. Josiane. A professora viu em mim uma coisa que ninguém nunca tinha visto, nem eu mesma. Ela não me via como a dona de casa que tinha ido para universidade depois dos 30 e sim como alguém que poderia aprender. Como orientadora, ela me ajudava em cada passo. Falava como fazer e corrigia tudo, sempre mandando refazer. Ela me guiou na universidade, me deu voz, me deu esperança e possibilidade de realização pessoal e profissional. Ser parte do grupo que ela idealizou foi uma grande honra. Sempre serei grata por tudo (JUDITH).

Por fim, fui parar na residência da professora Josi com meu computador e tudo que eu já havia escrito até aquele momento já em meados julho de 2017, e, esse foi o dia que aprendi a escrever para ser compreendida pelo leitor, pois me sentei ao lado de uma grande pesquisadora e fiz ali meu papel de mulher observadora, e observei alguém que não tinha nenhuma obrigação de me ajudar naquele momento fazer por mim algo que poucos já haviam feito durante a minha vida. Naquela manhã, a professora Josi me ensinou muito, e não foi só a escrever cientificamente, mas também que quando eu fosse professora, esse seria

um comportamento que eu iria copiar com muito gosto para também ajudar meus alunos (LIMA).

Outrossim, Torres (2016, p. 7; 13) indica que a “[...] aprendizagem não está separada de vínculos, sejam eles positivos ou negativos, mesmo que seja um processo individual” e ressalta que a “[...] afetividade exerce um papel de essência no desenvolvimento do ser humano, consequentemente na constituição da inteligência, fazendo assim com que o processo de aprendizagem seja mais eficaz, pois não se pode pensar em inteligência dissociada da emoção”. Portanto, o papel da líder do grupo foi de suma importância para a realização de toda essa história, influenciando a partir disso na trajetória pessoal e profissional dos ex-bolsistas.

Diante dos dados apresentados, é possível inferir que foi por meio dos “olhos pescadores” da líder do GEPDGE e da troca de experiências entre os integrantes do grupo durante as discussões, que muitas pesquisas foram desenvolvidas ao longo desses 8 anos do grupo, que muitos discentes se formaram docentes com uma gama de conhecimento científico, em que houve um processo de desconstrução e uma nova construção, mas essa pautada em respeito, empatia e equidade, levando bons frutos a vários caminhos. Para Freire (1992, p. 155), “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Atualmente, todos os ex-bolsistas se destacam em suas áreas, sendo que quatro das ex-bolsistas passaram em seleção de mestrado em Universidades Federais, antes mesmo de findar a graduação, e todas conquistaram bolsa de estudos por possuírem uma pontuação elevada devido aos PIBICs e as publicações vinculadas ao GEPDGE. Dentre elas, a Liz já se tornou mestre e se prepara para concorrer ao doutorado. A Aquarela, que passou em um concurso público da área antes do término da graduação, encontra-se no último ano do mestrado, com previsão de defesa para ini-

cio de 2021. A ex-bolsista PIBIC Lima, em 2020 iniciou o primeiro ano de mestrado em Educação. Já a Judith, uma das fundadoras do GEPDGE, encontra-se em processo de qualificação para o doutorado, durante o ano de 2020, também atua como professora substituta na UFMS, ministrando aulas no curso de Pedagogia e Ciências Sociais. Antes disso, passou em um processo de seleção de uma instituição renomada, onde atua como professora e consultora estadual de materiais didáticos. Ao relatar sobre a primeira pesquisa de campo realizada no GEPDGE, Judith enfatiza que “Foi uma experiência incrível de pesquisa, meu olhar se estendeu para além do local e conseguia começar a vislumbrar o que queria fazer quando terminasse a graduação”. Realmente a ex-bolsista se identificou com a pesquisa, concluiu a graduação, o mestrado e o doutorado encontra-se bem encaminhado, evidenciando que as vivências da iniciação científica contribuíram com a carreira acadêmica da doutoranda.

Adam também se sobressaiu desde o término da graduação, tornou-se professor concursado dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, ensinando as disciplinas de Língua Portuguesa (Produção Textual), Língua Portuguesa (Gramática), Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Inglês e Tecnologia e Pesquisa. Além de atuar como professor, foi coordenador pedagógico de uma escola particular. Atualmente, trabalha na Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí, como coordenador pedagógico responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais.

Carvalho destaca-se trabalhando no setor administrativo de uma empresa e Anne Frank, após terminar a segunda graduação, iniciou uma pós-graduação *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Câmpus de Naviraí. Ela também participa de eventos, cursa Espanhol e participou de um processo seletivo para contratação de professores temporários do Estado de Mato Grosso do Sul, foi aprovada e iniciou o ano

letivo como docente de um terceiro ano do ensino fundamental em uma escola estadual na cidade de Naviraí.

E por último, e não menos importante, temos a ex-bolsista Laura, que passou em um concurso da prefeitura de Naviraí e atua na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos no período matutino, trabalhou na Rede Estadual de Ensino com os anos iniciais do ensino fundamental. E esse ano, especificamente, continua seu trabalho na prefeitura e no período vespertino trabalha em uma escola particular com uma turma de 3º ano.

Diante dos dados expostos e do número significativo de produções científicas do GEPDGE, é perceptível sinalizar que o grupo tem cumprido os objetivos gerais e específicos do CNPq, por meio da RN 017/2006, dentre os exemplos são: da formação plena e de qualidade do professor pesquisador; diminuição do tempo de permanência do discente na universidade, pois no caso dos ex-bolsistas todos terminaram a graduação no período regular de oito semestres, e em complemento a publicação em revistas principalmente de outras partes do país, compartilhando conhecimento com outros grupos sociais, e por último habilitar os graduandos para a pós-graduação (CNPq, 2006).

Findando, como resultados para essa pesquisa, é possível identificar todos esses fatores citados acima a partir das respostas dos Ex-bolsistas PIBICs aqui apresentadas, nessa ótica podemos concluir a importância de programas que promovem a iniciação do graduando à ciência investigativa, bem como as verbas direcionadas aos projetos, que sustentam as pesquisas e pesquisadores nesse estudo aprofundado durante a formação.

Podemos destacar, também o GEPDGE que proporciona aos integrantes momentos de trocas de questionamentos por meio das discussões e juntos encontram conhecimento enriquecedor por intermédio das teorias, exemplos empíricos por meio dos dados produzidos pelos pesquisadores e de suas experiências de vida. Evidencia-se ainda, o trabalho de excelência

da líder do grupo que cumpre seu papel de educadora e cientista, discutindo temáticas de grande relevância social e educacional promovendo uma formação de nível “superior”, preparando à luz da ciência professores pesquisadores desatados de preconceitos, hábeis em discutir assuntos como gênero e sexualidade, principalmente no campo da educação.

Podemos sinalizar que o GEPDGE e a iniciação científica mudaram os percursos dos ex-bolsistas PIBICs de maneira positiva, como pode ser percebido diante de seus breves currículos supracitados, e o sucesso em suas carreiras fica evidente principalmente por terem se tornado pesquisadores durante a graduação, tendo o respeito e a diversidade como tema de pesquisa. Gostaríamos de finalizar essa discussão provocando uma reflexão a partir de uma pequena frase de Judith, quando ela declara que “hoje sou mais livre”, e trazendo para o plural diante das ressalvas de todos os ex-bolsistas participantes podemos indicar que “hoje somos mais livres!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expor temáticas como a do presente estudo se torna para a comunidade científica e comunitário de grande relevância, pois, é por meio delas que conseguimos demonstrar o trabalho rigoroso na produção das ciências humanas que o GEPDGE vem desenvolvendo em conjunto com os PIBICs.

Mais uma vez, vale frisar a importância da elaboração de políticas públicas e programas de demandas sociais que beneficiem a formação docente de qualidade, percebendo o professor como um pilar para as outras profissões, nesse panorama, é primordial que a formação do docente seja de excelência. Sem as verbas destinadas para esses fins talvez não seria possível o constante sucesso que o GEPDGE tem mantido ao longo desses 8 anos por meio das pesquisas e da formação, ou até seria em uma quantidade e qualidade inferior à que apresentamos no histórico desse trabalho. Ressaltamos que essas demandas geram

oportunidades maiores, englobando um número mais elevado de graduandos destinados a esse tipo de formação.

É conveniente lembrar que o objetivo geral desse prelúdio, foi atingido, visto que conseguimos demonstrar a perspectiva dos profissionais da educação que, durante o curso de graduação em Pedagogia do CPNV/UFMS, atuaram como bolsistas de iniciação científica vinculadas ao GEPDGE, por meio dos dados apresentados na discussão.

E sob essas perspectivas, foi possível perceber a ressignificação, satisfação e realização dos ex-bolsistas e presentemente professores pesquisadores, cada um em sua escolha específica de atuação, utilizando-se da pesquisa como facilitadora e fomentadora de seus trabalhos, repassando e renovando esses conhecimentos como educadores investigadores.

Concluindo, fica a relevância em se demonstrar o grande envolvimento do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE) em buscar resultados por meio das investigações dos PIBICs, TCCs, Dissertações, Teses e outros que se articulam com as teorias, e apontam para a necessidade de se discutir as representações sociais de gênero e sexualidade, o desenvolvimento e a diversidade humana, bem como indicar caminhos de mudanças para uma sociedade menos preconceituosa e equitativa.

REFERÊNCIAS

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina Acadêmica e Relação com colegas e Professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, PUCRS, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p 174-184, abr/jun. 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; SILVA, Evellyn Ledur da; OLIVEIRA, Adriano de. A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. *In*: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2012. **Anais...** Caxias do Sul RS: UCS, 2012.

BRASIL. Bolsa Permanência - Legislação. **Portaria N°- 389, de 9 de maio de 2013**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/progrma-bolsa-permanencia>. Acesso em: 25 maio 2020.

CASTANHA, Renata Cristina Gutierrez; GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini. Indicadores de avaliação de Programas de Pós-Graduação: um estudo comparativo na área da Matemática. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 81-97, set./dez., 2012.

CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Resolução normativa 017/2006**. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Brasília: CNPq, 2006.

CORREA-SILVA, Ana Maria; PENHA, Natália Ribeiro da; GONÇALVES, Josiane Peres. Extensão universitária e formação docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de Pedagogia. **Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 74-86, jan./jun., 2017.

