

○

Andréa Kochhann  
Gislene Lisboa de Oliveira  
Maria Eneida da Silva  
Vinícius Fagundes

(Organizadores)

⋮

# **PRÁTICAS DE ENSINO**

## **DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS**

EDITORA  
**KELPS**



Andréa Kochhann  
Gislene Lisboa de Oliveira  
Maria Eneida da Silva  
Vinícius Fagundes  
(Organizadores)

# **PRÁTICAS DE ENSINO:** diálogos contemporâneos

Goiânia-GO  
Kelps, 2021

Copyright © 2021 by Práticas de ensino: diálogos contemporâneos

**EDITORA KELPS**

Rua 19 nº 100 – St. Marechal Rondon

CEP 74.560-460 – Goiânia-GO

Fone: (62) 3211-1616

E-mail: [kelps@kelps.com.br](mailto:kelps@kelps.com.br)

homepage: [www.kelps.com.br](http://www.kelps.com.br)

**REVISÃO**

**Leandro Ferreira de Jesus**

**PROGRAMAÇÃO VISUAL**

**Victor Marques**

CIP – Brasil – Catalogação na Fonte

**Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região)3294**

P912 Práticas de ensino: diálogos contemporâneos./ Andréa Kochhann; Gislene Lisboa de Oliveira; Maria Eneida da Silva; Vinícius Fagundes (orgs.). – Goiânia: Kelps, 2021.

190 p.

ISBN: 978-65-84533-94-3 (impresso)

ISBN: 978-65-5370-000-0 (E-book)

1. Produção Acadêmica. 2. Pedagogo. 3. Educação.  
I. Título.

CDU: 378

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

*Printed in Brazil*

2021

*Aos 15 anos do GEFOPI – Grupo de Estudos em  
Formação de Professores e Interdisciplinaridade.*

*Aos professores pesquisadores, acadêmicos,  
mestrandos e doutorandos que prestigiam esse  
Grupo de Estudos, dando representatividade aos  
estudos e às pesquisas sobre extensão, ensino,  
pesquisa, formação e prática docente.*



*É por meio das práticas pedagógicas que docentes e discentes se relacionam em um processo de ensino-aprendizagem de modo que este processo estimule o desejo e o gosto pelo estudo, mostrando, assim, a importância do conhecimento para a vida e o trabalho.*

(LIBÂNEO, 1994)



# Sumário

## 11 Prefácio

*Dóris Pires Vargas Bolzan*

## 15 Apresentação

*Andréa Kochhann*

*Gislene Lisboa de Oliveira*

*Maria Eneida da Silva*

*Vinícius Fagundes*

## 21 Extensión universitaria em Cuba y América Latina: dialogos contemporâneos sobre el proceso conceptual y de gestión

*Andréa Kochhann*

*Ramón Rodríguez Díaz*

## 39 Extensão universitária e as práticas em espaço esportivo: uma discussão teórico-prática de concepções, sentidos e construções

*Andréa Kochhann*

*Eliene Padilha Felipe*

*Enilda Rodrigues de Almeida Bueno*

*Lilian Barbosa de Moraes*

*Lucila Menezes Guedes Monferrari*

## 59 Práticas pedagógicas em espaços não formais: o papel do pedagogo no sistema socioeducativo para adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas na covid-19

*Josélia Macedo Araújo Mendonça*

*Ronaldo Rodrigues da Silva*

## 73 A atuação do psicopedagogo institucional no apoio à docência na educação básica

*Vinícius Fagundes*

*Viviane Gonçalves Teixeira*

- 91 Os saberes docentes e a profissionalização na práxis do estágio supervisionado**  
*Enilda Rodrigues de Almeida Bueno*  
*Márcia Maria de Lima Gonçalves*  
*Mariney Delci do Carmo*
- 107 Estágio supervisionado em docência na educação infantil: práticas de ensino em contexto pandêmico**  
*Ivanísia Dias Galvão*  
*Maria Eneida da Silva*
- 125 Olhares sobre as práticas de avaliação escolar com docentes no sertão do Ceará durante a pandemia de 2020**  
*Edilene Ferreira de Sena*  
*Ana Carla Araújo Barroso*  
*Francisco Marcones Moura Silva*  
*Luiz Gonzaga Lapa Júnior*
- 141 Ensino religioso escolar: a escola pública como espaço democrático para a valorização e a promoção da diversidade cultural religiosa**  
*Enio de Viveiros Andrade*  
*Gislene Lisboa de Oliveira*
- 157 Lives, mediação e coletividade: vida e trabalho em tempos pandêmicos**  
*Eleno Marques de Araújo*  
*Samuel Pedro Gonzaga*  
*Margarete Gomes Ferreira*  
*Diná Maria Gonzaga*
- 171 Tecnologias e educação: dificuldades e possibilidades de apropriação do modelo de aulas presenciais**  
*Nay Brúnio Borges*  
*Delson da Silveira*  
*Milton Justus*
- 183 Nota sobre os organizadores**
- 184 Nota sobre os autores**

## Prefácio

*Dóris Pires Vargas Bolzan*

Profa. Titular do Departamento de Metodologia do Ensino  
Centro de Educação Universidade Federal de Santa Maria

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1997, p.44)

Aceitar o desafio de inaugurar e abrir uma obra pressupõe aproximar-se dos textos e de seus autores, podendo neste caminho antecipar suas ideias e palavras, tomando uma posição ou transcendendo as variadas posições apresentadas. Contudo, como hoje, não há certezas, o incerto é próprio do processo de transformação presente, não só em nosso país, senão no mundo todo é essencial lidar com as mudanças. Tais mudanças têm gerado novos cenários, terrenos diferentes e complexos sobre o que se deve decidir, até aonde ir, como avançar, tornando a definição de *pontos de ancoragem* um caminho essencial para constituição de possíveis trilhas.