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

DA ARTE, Sociedade Científica de Estudos *et al.* Carta de manifestação pública enviada aos parlamentares brasileiros: situação crítica da área de CT&I, com o contingenciamento drástico das verbas em 2017 e as perspectivas dramáticas do orçamento previsto para 2018. **JC Notícias 5762**, 11 de outubro de 2017, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O novo PNPG e a educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 289-295, jun., 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra.

GONÇALVES, Josiane Peres; ANTUNES, Jéssica Barbosa. Memórias de professores homens que trabalharam como docentes de educação infantil e suas representações sociais. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.6, n.16, 2015, p.134-153.

GONÇALVES, Josiane Peres; SOARES, Pâmela Karoline; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. Representações Sociais de Gestores Escolares Sobre o Trabalho de Professores Homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Quaestio**: Revista de Estudos em Educação. Sorocaba SP, v. 18, n. 1, 2016, p. 331-352.

GONÇALVES, Josiane Peres; OLIVEIRA, Edicleia Lima de. Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e185144, p. 1-19, 2018.

GONÇALVES, Josiane Peres; FERREIRA, Claudiane Ferreira. Diversidade em Contexto Educativo: Práticas Desenvolvidas por uma Escola Pública Sul-Mato-Grossense. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 5, n. 1, p. 127-147, 2020.

GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Estudos Memorialísticos e Narrativos 10 anos de pesquisas sobre a formação de professores de Ciências no Grupo de Estudos e Pesquisas (Trans) Formação. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 71-80, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação**: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 13, maio 2017. ISSN 2175-3520. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815>. Acesso em: 18 jun. 2020.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira de; OLIVEIRA, Antonio Leonilde de; MORAIS, Francisco de Assis Marinho; SILVA, Gessione Moraes da; SILVA; Cícero Nilton Moreira da. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. *In*: III CONEDU, Congresso Nacional de Educação, 2016. **Anais...** Natal: UEPB, 2016.

PIRES, Regina Celi Machado. Formação inicial do professor Pesquisador através do programa PIBIC/CNPQ: o que nos diz a prática profissional de egressos? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

SANTOS, Cassius Klay Silva; LEAL, Edvalda Araújo. A iniciação científica na formação dos graduandos em Ciências Contábeis: um estudo em uma instituição pública do triângulo mineiro. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, UFSC, Florianópolis, v. 11, n. 22, p. 25-48, jan./abr. 2014.

SHARAM, Ram. **Know-how**: 8 competências que separam os que fazem dos que não fazem. Trad. Thereza Ferreira Fonseca. Elsevier: Rio de Janeiro, 2007.

8 - GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO: PROCESSOS EM CONSTRUÇÃO

Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

INTRODUÇÃO

O texto inscreve-se na área de Políticas e Gestão da Educação, aborda aspectos quanto à discussão da gestão educacional e escolar durante o processo formativo de graduandos do curso de Pedagogia, oferecido por instituição pública de ensino superior do estado de Mato Grosso do Sul.

A temática gestão, na perspectiva democrática, como preconizado nas orientações legais vigentes, embora não seja um tema atual, continua a ser um desafio no cotidiano das escolas, visto os diversos indicativos que os graduandos trazem para o debate em sala de aula na universidade, por meio das diferentes atividades propostas nas disciplinas do curso de Pedagogia. Entre esses destacamos as dificuldades relacionadas à participação dos diferentes segmentos na gestão da escola, seja por meio do acompanhamento do desempenho escolar dos educandos, seja por meio de integração aos mecanismos da participação existentes no sistema ou em cada unidade escolar, que no formato atual conhecemos como Conselho de Classe/Série, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres - APM, Projeto Político Pedagógico.

A gestão democrática, na atualidade, continua a ser uma temática que não esgota estudos e discussões, considerando a realidade escolar dinâmica e envolvente de uma diversidade de público e que, portanto, engloba sempre novos desafios. Desse modo, o conhecimento básico na área precisa ser acessado e assimilado durante o curso de formação de futuros profissionais de educação, quer sejam professores, coordenadores, diretores, ou ocupantes de outras funções correlatas no campo educacional.

O ensino teórico-prático da gestão durante o curso de formação deve proporcionar aos alunos um conjunto de conhecimentos, os quais fundamentam a gestão na perspectiva democrática, considerando que a mesma é efetivada pelas pessoas em suas relações no cotidiano das escolas, e é a partir da participação e a vivência de seu significado pelos diferentes segmentos escolares que será possível exercitar relações mais democráticas com o propósito de mudança de paradigma. A escola também deve ser o espaço viabilizador para a construção dessa prática de participação. Assim, é fundamental que os graduandos obtenham uma formação consistente na área de gestão e as implicações dela decorrentes, para que seja possível o exercício consciente na atuação futura como profissionais.

Apoiando-se nas considerações iniciais, o texto apresenta como a gestão educacional e escolar vem sendo trabalhada no curso de Pedagogia, objetivando caracterizar a prática docente voltada para a formação básica em gestão democrática de futuros profissionais da educação. Nesse percurso, realizado por meio de atividades teóricas e práticas na disciplina, envolve a conceituação da gestão, origem, desenvolvimento e bases legais, bem como o significado de participação que representantes dos segmentos escolares relatam quando indagados. Tais percepções, dos atores do cotidiano escolar, representam o quanto se aproximam ou não do estabelecimento de relações mais democráticas nas escolas públicas que integram, e sendo compreendidas e discutidas vão na direção de contribuir para a formação de futuros integrantes dessa realidade.

1. A PRÁTICA DOCENTE EM GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR

O conjunto básico de conhecimentos relativos à área de gestão educacional/escolar tem sido oferecido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/Câmpus de Naviraí - CPNV por meio de uma disciplina obrigatória denominada de Gestão

Educacional, lecionada no 7º semestre do curso, com carga horária de 68 horas de atividades teórico-práticas, integrando o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos do Projeto Pedagógico do Curso – PPC vigente, atualizado em 2018.

Nesse PPC ainda prevê-se na matriz curricular o Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar com duas disciplinas, Gestão Escolar e o Estágio Obrigatório em Gestão Escolar, que juntos somam uma carga horária de 136 horas – mas de caráter opcional – e uma disciplina também optativa denominada de Currículo e Gestão Escolar de 68h. No entanto, como tal, não são oferecidas obrigatoriamente a todas as turmas, visto depender de como se estabelece as opções dos alunos pelas disciplinas deste ou do outro Núcleo de Aprofundamento Trabalho e Educação previsto, bem como da disponibilidade de professores no período.

Considerando que nem todos os alunos/turmas acessarão, durante o curso, ao conhecimento proporcionado pelo conjunto das disciplinas previstas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos em Gestão Escolar, pela condição de optativas que apresentam, a disciplina obrigatória denominada de Gestão Educacional constitui o componente curricular que garante o atendimento ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, especialmente em seu

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

(...)

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, p. 01)

Destacam-se ainda outras partes do documento que preconizam o conhecimento sobre gestão durante a formação oferecida pelo curso, tais como no art. 4º, parágrafo único, ao estabelecer que “[...] as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação” (BRASIL, 2006, p. 02).

Deste ponto de vista, relacionado ao papel que assume na formação, a disciplina Gestão Educacional, em sua ementa, aborda sobre Políticas e Gestão da Educação Brasileira; Sistemas de Ensino; A gestão educacional no contexto das reformas do Estado; Diretrizes e perspectivas da Educação Básica; Influências mundiais e latino-americanas; Gestão da Educação: novos paradigmas. Atividades práticas de ensino supervisionadas.

A partir das diretrizes dadas pela ementa, são promovidos estudos e discussões caracterizando gestão educacional e gestão escolar, bem como a relação entre elas (sistemas e unidades escolares); a organização e atribuições dos entes federados quanto à educação escolar; a conceituação do termo gestão em substituição a administração, que por sua vez tem origens na gerência no início das fábricas do contexto capitalista. Aborda-se sobre a influência da administração geral e sobre a educacional e escolar, enfatizando aspectos das principais Escolas de Administração que marcaram o desenvolvimento teórico e aplicado da atividade de administrar; problematiza-se a especificidade da administração/gestão da educação tendo em vista a função social da escola em seus diferentes níveis ou etapas e do projeto de sociedade em curso, dado pelas políticas educacionais, as quais nas últimas décadas engendram forte influência do pensamento neoliberal. Caracteriza-se a gestão na perspectiva democrá-

tica, participativa a partir de paradigmas, bem como sobre a importância do exercício da cidadania no espaço/tempo escolar.

Além da abordagem teórica, são promovidas atividades práticas que visam identificar a existência ou não da relação teoria e prática quanto à gestão no cotidiano escolar. Essas configuram-se como atividades de pesquisa de campo nas escolas e envolvem os diferentes segmentos da comunidade escolar e suas percepções acerca da temática. Tais atividades levantam dados diversos que subsidiam as discussões pelos alunos nos trabalhos em grupo realizados. Uma amostra desses dados referentes a essas percepções sobre gestão e participação, que foram coletados no início do ano corrente, será discutida mais adiante.

2. GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 entra em vigor num período que culmina com o início do processo de redemocratização da sociedade brasileira, instituindo também no campo educacional os princípios da gestão democrática. Assim, em seu Art. 206, inciso VI, estabelece que o ensino público será ministrado com base nos princípios da gestão democrática, na forma da lei (BRASIL, 1988).

Após alguns anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, reforça tal princípio em seu texto, complementando com a prerrogativa da participação dos segmentos escolares, conforme disposto em seu

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 06).

Foi posto pela letra da lei, por essas duas e por outras normativas que se seguiram, a condição de participação para a efetivação da gestão democrática, para os sistemas e para as unidades escolares, sendo formalizado que os professores, funcionários, pais, familiares ou responsáveis pelo educando devem participar da proposição do trabalho escolar, bem como da organização e funcionamento da escola no sentido de dar condições ao desenvolvimento desse trabalho e alcance de seus objetivos. Mas, as condições diversas das escolas também dependem dos sistemas a que pertencem.

Dada a organização da educação brasileira, distribuindo as responsabilidades pelos entes federados, a União, os Estados e os Municípios se constituem em sistemas de ensino, e têm a atribuição de definir as normas referentes à organização e ao funcionamento do trabalho para um subsistema ou para um conjunto de escolas, e em termos de abrangência caracterizam a gestão da educação nacional, regional e local. A União estabelece normas nacionais, os Estados com base nas normas nacionais estabelecem as normas para seus municípios, e estes por sua vez, com base nas orientações nacionais e estaduais estabelecem normas para as escolas sob sua responsabilidade, por isso a referência de gestão educacional para os sistemas.

Como se percebe, as escolas são a ponta dessa hierarquia, local onde as coisas acontecem, são as executoras que devem seguir as normas das instâncias anteriores e superiores. Desse modo, dependem do sistema ao qual pertencem em vários aspectos para a realização do trabalho escolar, a partir da interpretação do conjunto de orientações recebidas. Nesse raciocínio, a gestão educacional determina e influencia a escola, portanto, a gestão das unidades do sistema.

A gestão educacional articula-se com a questão da qualidade de educação, na função da escola, na capacidade de as instituições produzirem e distribuírem o conhecimento socialmente válido e culturalmente

relevante para a formação e o exercício da cidadania. O conhecimento constitui-se um fator-chave dos novos padrões de desenvolvimento e das novas relações sociais na sociedade atual. Assim, a qualidade de educação também é determinada pela qualidade da gestão da educação, pela gestão do sistema e das unidades em nível local. (REIS, 2007).

[...] a qualidade da gestão da educação é uma das variáveis explicativas da própria qualidade de educação, definida à luz das transformações internacionais que afetam a qualidade de vida humana em todo o mundo. Na realidade, as transformações internacionais sem precedentes que se observam atualmente na economia e na sociedade têm reflexos imediatos no setor público, na educação e em suas práticas organizacionais e administrativas. (SANDER, 1996, p. 148).

Mas a que propriamente se refere o termo gestão? E por conseguinte, gestão da educação? E gestão escolar? Segundo Lück (1998 *apud* SANTOS, 2002).

A expressão gestão educacional, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição à administração educacional (ou escolar), para representar novas ideias e estabelecer, na instituição, uma orientação transformadora, a partir da dominação da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo [...] o conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração. Pode-se citar a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização. (p. 35-36).

Considerando a substituição do termo gestão pelo termo administração, visto se apresentar mais abrangente, para José Augusto Dias (1998), a gestão envolve as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle, tal como a administração, “[...] mas, em suas formas mais radicais, parece ir além, incorporando também certa dose de filosofia e política, que, no entender de um autor clássico como Querino Ribeiro, vem antes e acima da administração” (p. 268).

O autor considera que, nos últimos tempos, a teoria da administração entrou em crise e que os diferentes estudos de administração nunca foram realmente capazes de conduzir a uma teoria satisfatória que explicasse consistentemente o que é administrar, uma vez que esses estudos, entre outros aspectos, concentraram-se na atuação do administrador ou líder como o principal responsável pelo êxito das atividades/ações do grupo sob seu comando. Considera também que, entre as inúmeras críticas, o conceito de autoridade foi bastante questionado, gerando a necessidade de reformulações e a busca de soluções alternativas para a condução dos empreendimentos humanos. Assim, surgiu o conceito gestão que parece abranger e descrever mais a administração e suas alternativas. (DIAS, 1998).

Segundo Santos (2002) o termo gestão, aplicado à escola, remonta à década de 1990, sendo considerado por alguns como mais apropriado aos sistemas artificiais, burocráticos e rotineiros, e, por outros, como sinônimo de manipulação. “A **gestão** relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização, o que cria grandes identidades entre as teorias de **gestão** e as teorias de **inovação**” (p. 32, grifos do autor).

De acordo com Cury (2005), gestão se origina do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar, o que nos indica a ideia de sujeito em ação. “A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de dialogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça” (p. 14).

A gestão envolve diálogo entre pessoas, possibilita o encontro entre as pessoas, e a comunicação possibilita a construção de ideias e a resolução de conflitos, especialmente na busca pelo bem ou atendimento de necessidades comuns. É nesta direção que gestão pode ser um novo modo de administrar uma realidade, não mais centralizadora e nem autoritária, mas organizada e compartilhada.

No contexto escolar, Dias (1998) considera que o diretor de escola, ou modernamente o gestor escolar, exerce uma função bastante complexa, em que se podem distinguir três aspectos: o de autoridade escolar; o de educador e o de administrador, visto que, na escola o gestor tem um conjunto de responsabilidades, domina uma porção de conhecimento relacionado à atividade técnica do grupo que comanda e assume a liderança para garantir que a escola alcance os objetivos propostos.

Além dos três aspectos fundamentais, o autor argumenta a importância do gestor como peça fundamental para o bom funcionamento da escola. No entanto, considerando os preceitos legais, o gestor deve trabalhar para que a escola alcance seus objetivos a partir do diálogo e da interação com toda a equipe e comunidade escolar, o que pressupõe o exercício da participação no cotidiano da escola.

Mas, o que se entende por participação? Tomar parte, ter parte da ação? Participa-se de algo quando há um sentido, quando se refere ou afeta a vida de alguma forma. Participação implica em exercício de poder de cidadãos sobre aquilo que lhes pertence, mas acima de interesses individuais, também dizem respeito aos objetivos coletivos, visto a vida em sociedade.

Na escola, o gestor pode ser visto como peça fundamental para a realização do trabalho de qualidade e com o envolvimento e a cooperação de todos, mas precisa ter claro que essa participação não está dada, deve ser exercitada, construída, consolidada, visto que a comunidade ne-

cessita ter a consciência de seu espaço de poder e de coisa pública que pertence a todos aos cidadãos.

O termo gestão democrática, conforme proposto pela legislação vigente, e o termo gestão participativa, podem ser entendidos como sinônimos, visto que não pode haver democracia sem participação. Segundo Likert (1971), Xavier e outros (1994 *apud* LÜCK *et al.*, 2001, p. 15), “a gestão participativa é normalmente entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório”, ou seja, a maneira pela qual leva os integrantes a perceber ou atribuir um sentido sobre sua participação individual nas questões coletivas.

No caso da escola e dos sistemas de ensino, a gestão participativa pressupõe a participação dos funcionários, professores, comunidade usuária e outros representantes da comunidade local em todos os aspectos do cotidiano da escola: no estabelecimento dos objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na avaliação do trabalho que está sendo desenvolvido, bem como na garantia de que a organização/instituição está atendendo às necessidades dos educandos.

Assim, a efetivação dessa forma de gestão está associada ao trabalho de pessoas em conjunto. O êxito desse trabalho depende da ação construída em conjunto pelos integrantes, que pressupõe uma reciprocidade capaz de criar um todo orientado por uma vontade coletiva.

Segundo Lück *et al.* (2001), muitas experiências envolvendo a participação foram promovidas, muitas das quais apresentam resultados mais negativos do que positivos, uma vez que as instituições apenas promovem atividades que possibilitam e até condicionam a participação. Nesse sentido, a prática da gestão escolar apresenta-se como uma administração modernizada, atualizada, mas fundamentada nos princípios antigos de controle sobre as pessoas e os processos. Ocorre que muitas

vezes as pessoas são chamadas a participar ou se permite a participação sobre um conjunto de questões definidas anteriormente, mas que precisam ser legitimadas num encontro para se ter o *status* de decisão compartilhada, participativa. Tal condição, pode ser denominada de gestão pseudodemocrática, de acordo com Colares e Colares (2003).

Conforme Lück *et al.* (2001), nas experiências bem-sucedidas de gestão escolar participativa, observou-se que os dirigentes dedicaram um tempo considerável à capacitação profissional, ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e às experiências pedagógicas caracterizadas pela reflexão-ação, ou seja, eles se voltaram para a formação continuada e a efetivação de suas atribuições pedagógicas no âmbito da unidade escolar. A autora ressalta ainda que o sentido pleno da participação se caracteriza por uma força de atuação consciente e

[...] toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, de que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar. (LÜCK *et al.*,2001, p. 17).

Nesse sentido, muito mais do que promover a participação no ambiente escolar, é preciso centrar esforços para desenvolver nos participantes a consciência da participação e as implicações que dela decorrem. Assim, pressupõe-se que a implantação/efetivação da gestão participativa demanda uma preparação dos integrantes para que a participação ocorra de forma consciente, sendo um desafio que leva tempo, que requer um conjunto de ações por parte do gestor, inclusive a clareza sobre gestão participativa e seu papel enquanto integrante de uma organização que optou pela gestão como forma de administração.

O conjunto de ações de responsabilidade do gestor refere-se à criação e à sustentação de um ambiente propício à participação plena de todos os integrantes da escola, as quais na visão de Lück et al. (2001, p. 18) se apresentam como ações especiais:

1.Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo. 2.Promover um clima de confiança. 3.Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes. 4.Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços. 5.Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas. 6.Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

De modo geral, a escola e todos que nela trabalham necessitam discutir sobre o sentido de participação, continuamente avaliar e viabilizar a participação de toda a comunidade escolar, pois uma vez instaurada tal prática como cultura escolar, contribuirá também para o exercício da cidadania no meio social mais amplo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O texto configura-se como relato de experiência da prática docente na área de Políticas e Gestão da Educação, que vem sendo desenvolvida no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV por meio da disciplina denominada de Gestão Educacional. Foi estruturado a partir da organização e releitura dos materiais que subsidiam o desenvolvimento da disciplina, o PPC do curso, a ementa, o plano de ensino, as referências utilizadas, os documentos legais pertinentes e um conjunto de dados levantados nas escolas pelos grupos de alunos que cursaram a referida disciplina no 1º semestre de 2020, por meio de atividades orientadas e a coleta de dados por meio das mídias sociais.

Inicialmente, apresenta considerações a respeito da importância dos estudos em gestão democrática para a formação do futuro profissional

da educação, apontando o lugar e a forma como o ensino da temática é proposto pela referida disciplina. Na sequência, descreve brevemente o caminho que tem sido percorrido, tanto na perspectiva teórica quanto prática, faz uma breve explanação teórica sobre a temática, com destaque para a discussão dos dados levantados pelos alunos com diferentes segmentos da comunidade escolar a respeito das percepções sobre gestão e participação.

Além da apresentação básica relativa a fundamentação teórica da disciplina, cabe destacar sobre a coleta de dados realizada pela turma de 45 alunos frequentes na disciplina de Gestão Educacional. A turma foi organizada em 10 subgrupos (com 3 a 5 alunos) e cada um ficou responsável por 2 escolas. Destaca-se que esses dados foram levantados para subsidiar a elaboração de um artigo (ainda em desenvolvimento) de cada grupo com a temática relacionada à gestão escolar na atualidade, a partir da visão dos diferentes segmentos da comunidade escolar. E dentro da programação da disciplina, constituiu uma atividade prática em forma de pesquisa de campo, que se deu juntamente com pesquisa bibliográfica complementar sobre a temática.

A atividade de pesquisa visou levantar como representantes dos diferentes segmentos da comunidade estão percebendo a gestão da escola, se é democrática ou não, se há participação ou não, e o porquê. A atividade envolveu 20 escolas públicas, sendo 6 da rede estadual que oferecem ensino fundamental e médio e 14 da rede municipal que oferecem educação infantil e ensino fundamental, englobando a maioria das escolas públicas do município que perfazem a educação básica local, de Naviraí/MS.

O instrumento de coleta foi um roteiro com 4 questões simples e diretas: 1. O que entende por gestão escolar?; 2. A gestão influencia no trabalho realizado pela escola? Como?; 3. O que entende por participação na escola/na gestão?; 4. O que facilita e o que dificulta a participação da comunidade na escola? Por quê? O instrumento foi assim proposto para dar foco e organização à atividade de pesquisa dos grupos de alunos.

A coleta com os participantes se deu a partir de contatos pelas mídias e redes sociais, visto o contexto de distanciamento necessário para o momento atual, com a previsão de envolver 4 pessoas por escola: 1 professor, 1 funcionário e 2 pais/familiares. No entanto, obteve-se a participação de 76 pessoas, sendo 20 professores, 19 funcionários e 37 pais/familiares respondentes, sendo que alguns não responderam todas as questões. As questões norteadoras foram as mesmas para todos os segmentos. Os grupos foram livres para fazer os contatos e convidar os participantes, desde que pertencessem à comunidade das 2 escolas que ficaram sob sua responsabilidade.

Após a coleta, os grupos tiveram a orientação de organizar os dados em 2 quadros, um para cada escola com os 4 participantes que aceitaram contribuir com seus relatos sobre as indagações. A orientação de organização dos dados em quadros teve como objetivo auxiliar os alunos a compararem as respostas entre os participantes da mesma escola e as respostas entre as 2 escolas, de modo a possibilitar o exercício de análise quanto a efetivação ou da gestão democrática na escola, ou seja, a partir dos relatos sobre o que pensam sobre a gestão e a participação, visto que não pode haver democracia se não houver participação, além da aproximação com a fundamentação teórica complementar selecionada pelo grupo.

Considerando que os artigos dos grupos ainda estão em processo de desenvolvimento e a serem apresentados como trabalho final da disciplina, optou-se por trabalhar com os dados coletados e não com as análises dos grupos sobre esses relatos. Assim, na discussão a seguir apresenta-se uma amostra das percepções dos diferentes segmentos e que foram frequentemente apontadas, bem como o que elas podem significar, quando consideramos que a escola também é o espaço para o exercício das relações democráticas a ser referência para as gerações atendidas por ela, sejam de alunos regulares ou de futuros profissionais em processo de formação.

Baseado na premissa de que na escola se ensina e se aprende, se influencia e é influenciado, é que foi proposto o trabalho final na disci-

plina Gestão Educacional envolvendo as percepções daqueles que convivem no cotidiano escolar, pois constitui-se numa atividade que visa a articulação, ou ao menos a aproximação entre teoria e prática pelos graduandos durante a formação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando a quantidade de dados levantados, envolvendo 76 participantes, apresenta-se a seguir algumas ideias que foram relativamente frequentes nos relatos no conjunto dos dados das 20 instituições, destacando aspectos que subsidiam a discussão e apontamentos quando se trata da relação entre gestão democrática e participação no cotidiano das escolas.

Inicialmente, ao olhar para os dados comparando-os entre si, verifica-se que a visão sobre gestão escolar da maioria dos participantes dos 3 segmentos: professores, funcionários e pais/familiares se relaciona com basicamente 2 ideias: uma de entendimento da gestão como a organização e/ou sistema de organização interna que envolve todos os setores de uma escola para o desenvolvimento do trabalho; e a outra, da gestão como ato de administrar ou maneira como administra uma escola.

Considerando a frequência de respostas, a visão de gestão como sendo uma organização do trabalho ou sendo constituída por um grupo de pessoas, parece se aproximar mais ao exercício dos princípios de gestão democrática no cotidiano da escola, estabelecidos pela legislação vigente, visto o envolvimento de um dos mecanismos de participação, como o Conselho Escolar, bem como a referência do papel do gestor como aquele que deve estimular e contar com a participação da comunidade, especialmente quando se relaciona a participação ao desempenho da função ou o que se espera da atuação do gestor, conforme expressados nos relatos abaixo:

Não devemos atribuir somente à gestão todos os aspectos positivos ou negativos de uma instituição. Mas a partir de iniciativas da gestão, metas e abertura para uma comunidade participativa e democrática a gestão influencia de forma significativa no trabalho escolar (Professor 13);

A gestão é o organismo interno (...), porém esse organismo não é solitário, devem e podem delegar funções e contar com colaboradores: conselho escolar, comunidade escolar (Professor 18);

Papel que o diretor e coordenador fazem, gerenciar a escola e contam com a participação da comunidade (Funcionário 14);

Gestão é a democracia, todos tem que ser ouvidos levando em conta a participação da comunidade (Funcionário 18);

Todos os que desenvolvem o trabalho na escola para organizar o ensino e fazem planejamento” (Familiar 23);

É um todo, uma equipe, diretores, coordenadores, faxineiros e cozinha. Essa equipe ao todo faz a gestão escolar (Familiar 40).

As manifestações que pressupõem a gestão envolvendo o trabalho de um conjunto de pessoas, como trabalho em equipe e trabalho coletivo, foram muito mais frequentes entre o grupo de professores e funcionários, reforçando o fato de que há o entendimento sobre a escola ser constituída por pessoas com funções específicas, estão em setores e estes devem funcionar para atingir os objetivos previstos enquanto instituição.

É certo que, tanto a realização do trabalho de equipe como a presença dos pais, da comunidade em reuniões ou na colaboração com trabalho voluntário, representam uma certa dose de envolvimento e participação, tal como demonstra os relatos que indicam a visão sobre participação:

São todas as pessoas que estão na escola exercendo alguma função, são todos aqueles que participam para o benefício da escola (Funcionário 10);

E estar presente e a disposição de fazer algo ou alguma coisa” (Funcionário 11);

A escola sempre está pedindo a participação dos pais em suas atividades, a APM trabalha em prol disso, os professores estão pedindo muito a participação dos pais nos trabalhos (Familiar 1);

É sempre haver comunicação entre pais, professores e alunos (Familiar 15);

Quando o gestor ouve a comunidade escolar eu vejo que ela é mais presente na escola, quando o gestor não é aberto para ouvir, então a comunidade escolar nem participa, muito importante valorizar a comunidade escolar e a opinião dos professores dos funcionários (Professor 15).

No entanto, o nível de participação, representativo de relações mais democráticas na escola se refere à ideia da necessidade da equipe e dos pais tomarem parte do processo de tomada de decisão sobre as questões escolares, sendo uma participação que passa pela premissa de discussão/diálogo e não apenas execução de algo. Assim, preocupa as manifestações relacionadas com a ideia de concessão da participação pelo gestor:

Quando o gestor levanta uma questão pra ser resolvida em grupo aí ela quer ouvir a opinião de todo mundo, ela vai colocar aquilo que for melhor pra comunidade escolar (Professor 12);

Entendo que a participação na gestão é quando todos participam de decisões pois sendo um espaço coletivo é preciso ouvir opiniões de todos os envolvidos na organização escolar (Funcionário 17);

A participação democrática escolar atualmente está sendo esquecida e muitas vezes são confundidas

com reunião de pais em determinada data marcada. Mas a participação vai muito além de meras reuniões. A participação deve estar presente nos Conselho Escolar, associação de pais e mestres, mas... essa participação deve estar apenas no cumprimento de documentação escolar. A participação faz-se necessária desde a divulgação e acesso ao cardápio escolar até a prestação de contas e o trabalho realizado pelos professores (Professor 13);

Então através dessa participação dos pais nas escolas é onde a gente sabe tudo o que está acontecendo, as reuniões quando eles falam da família na escola (Familiar 29).

Percebe-se que manifestações como estas pressupõem a ideia do gestor em ouvir a opinião das pessoas sobre algo a chamado dele, mas não necessariamente com o intuito de discuti-la, pois a decisão será a do gestor, prevalecendo, portanto, apenas a ideia de legitimação na condução/resolução de uma dada situação, caracterizando o que Colares e Colares (2003) denominam de gestão pseudodemocrática.

Nessa perspectiva de gestão pseudodemocrática há uma ideia de participação apenas sobre o que já está pronto ou a ser informado, ou seja, a opinião da comunidade não influencia na decisão da gestão. E de acordo com Paro (1997, p. 19), “se a democratização das relações na escola pública ficarem na dependência deste ou daquele diretor magnânimo que ‘concede’ democracia, poucas esperanças podemos ter de contar, um dia, com um sistema de ensino democrático [...]”.

O estímulo à participação significativa/significante, como apontado por Lück (2001), parece depender muito mais do perfil do gestor da escola, visto que o pensamento direciona a ação, e se há uma identificação ou não do gestor com essa prática política e social, e muito menos com os pressupostos da função ou do cargo que ocupa. No entanto, é

comum observar uma defesa quanto à centralidade da figura do gestor na escola e/ou no trabalho realizado, especialmente nos segmentos de funcionários e pais/familiares, conforme dado pelos relatos:

Acho importante para a escola, já pensou uma escola sem gestor? (Familiar 30);

Sem a gestão fica difícil ter um desenvolvimento socioeducacional eficaz (Funcionário 7);

O diretor coloca e organiza as coisas da escola (Familiar 20);

São os diretores a autoridade que faz com que a escola funcione (Familiar 22).

Observa-se ainda uma unanimidade entre os participantes quanto ao entendimento de que o gestor influencia o desenvolvimento dos trabalhos de todos os integrantes da escola, bem como nas relações entre as pessoas. Considerando as respostas, pode-se associar que essa influência se dá em diferentes direções, na forma de relações de poder e/ou vigilância do trabalho pelo gestor:

Se não há um bom gestor de pulso firme a escola desanda, já vi isso acontecer aqui na escola, onde a gestão era “fraca” a escola parecia um caos (Funcionário 2);

Totalmente, uma escola é a gestão! A escola é a cara da direção da coordenação (Funcionário 20);

Se não houver influência não terá um trabalho bem desenvolvido, através de reuniões pedagógica, estudo pedagógicos, tudo isso ajuda a ter um bom relacionamento (Professor 5);

A gestão escolar tem sim que intervir no que será trabalhado em sala até mesmo para saber se o projeto da escola está sendo seguido (Familiar 35).

Em outra direção, observa-se a influência no trabalho como sendo atribuição e/ou dever da função do gestor ou ainda relacionada ao perfil do gestor:

Porque eles têm o dever de cuidar da escola e principalmente do ensino do aluno (Familiar 18);

O gestor tem por finalidade desenvolver estratégias as quais possam envolver todos do ambiente, além de estar atento aos problemas da escola buscando soluções (Familiar 26);

Influência muito, pois precisa ser um gestor humano, competente e que tenha habilidade, pois hoje grupos precisam estar de mãos dadas (Professor 4);

Quando se fala em Educação é de se perceber que o gestor é um tipo de um líder e o principal articulador né (Familiar 31);

A partir do momento que temos uma gestão democrática dentro da escola, aquela que ouve os anseios dos pais, das mães, ouve também os anseios dos funcionários. Quando se fala de toda a comunidade se fala desde a pessoa que trabalha na limpeza até o professor que fica na sala de aula, então se a gestão é democrática, é uma gestão que trabalha bem, ela influencia sim para o bom andamento da escola (Professor 16).

Destaca-se que foram frequentes as respostas as quais expressam a ideia de que se o gestor for bom, a escola vai bem, se for mal, a escola também vai mal, reforçando a visão sobre a centralidade e autoridade do gestor no cotidiano da escola, como se tudo na escola só dependesse dele, considerando os relatos representativos:

Sem uma gestão, a escola seria “bagunçada”, então é a direção que está a frente de tudo, comandando (Familiar 2);

Dependendo da gestão que saberemos como está o desenvolvimento da escola (Familiar 3);

Quando a escola tem um bom gestor, a escola avança, tendo um trabalho melhor e produtivo, já a escola com má administração, prejudica todos que nela estão (Funcionário 10);

Se o gestor não motiva seus funcionários e aqui na minha escola nós professores não temos motivação, pois não tem uma gestão que influencia a isso, acredito que falta a motivação, a gestão fica trancada e deixa a gente a Deus dar (Professor 15).

Na mesma direção, um conjunto significativo de respostas demonstrou que está presente, entre os diferentes segmentos no âmbito escolar, o entendimento de que a influência do gestor no trabalho está em função de cumprir a finalidade da escola, ou seja, trabalha ou deve trabalhar para o bom funcionamento da escola de modo a alcançar os objetivos previstos, expressados frequentemente como a realização das práticas escolares e o desenvolvimento social e educacional dos educandos, expressados por relatos como:

Sem a influência da gestão não há excelência no trabalho, pois é ela que propõe objetivos e metas a serem atingidas, avalia e acompanha o desenvolvimento em toda a instituição (Professor 1);

Uma gestão visionária no trabalho escolar trará influência positiva para toda a comunidade escolar. Gestão está voltada para implementar uma educação de qualidade, capaz de transpor os limites do saber comum, promovendo o conhecimento para além dos muros da unidade escolar (Familiar 32);

De maneira geral a gestão influencia, pois, se uma gestão vai mal o ambiente escolar e as decisões importantes tendem a andar também mal, e se tem uma boa gestão às decisões e metas fluem de uma maneira melhor (Professor 14).

Em relação ao que facilita e o que dificulta a participação da comunidade na escola, destaca-se no conjunto de respostas um jogo de reversos, tais como: a falta de tempo dos pais para participar devido ao trabalho e o fato da escola não se adequar a essa realidade dos pais/comunidade; a comunicação insipiente e/ou a insuficiência de informações da escola para os pais e comunidade; o perfil do gestor fechado ao diálogo com a comunidade, além da falta de interesse dos pais. Assim, o contrário de tais indicações representam os facilitadores, conforme os relatos:

O que facilita essa participação, é quando a escola trabalha com os pais e comunidade geral a importância deles dentro do ambiente escolar, a importância desse para o desenvolvimento e crescimento do aluno, bem como o papel de cada um no processo de escolhas e decisões a serem tomadas pela a escola (Professor 14);

Acredito que vai de escola para escola. Quem deve facilitar esse acesso à participação é a própria escola, a maioria dos pais não irá se sentir seguros em procurar a escola se ela não lhe der essa confiança, afinal ninguém quer ser mal recebido em um ambiente. Promover reuniões, deixar as claras os problemas enfrentados pela escola, pedir para que os pais possam desenvolver atividades com seus filhos, estimular a presença desse pai na escola (Familiar 26);

Eu acho que deveria ser feito para facilitar a vida de todos os pais na escola, deveria ser verificado o horário de trabalho dos pais, esses gestores fazerem isso, para poder marcar essa reunião de pais para a entrega de boletim em horário que não estão trabalhando para que pudessem comparecer e o que dificulta às vezes é isso (Funcionário 15);

As reuniões facilitam a interação entre escola e comunidade e as dificuldades é a falta de comunicação, o erro que os pais tem de pensar que a escola deve educar seus filhos, a falta da presença dos pais em tomadas decisões importantes (Funcionário 18)

Tais manifestações reforçam que a questão da participação da comunidade na escola não está dada, mas pode ser construída, consolidada por meio da cultura escolar, o que vai depender bastante da identificação e disposição do gestor em trabalhar na direção da conscientização de todos os segmentos escolares, tal como discorre Paro (1997, p. 17-18): “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o propósito do texto, o conjunto de apontamentos sobre a relação gestão e participação apresentado, visaram compartilhar, proporcionar reflexões e reiterar a importância de estudos e produções sobre a área Gestão Educacional/Escolar.

Ressalta-se também a necessidade dos estudos sobre a gestão na perspectiva democrática pelos futuros profissionais da educação, visto que ao se apropriarem de conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos durante a formação, poderão no exercício da profissão, contribuir mais ativamente para que a escola seja, de fato, o espaço de relações mais democráticas, na direção de todos os segmentos participarem de maneira significativa dos processos de discussão e tomada de decisão no cotidiano escolar.

Cabe ainda destacar que o gestor escolar tem um importante papel na escola, no entanto, se colocado por si e pelos outros atores da escola como centro de todo o processo/trabalho escolar e não como um integrante do corpo escolar, pouco contribuirá para a construção da democracia na escola, bem como criará e praticará outras formas para incentivar e facilitar a participação da comunidade na escola. Assim, tão pouco a escola servirá de referência para seus educandos enquanto cidadãos, também mais democráticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. v.84, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do Autoritarismo Repressivo à Construção da Democracia Participativa: História e Gestão Educacional**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Anpae: Inep, 2003. p. 148.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão Democrática da Educação**. Boletim 19, Outubro 2005. Salto para o Futuro. TV Escola. Programa 1, p.14-19.

DIAS, José Augusto. Gestão da escola. In: MENESES, J. G. *et. al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 268-282.

LÜCK, Heloísa. *et. al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo, SP: Ática, 1997.

REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras:** da assistência à educação (1999-2004). 2007. 224 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2007.

SANDER, Benno. Novas tendências na gestão da Educação: democracia e qualidade. *In*: SIMPÓSIO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE. GESTÃO E PARTICIPAÇÃO, 1., 1996, Fortaleza. **Anais ...** Fortaleza: ANPAE, 1996. p. 138-151.

SANTOS, Clóvis. Roberto. **O gestor educacional de uma escola em mudança.** São Paulo: Pioneira; Thomsom Learning, 2002.

9 - UNIVERSIDADE EM ARTICULAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA E PROFISSIONAIS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Roseli Maria Rosa de Almeida

[Brincar na rua

Tarde?

O dia dura menos que um dia.

O corpo ainda não parou de brincar

e já estão chamando da janela:

É tarde.

Ouçõ sempre este som: é tarde, tarde.

A noite chega de manhã?

Só existe a noite e seu sereno?

O mundo não é mais, depois das cinco?

É tarde.

A sombra me proibe.

Amanhã, mesma coisa.

Sempre tarde antes de ser tarde.

Carlos Drummond de Andrade

INTRODUÇÃO

A mudança no conceito de infância, os avanços científicos, históricos e culturais passaram a considerar a criança, como sujeito que tem sua própria singularidade, isso trouxe novas configurações sobre a educação das crianças. A partir deste aspecto, o brincar, a brincadeira e o jogo passam a ser importantes ferramentas para o desenvolvimento infantil e os estudos e/ou pesquisas configuram-se como essenciais na formação do professor/pesquisador.

A formação de professores esteve presente em vários projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos por docentes da Universidade Federal

de Mato Grosso do Sul (UFMS), com professores (as) da educação básica e acadêmicos dos cursos de licenciatura. A equipe¹⁰ que propôs o projeto de extensão atua com essa questão há alguns anos, na realização, desde 2012, da Feira de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras do Câmpus de Naviraí, na oferta da disciplina Ludicidade e Educação, no Curso de Pedagogia, além de projetos de formação de professores da educação infantil desenvolvidos pelas docentes da universidade em parceria com outras instituições.

É neste sentido que o Projeto de Extensão “Jogos, brinquedos e brincadeiras: a infância e sua singularidade” foi desenvolvido na UFMS/ Câmpus de Naviraí, com o objetivo geral de implementar ações de formação de professores da etapa da educação infantil e além disso, discutir, selecionar e produzir recursos pedagógicos (jogos, brinquedos e brincadeiras) que forneceram suporte à ação educativa em CIEIs (Centros Integrados de Educação Infantil) de Naviraí//MS. Os objetivos específicos foram: i) Avaliar e discutir pesquisas sobre o brincar na educação infantil; ii) Analisar materiais produzidos (jogos, brinquedos, brincadeiras) e as estratégias metodológicas para o trabalho com esses suportes na educação infantil; e, iii) Produzir jogos, brinquedos e brincadeiras para o uso em instituições de educação infantil.

O município onde o projeto foi proposto, Naviraí, está localizado no sul da região Centro-Oeste do Brasil, no Sudoeste do Estado de Mato Grosso do Sul. Possui uma área territorial de 3.193,541 km², uma população de 52.367 mil habitantes (IBGE, 2016). O município localiza-se na microrregião de Iguatemi/ MS.

No tocante à educação infantil, o município atende crianças de 0 a 5 anos em 6 (seis) Centros Integrados de Educação Infantil (CIEIS) com duas extensões. Há também duas escolas de ensino fundamental com 5 turmas de pré-escola (faixa etária de 4 a 5 anos) em cada uma delas. Con-

¹⁰ Fizeram parte do projeto as docentes Larissa Wayhs Trein Montiel e Cléia Renata Teixeira de Souza, além do técnico de Brinquedoteca Felipe Vedovoto.

forme informações da Gerência Municipal de Educação, no ano de 2019 havia um total de 200 professores (as), considerando efetivos e contratados, que atuavam em CIEIS de Naviraí//MS.

O Câmpus da UFMS em Naviraí iniciou suas atividades no ano de 2009 com os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Sociais e desde a sua inauguração desenvolveu projetos de extensão em parceria com a Gerência Municipal de Educação de Naviraí, escolas estaduais e municipais.

O projeto de extensão foi organizado e desenvolvido no ano de 2019, com a carga de 40 horas para o público participante e compôs-se de oficinas de construção de jogos, brinquedos e brincadeiras; exposição dos materiais na Feira de jogos, brinquedos e brincadeiras e apresentação de trabalhos escritos e pôster em dois eventos: na 71ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e na Jornada Nacional de Educação.

Destaca-se a relevância do trabalho de formação com os professores da educação infantil. A ação proposta articulou o ensino, por meio da discussão teórica/prática sobre o brincar e a elaboração de materiais lúdicos nas disciplinas de Ludicidade e Educação (para o 3º semestre do curso de Pedagogia) e Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil (para o 5º semestre do curso de Pedagogia); a pesquisa, por meio do levantamento dos trabalhos desenvolvidos sobre a temática, bem como apresentação de trabalhos, discussão com professores (as) e acadêmicos, em palestras e oficinas; e por fim, a extensão, por meio do atendimento da demanda de formação apresentada pela rede municipal de ensino em relação aos professores da educação infantil, nos diversos eixos constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIS (BRASIL, 2010).

Destacamos que as DCNEIS (BRASIL, 2010) atestam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação

infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (p. 25). Assim, a ação extensionista propôs-se a cumprir a função de integrar professores (as), acadêmicos (as) e pesquisadores (as) da temática, em estudos, discussões e oficinas, socializando desta maneira a produção de conhecimentos.

1. TEORIAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO BRINCAR

O desenvolvimento de pesquisas teórico-metodológicas em relação aos jogos, brinquedos e brincadeira e sua relação com a educação das crianças (KISHIMOTO, 2000, 2010; 2011; BORBA, 2007; SANTOS, 2011) apontam que o brincar para a criança é a atividade principal do dia a dia. Para Kramer (2007) a infância é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, portanto, isso é o que as caracteriza.

É no contexto da brincadeira que a criança elabora e exercita o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar-se por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

Para Borba (2007) “a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança” (p. 33). Na brincadeira a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura. Além disso, no plano da imaginação, o brincar se sobressai pela mobilização dos significados/sentidos.

Desta maneira, a relevância do brincar pauta-se na cultura da infância, que a coloca como ferramenta efetiva para que a criança se expresse, aprenda e se desenvolva. Para Kishimoto (2010) a criança não

nasce sabendo brincar, precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Assim, ela descobre, em contato com objetos e brinquedos certos modos de uso desses materiais, além disso, observando outras crianças e as intervenções da professora, a criança aprende novas brincadeiras e suas regras.

Consideramos desta maneira, a(s) infância(s) como uma importante etapa da vida, em que o brincar torna-se elemento efetivo na constituição da personalidade infantil. Há de se ponderar ainda que a(s) criança(s) se situa em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorporam assim, a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros (BORBA, 2007).

As DCNEIS (BRASIL, 2010) definem “criança” como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Dito isto, e apesar de todos os avanços científicos e benefícios cognitivos, sociais e emocionais atribuídos à tríade jogo/brinquedo/brincadeira para a criança, Borba (2007) nos alerta que nas sociedades ocidentais, essa atividade ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo um significado de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola, quanto no cotidiano familiar.

Essa oposição trabalho/brincadeira talvez esteja no cerne das concepções equivocadas em relação à brincadeira nos espaços educativos, em especial quando as crianças passam da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, coloca-se para a criança “agora acabou a brincadeira, agora é sério”, então antes não era sério? São questionamentos que precisamos discutir com os profissionais que atuam na educação da infância.

Estudiosos do assunto atribuíram alguns conceitos ao que chamamos jogos, brinquedos e brincadeiras. Para Kishimoto (2011) há uma dificuldade para conceituar a palavra jogo, especialmente pelos significados atribuídos ao termo em cada cultura, deste modo, a pesquisadora aponta três questões que podem auxiliar na definição de jogo, cujas características são estudadas por pesquisadores como Gilles Brougère e Jacques Henriot. Para Brougère (2014) a cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que torna o jogo possível, pois há uma interpretação quando a criança e/ou adulto vê determinada atividade como “jogo”. Além disso, essa cultura é variável, conforme o meio social, o espaço e o sexo.

Kishimoto (2011) avaliza que para esses autores haveremos de observar a presença de três características para considerarmos que estamos falando de “jogo”: 1- O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2- Um sistema de regras, e; 3- Um objeto. Esses três aspectos articulados definem o que é o jogo.

Com relação ao brinquedo, Kishimoto (2011) atesta que este é o objeto, suporte da brincadeira e, além disso, pressupõe uma relação íntima com a criança, com o seu nível de desenvolvimento e a indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, um cabo de vassoura pode ser “um cavalinho”, a boneca pode ser a “filhinha” da criança, pois o objeto evoca um simbolismo, em que a criança representa por meio de suas ações, o seu cotidiano, a sua realidade.

O que seria então a brincadeira? É definida por Kishimoto (2011) como a ação que a criança desempenha ao mergulhar na atividade lúdica. Para Kramer (2007), nas brincadeiras as crianças estabelecem novas relações e combinações, elas viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. A autora coloca ainda, que uma cadeira de cabeça para baixo torna-se barco, foguete, navio, trem, caminhão.

Assim, as crianças têm uma capacidade inventiva e potencialmente criativa ao estabelecerem as brincadeiras, elas mudam a possibilidade dada

pelos objetos e assim, não só reproduzem, mas criam cultura. Isso é observado também em relação às modificações nas brincadeiras/brinquedos, ao longo da história e as adaptações de materiais, formas e objetos.

1.1 A importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para a (s) infância (s) e na etapa da educação infantil

Destacamos que as pesquisas sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras e a educação (KISHIMOTO, 2011; RIBEIRO, 2011) nos mostram que historicamente houve alterações e permanências em relação aos jogos, brinquedos e brincadeiras, no tocante à importância, formatos, usos e relevância, em diversos contextos sociais, e, conseqüentemente na educação.

Ao pensarmos o brincar e as brincadeiras nos espaços da educação, especialmente neste projeto, da educação infantil, cumpre-nos estabelecer algumas discussões as quais colaboraram com a formação continuada dos profissionais que atuam nestes espaços. As DCNEIS (BRASIL, 2010) colocam a brincadeira como um dos eixos importantes na educação infantil e compete às instituições de educação infantil organizar: espaços, materiais e estratégias para o desenvolvimento do brincar.

São necessárias mudanças de concepções para que os adultos, no espaço da educação infantil, compreendam o brincar/brincadeira como um processo dialógico, como espaço de reflexão sobre o brincar/trabalho da criança, e por que não dizer, de pesquisa, sobre as muitas relações estabelecidas pelas crianças ao brincarem e construir cultura.

Incumbe-nos enfatizar que as atividades lúdicas nos contextos das instituições de educação infantil são ferramentas essenciais ao desenvolvimento infantil, no entanto, Kishimoto (2011) nos alerta para um problema que se deu ao longo da implantação das creches e pré-escolas no país, especialmente a partir dos anos de 1970, e no contexto das instituições públicas e/ou assistenciais, o de favorecer o dito “brincar livre”.

O “brincar livre” foi caracterizado por espaços quase vazios de brinquedos, com poucos ou até mesmo sucateados e/ou inadequados materiais, o que não favoreceu um trabalho estruturado com o brincar. Kishimoto (2011) assinala que esses materiais raras vezes atendiam às crianças, pelo contrário, favoreciam a correria e os empurrões, de forma que não se concretizava uma forma adequada de trabalho.

Em pesquisa realizada por Kishimoto (2000), apontou-se a necessidade de repensar as questões que envolvem o brincar na educação infantil, pois embora as DCNEIS (BRASIL, 2010) apontem a necessidade do desenvolvimento da criança e sua autonomia, tais concepções não se materializam no espaço físico e nas práticas pedagógicas das instituições, pois muitas vezes a organização física da sala não propicia o uso independente dos materiais e as atividades realizadas pelas crianças são sempre dirigidas e cronometradas pelo professor, em uma visão adultocêntrica do processo, que é predominante.

Kishimoto (2000) destaca ainda que é comum no chamado “dia do brinquedo”, a professora separar os brinquedos pelo critério do sexo e deixar para as meninas as bonecas, cestinhas, ferros de passar, pratos, xícaras, telefones e para os meninos, carrinhos, instrumentos musicais, super-heróis, cavalos de madeira, chegando a reprimir os meninos quando pegam brinquedos da “caixa das meninas”. Isso mostra que é necessário uma reflexão sobre as práticas relacionadas à igualdade de gêneros no tocante ao brincar.

A preocupação com os espaços e as práticas pedagógicas é evidenciado na mesma pesquisa (KISHIMOTO, 2000), em que a autora destaca que há um “brincar interdito em sala de aula” (p. 11), o que causa uma negação da criança e fugas, em que busca-se a interação entre os pares, no entanto, às vezes, esses momentos são reprimidos.

Há de se considerar ainda a estrutura pedagógica e as concepções da instituição acerca do brincar, pois a pesquisa de Kishimoto (2000) em

instituições de educação infantil do estado de São Paulo mostrou que o brincar requer a autonomia da criança, para explorar seu espaço de brincadeira, escolher seus parceiros e os objetos utilizados no contexto lúdico, mas, se tais condições não estão presentes, não se pode garantir um ambiente educativo que incorpore o lúdico.

Oportunizar que os materiais estejam ao alcance da criança, bem como fornecer à elas, diversidade de estratégias e espaços adequados poderiam garantir uma qualidade ao brincar nas instituições de educação infantil. Temos ainda a convicção de que nem sempre a atuação com a criança em instituições de educação infantil enfatiza a necessidade de um trabalho estruturado com o brincar, bem como o planejamento como forma de minimizar o espontaneísmo pedagógico ou mesmo o excesso de direcionamento na atividade com a criança.

As dificuldades para desenvolver um trabalho permeado pelo aspecto lúdico, vão desde as questões da organização do espaço físico, a formação dos professores, as concepções da instituição e até mesmo a ausência e/ou deficiência de materiais lúdicos. Para Kishimoto (2000), ainda que as instituições se esforcem para desenvolver atividades e oficinas, em que o brincar e a autonomia estejam presentes, tais atividades são ocasionais e não fazem parte da rotina escolar, não é algo permanente no cotidiano das crianças e isso dificulta a construção de uma cultura lúdica no espaço das instituições de educação infantil.

As DCNEIS (BRASIL, 2010) preveem como princípios estéticos das propostas de trabalho com as crianças da educação infantil: a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. A ludicidade aparece como um dos pilares dos princípios estéticos no trabalho com as crianças da educação infantil, além disso, o currículo nas DCNEIS (BRASIL, 2010) é definido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (p. 12).

Estas práticas precisam estar articuladas à educação, ao cuidado e ao brincar, eixos integradores da formação da criança. A formação de professores torna-se assim, espaço propício para a socialização das pesquisas, discussão da prática pedagógica e da articulação universidade e comunidade.

Assim, a formação continuada dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 5 anos se faz urgente e necessária, pois possibilita a discussão e o aprofundamento das questões que envolvem o brincar como parte integrante, componente essencial do desenvolvimento do currículo das instituições de educação infantil. Desta maneira, torna-se relevante o estudo e as discussões sobre a temática em seus aspectos teórico-metodológicos, especialmente com profissionais dos CIEIS, espaços estes de educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos.

3. METODOLOGIA DO TRABALHO DE EXTENSÃO

A metodologia do projeto foi desenvolvida de forma a alcançar os objetivos propostos ao longo dos 6 meses de trabalho (junho a novembro/2019). As etapas foram organizadas em: 3 palestras; 5 oficinas com a produção de materiais lúdicos; 1 exposição dos materiais na 9ª Feira de Jogos, brinquedos e brincadeiras; Exposição de Pôster na 71ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Exposição de trabalhos na Jornada Nacional de Educação.

O trabalho de extensão contou em todas as etapas com uma bolsista (acadêmica do curso de Pedagogia, selecionada mediante edital), por meio de apoio financeiro do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PAEXT)/UFMS/2019, o que foi de grande relevância para o cumprimento das etapas previstas.

Os materiais utilizados nas oficinas foram disponibilizados pela UFMS, pelo Câmpus e pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esportes-PROECE. Também contamos com materiais dos cursistas para o desenvolvimento das oficinas e utilizamos os seguintes materiais: cola,

tesoura, retalhos de tecidos, agulha de costura, manta acrílica, papéis de diferentes cores e texturas, régua, TNT, EVA, vidros e latas de alumínio, entre outros.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A discussão sobre a formação dos profissionais da educação infantil na temática brincar/brinquedo/brincadeira e a organização do projeto foram desenvolvidas por etapas. Na primeira etapa do projeto foram realizadas as inscrições de professores dos Centros Integrados de Educação Infantil (CIEIS), mediante a colaboração da Gerência Municipal de Educação do município e também de cadastrados dos acadêmicos do curso de Pedagogia.

A seguir, no mês de junho de 2019, os professores dos CIEIS participaram de uma palestra inicial do projeto intitulada “O brincar e o desenvolvimento infantil”. No mesmo dia, após a palestra, eles realizaram a visita à Feira de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, em sua 9ª edição, evento promovido pelos docentes e acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFMS/Câmpus de Naviraí, trabalho desenvolvido nas disciplinas de Ludicidade e Educação e Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil.

Imagens 1 e 2- Acadêmicas do curso de Pedagogia produzindo material nas oficinas e Material lúdico



Fonte: arquivo da autora

O evento foi muito interessante, organizado pelas turmas do 3º e 5º semestres do curso de Pedagogia, que durante todo o semestre produziram os materiais lúdicos nas oficinas. Os estudantes também fizeram um memorial lúdico¹¹, rememorando sua infância e as brincadeiras/brinquedos que mais gostavam. Na leitura dos memoriais e na apresentação nos emocionamos, pois a infância de muitos acadêmicos nos mostrou muitas realidades difíceis e carregadas de emoção. Apesar disso, o brincar esteve presente em todos os depoimentos e voltado, na maioria, para a área rural e espaços abertos, como a rua.

Na exposição dos materiais na feira, além dos professores de educação infantil e acadêmicos de Pedagogia e de outros cursos que visitaram a feira, havia também pessoas de outras áreas presentes no Câmpus. Houve na mesma data, uma palestra do curso de Administração, assim, empresários, vereadores do município e comerciantes, que lá compareceram, também visitaram a feira e se entusiasmaram com os materiais produzidos e apresentados.

Imagem 3 e 4- Apresentação da Feira de Jogos, brinquedos e brincadeiras



Fonte: arquivo da autora.

¹¹ Memorial: 1. Designação da narração de acontecimentos ou pessoas que são inesquecíveis – memoráveis; 2. Livro que é utilizado para apontar as coisas que alguém não quer esquecer; 3. Denominação atribuída ao monumento edificado em homenagem ou lembrança de algum indivíduo ou de determinado acontecimento; 4. Designação de uma lembrança específica que serve para clarificar uma dúvida; 5. Anotação ou apontamento que faz referência a uma solicitação que já foi feita (Disponível em: <https://www.lexico.pt/memorial>. Acesso em: 10 maio 2020).

Estas são algumas designações de memorial, mas solicitamos que a partir da memória de infância de cada um, os acadêmicos escrevessem suas memórias e produzissem um objeto representativo de sua infância. Foram confeccionados materiais muito interessantes, tais como bonecas de pano, casinhas, fogões, pés de lata, campos de futebol, betes, entre outros.

Na continuidade das atividades do projeto, no mês de julho de 2019, uma integrante do projeto de extensão (acadêmica do Curso de Pedagogia) participou do evento 71ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), evento amplo que ocorreu na cidade de Campo Grande – MS, entre os dias 21 a 27 de julho. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) é uma entidade civil, sem fins lucrativos, voltada para a defesa do avanço científico/tecnológico e do desenvolvimento educacional e cultural do Brasil. Realiza diversos eventos, com o objetivo de debater políticas públicas de conhecimento e tecnologia e difundir os avanços da ciência.

O projeto foi apresentado por meio de Pôster. A Sessão de Pôsteres foi destinada à apresentação de trabalhos de pesquisas científicas e tecnológicas, experiências e/ou práticas de ensino-aprendizagem e/ou relatos de caso, que poderiam ser submetidos por estudantes de graduação ou pós-graduação, professores de ensino superior, pesquisadores, profissionais, estudantes e professores de ensino básico e/ou profissionalizante. Na sessão também estava incluída a Jornada Nacional de Iniciação Científica (JNIC).

Imagem 5- Acadêmica do curso de Pedagogia em apresentação do projeto por meio de Pôster, no evento Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Campo Grande



Fonte: arquivo da autora.

A oportunidade de ter acadêmicos apresentando trabalhos em eventos como o da SBPC fomentou a percepção dos estudantes para a necessidade da participação na vida acadêmica, não só em sala de aula, mas em even-

tos, palestras e outros momentos que fazem parte da vivência universitária e corroboram a formação contínua e o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Na terceira etapa do projeto de extensão, no mês de agosto de 2019, foram realizadas oficinas simultâneas, com a divisão dos professores da educação infantil e acadêmicos em quatro turmas, com as temáticas: i) Parques Sonoros; ii) Brinquedos/brincadeiras auditivos; iii) O afeto e o brinquedo; v) Brinquedo/brincadeira e o aspecto motor. Após a produção de material nas oficinas foi realizada a apresentação e avaliação oral no pátio da UFMS/ campus de Naviraí. Foi um momento de grande entusiasmo, em que houve a troca de experiências e a socialização dos materiais e trabalhos que os (as) professores (as) desenvolveram nas oficinas e também suas experiências nos CIEIS.

Imagem 6- Construção de materiais para parques sonoros¹², por meio da oficina realizada no mês de agosto



Fonte: arquivo da autora.

¹² O Projeto “Parque Sonoro” tem sido implantado em diversos locais, como um laboratório experimental livre para a geração de sons, ritmos e melodias que inspiram uma relação lúdica e inesquecível com a música. Como se trata de uma proposta lúdica, que envolve materiais simples, temos vivências dessa experiência em nossa Rede. São Parques com objetivos que produzem sons e favorecem a interação e a descoberta. Os objetivos da proposta são: Incentivar a formação do hábito de apreciação musical ainda na infância; Refletir sobre produtos musicais; Desenvolver o prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; Oportunizar a diversão às crianças através de objetos sonoros; Efetivar ações de interação; Contribuir para o desenvolvimento da criatividade; Ouvir, perceber e discriminar diferentes sons; Brincar com sons; Explorar a escuta de elementos que emitam sons. (PREFEITURA MUNICIPAL DO GUARUJÁ/SP, SEDUC - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://2013-2016-indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/SP/guaruja/boa-pratica/297/projeto-parque-sonoro>. Acesso em: 20 abr. 2020).

Na etapa seguinte, na Semana de Extensão da UFMS/campus de Naviraí, realizada no mês de setembro de 2019 houve a apresentação de uma palestra intitulada “Projeto de Extensão: Jogos, brinquedos e brincadeiras: a infância e sua singularidade” em que expusemos resultados parciais do projeto. O evento Semana de Extensão¹³ ocorreu entre os dias 16 e 21 de setembro de 2019 na Cidade Universitária em Campo Grande e demais Câmpus da UFMS.

Houve uma atividade que foi realizada pelo CIEI Vera de Brida, em que participamos da inauguração, que foi a construção de Parque Sonoro¹⁴ para as crianças. As professoras juntamente com as estagiárias, coordenação pedagógica e direção da instituição confeccionaram e organizaram o espaço externo com um Parque Sonoro.

¹³ São exposições, mesas-redondas, minicursos, palestras, oficinas, sobre os mais variados temas, integrados na programação da 1ª Semana da Escola de Extensão e que acontecem de manhã, tarde e noite. “Esse é mais um sonho que está sendo realizado. A Escola de Extensão foi criada nesse ano e tem como missão agregar atividades desenvolvidas, como cursos e oficinas. Poder realizar a primeira edição desse evento, com tantas oportunidades concentradas, é uma forma de darmos continuidade à grande festa que foi a 71ª Reunião da SBPC, em julho. Em ocasiões como essa, mostramos de forma mais evidente que a Universidade está de portas abertas a todos”, comentou o reitor Marcelo Turine durante a cerimônia de abertura (Disponível em: <https://www.ufms.br/semana-da-escola-de-extensao-comeca-com-mais-de-cem-atividades>. Acesso em 11 maio 2020).

¹⁴ O Parque Sonoro foi trabalhado em uma das oficinas do projeto pela docente Larissa Wayhs Trein Montiel e o Técnico de Brinquedoteca Felipe Vedovoto.

Imagem 7, 8 e 9- Parque Sonoro construído no CIEI -Vera de Brida



Fonte: arquivo da autora.

O Parque Sonoro foi construído a partir da ajuda dos pais que doaram tampas de panela velhas, garrafas de refrigerante, formas velhas, frigideiras, colheres, pedaços de bambu, tampinhas de garrafas, entre outros materiais, que foram organizados e pendurados e/ou colados em algumas estruturas e permitiram a interação das crianças com estes materiais, produzindo sons. O material foi preparado no espaço aberto da instituição e as crianças, juntamente com os pais, exploraram os materiais, produzindo diferentes sons.

A última etapa do projeto foi desenvolvida no mês de novembro de 2019, quando foi realizada a última oficina intitulada: “Brinquedos tradicionais e a infância”. Segundo Bernardes (2005, p. 49) “os jogos de pião, amarelinha, pipa, bolinhas de gude, histórias de fadas, bruxas, castelos, adivinhas e parlendas foram transmitidas pelos portugueses ao chegarem ao Brasil”. Esses jogos/brincadeiras foram transmitidos prin-

principalmente pela tradição oral e se conservaram ao longo da história, muitos com várias adaptações.

Imagem 10- Professoras da educação infantil construindo uma pipa



Fonte: arquivo da autora.

Após a confecção de brinquedos tradicionais foi realizada a última exposição do projeto, encerrando assim as atividades do projeto de extensão. A avaliação foi direcionada em cada etapa, as palestras e oficinas foram avaliadas oralmente pelos participantes, ao término de cada uma delas. As exposições de material foram avaliadas pelos visitantes e cursistas do projeto considerando: diversidade do material produzido, participação e colaboração no grupo de trabalho.

A avaliação final foi realizada considerando: a participação dos integrantes do projeto, colaboração e troca de experiência. A verificação do alcance dos objetivos propostos no projeto foi efetiva. Na finalização do trabalho preenchemos todos os dados, em formulário próprio no sistema de projetos da UFMS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor o projeto de extensão com foco no brincar, as preocupações se concentravam em oferecer formação continuada com o obje-

tivo geral de implementar ações de formação de professores da etapa da educação infantil e além disso, discutir, selecionar e produzir recursos pedagógicos. Ademais, objetivamos: i) Avaliar e discutir pesquisas sobre o brincar na educação infantil; ii) Analisar materiais produzidos (jogos, brinquedos, brincadeiras) e as estratégias metodológicas para o trabalho com esses suportes na educação infantil; e, iii) Produzir jogos, brinquedos e brincadeiras para o uso em instituições de educação infantil.

Ao finalizarmos o projeto de extensão observamos o cumprimento dos objetivos traçados, pois a diversidade de estratégias (palestras, oficinas, apresentações de trabalhos, exposições) garantiram a participação e o envolvimento dos participantes, bem como a reflexão e maior atenção aos estudos da temática, ao longo do processo de desenvolvimento do projeto.

Concebemos que as pesquisas mostram, ao longo do desenvolvimento cultural e histórico da humanidade, que a cultura lúdica se constrói a partir das relações que a criança estabelece com os outros, com a natureza e com os materiais que estão à sua volta. Assim, para os profissionais da educação infantil, que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos torna-se essencial refletir sobre as concepções, estratégias e formas de organização dos brinquedos e brincadeiras nas instituições de educação infantil.

Da mesma maneira, o trabalho de estudos, pesquisas e oficinas foi essencial para os futuros pedagogos, que se formarão e que precisam dominar conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, E. L. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. **Cadernos de História da Educação**, nº. 4, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BORBA, A. M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. *In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2007.*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In: **O brincar e suas teorias.** KISHIMOTO, T. (Org.). São Paulo, SP: Cengage Learning, 2014.*

DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Brincar na rua.** Poesia Infantil. Disponível em: <https://poesiainfantilblog.wordpress.com/drummond/>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. *In: 23ª Reunião da ANPED, 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 24 a 28 de setembro de 2000.* Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2019.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-20.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2019.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.*

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

MEMORIAL. *In*: LEXICO, Dicionário Online de Português. Porto: 7graus, 2018. Disponível em: <https://www.lexico.pt/memorial/>. Acesso em: 13 maio 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DO GUARUJÁ. Programa Cidades Sustentáveis. **Projeto Parques Sonoros**. Prefeitura Municipal do Guarujá, Secretaria Municipal de Educação, Guarujá, SP, Disponível em: <https://2013-2016.indicadores.cidadessustentaveis.org.br/br/SP/guaruja/boa-pratica/297/projeto-parque-sonoro>. Acesso em: 11 maio 2020.

RIBEIRO, P. S. Jogos e brinquedos tradicionais. *In*: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca** - o lúdico em diferentes contextos. 14 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2011.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca** - o lúdico em diferentes contextos. 14 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2011.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

SOBRE OS AUTORES:

Larissa Wayhs Trein Montiel

Graduada em Pedagogia (2007), Mestre (2010) e Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí- MS, atuando nos Cursos de Ciências Sociais e Pedagogia. Pesquisadora e do Grupo Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Tecnologias Educacionais (GEPPETE), coordenando a linha de Práticas Educativas e Formação Docente.

Maria Das Graças Fernandes de Amorim dos Reis

Possui Formação em Pedagogia (1996), Mestrado (2000) e Doutorado (2007) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. É Professora Associada do quadro efetivo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus de Naviraí (CPNV), com atuação no curso de Pedagogia lecionando disciplinas da área de Políticas e Gestão da Educação. É Tutora do Grupo PET Pedagogia e Ciências Sociais da UFMS/CPNV desde 2010.

Jeniffer Ribeiro Pessoa

Discente de doutorado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados PPGEdu/UFGD. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) (2018). Advogada. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) da UFGD, do Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA), da UFGD, e, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inovação, Políticas Públicas e Educacionais (GEPIPE) da UFMS/CPNV.

Roseli Maria Rosa de Almeida

Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS/ Câmpus de Naviraí. É licenciada em Pedagogia (1993), Pós-Graduada em Educação Infantil (2003) e Mestra em Educação (2009) pela mesma Universidade. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá -UEM (2018). Estuda os seguintes temas: Práticas de leitura e escrita na Educação Básica; Bibliotecas escolares; Letramento em meios populares; Literatura e infância; Jogos, brinquedos, brincadeiras e infância.

Josiane Peres Gonçalves

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Pós-Doutorado pela mesma Instituição. Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS/CPAN) e da Faculdade de Educação (UFMS/FAED). Professora dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS/CPNV. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE).

Vivianny Bessão de Assis

Professora do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus de Naviraí-MS). Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília (SP). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas (MS) e Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Atua nas áreas de História da Educação; História da literatura infantil e juvenil; Alfabetização e Letramento.

Cléia Renata Teixeira de Souza

Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta na Uni-

versidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Naviraí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Social – GEPES na UFMS. Coordenadora do Projeto de Extensão Educação Social e Brincadeiras com Crianças e Adolescentes.

Ana Carolina Faustino

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro-SP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí. Líder do TAARÔM-BY, Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade. Interesses de pesquisa: Pedagogia Crítica, Educação Matemática Crítica, Educação Matemática para Justiça Social, linguagem e comunicação nas aulas de matemática no Ensino Fundamental e formação de professores que ensinam matemática.

Célia Regina de Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - campus de Presidente Prudente - SP. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí, na área de Pesquisa em Educação, Didática, Tecnologia Educacional e Mídia. Pesquisa questões relacionadas com a formação inicial e continuada voltadas para o uso de tecnologias digitais e móveis na educação, É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Prática Educativa e Tecnologia Educacional (GEPETE).

Adriana Horta de Faria

Professora do magistério superior. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPNV. Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados – PPGEdU/UFGD. Pesquisadora nas áreas de História da Educação, Processos Civilizadores, Infâncias, Trajetórias Docentes e Gênero. E-mail: profadrianahortadefaria@gmail.com.

Felipe Silva Vedovoto

Doutorando em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Técnico de Laboratório de Ensino da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Naviraí. Tem realizado discussões sobre Ensino de História - com foco nos anos iniciais - patrimônio cultural, identidade, memória e temas transversais.

Marta Claudiane Ferreira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). Graduada em Pedagogia pela UFMS Câmpus de Naviraí. Bolsista CAPES. Integrante do GEPDGE.

Fernando Schlindwein Santino

Mestrando em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT - UNESP) - Presidente Prudente/São Paulo. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Licenciado em Pedagogia (UFMS/CPNV). É integrante do TA ARÕMBY - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade da UFMS/CPNV. Integrante do MANCALA (UFSCar). Participa do GPEA (FCT – UNESP).

Beatriz Gouvea Lopes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV). Estudante do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, câmpus de Naviraí (IFMS/CPNV).

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Nexa.

Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

ISBN 978-65-89995-61-6



9 786589 995616

 editora
UFMS