Também poderia escolher antecipar o que não é esta coletânea. Não é uma soma de ideias ou premissas a partir das quais os pesquisadores pensam as práticas de ensino; não é uma

indicação estatística do atual estado dos processos formativos resultantes de diferentes práticas de ensino; não é um confronto de concepções e de ideias opostas sobre em que consistem as práticas de ensino. Mas, sem dúvida, esta obra se converte em um conjunto de pesquisas que desafiam os professores a (re)pensarem as práticas. Posso enunciar ainda que é uma provocação para que os futuros interlocutores/leitores se entusiasmem pelo tema e reflitam sobre suas próprias práticas formativas.

Assim, em pleno processo de reconstrução das práticas, em meio ao evento pandêmico de proporção e de magnitude jamais pensadas por professores e pesquisadores, os autores se reuniram em torno de um tema que há muito tem sido debatido e problematizado. Sem dúvida, esse processo exigiu muitas retomadas e dimensionamentos, pois refletir sobre as práticas de ensino a partir da diversidade de cenários, nesse contexto emergente, é um desafio bastante complexo.

Logo é fundamental ampliar o olhar acerca da educação, buscando encontrar formas de produzir sentidos e significados sobre os processos formativos e as docências que deles decorrem. Repensar os muitos enfoques que são apresentados a partir das experiências formativas que foram sendo tecidas nos diferentes contextos socioculturais, que atravessaram os muros da escola e da universidade, de modo a estabelecer um diálogo profícuo a partir de diversas vistas de um ponto, no caso as práticas de ensino, que são o ponto de partida.

É possível tecer ideias variadas sobre a educação remota, o uso de tecnologias e seus aparatos, a formação de professores para educação básica, a formação de formadores, as arquitetônicas formativas, as práticas de pesquisa nas atividades de ensino, as práticas inclusivas entre as muitas práticas refletidas e produzidas nos muitos cenários educacionais. Isso de forma a valorar saberes e fazeres que favoreçam a construção de redes de conhecimento, a fim de estreitar laços entre pesquisadores

nacionais e estrangeiros, compartilhando experiências e consolidando estratégias capazes de contribuir para qualificar o ensino, a pesquisa e a extensão por eles desenvolvidas.

Nesta direção, evidencio que os autores desta coletânea buscam problematizar os campos de conhecimento para o qual se dirigem, destacando a relevância de práticas que se constituam em oportunidades para a construção das identidades docentes; assim como para a dinamização do desenvolvimento profissional dos professores em diversos níveis e modalidades. Esse processo propicia reflexões sobre os desafios enfrentados e os recursos pedagógicos utilizados nesses espaços, em tempos de pandemia.

Reconheço ainda, para além dos horizontes usuais, as práticas psicopedagógicas como referentes para o apoio aos professores da escola básica, os estágios curriculares como desafios presentes no cenário pandêmico. Do mesmo modo, reitero a necessidade de busca pela compreensão do papel do pedagogo no atendimento a estudantes em medida socioeducativas, de práticas avaliativas em meio ao novo cenário educacional e de culturas religiosas, como temáticas a serem inseridas nos contextos formativos escolares, como tópicos a serem refletidos e redimensionados nas práticas cotidianas, seja a partir de seus currículos, seja na ausência deles.

Esta obra pode ser considerada uma fonte de reflexões, na qual os temas mais candentes vividos ao longo destes últimos 20 meses têm sido problematizados e estudados por pesquisadores e professores que enfrentam cotidianamente o desafio de pensar as práticas de ensino e os processos formativos que as geram. Os estudos apresentados indicam a complexidade destes processos, especialmente por não ser possível obter uma resposta para cada temática ou problema, mas dirigir olhares, escolher caminhos interpretativos, modos de compreender e de viver em cada contexto.

Apesar dos muitos tópicos recorrentes, esta obra não busca apresentar uma totalidade temática, ao contrário, estou convencida de que as problematizações, os debates e as alternativas aqui compartilhadas se enriquecerão enormemente com a intervenção dos leitores, que traçarão suas próprias rotas interpretativas, transitando por territórios em processo de redefinição. Os conhecimentos dos diversos sujeitos implicados nesse processo poderão contribuir para ampliar os marcos de referência a serem levados em consideração, para que o protagonismo seja experienciando e propostas inovadoras possam ser incorporadas às práticas, sem torná-las receituários a serem inseridos e assumidos acriticamente no cotidiano docente.

Portanto, acredito que os textos aqui apresentados poderão ser *pontos de ancoragem* para futuras investigações e estudos, principalmente, colocando em destaque a emergência de questionamentos sobre as melhores formas de abordar a análise e a reflexão sobre as práticas de ensino e seus desdobramentos.

Por fim, desejo aos futuros leitores desta obra a possibilidade de encontrarem as próprias trilhas, a fim de delinearem orientações para a concretização de novos modos de operar em torno de processos formativos compatíveis com processos reflexivos capazes de promover ações comprometidas com a diversidade de sujeitos e de culturas.

## Referência

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, pp.165.

## Apresentação

*Andréa Kochhann*

*Gislene Lisboa de Oliveira*

*Maria Eneida da Silva*

*Vinícius Fagundes*

(Organizadores)

Discutir as práticas de ensino no âmbito da Educação tem sido o foco da contemporaneidade nas instituições educativas que primam por princípios formativos, construtivos e dialógicos. Ao referenciar as práticas de ensino, ampliamos o olhar para uma educação que não somente tenha como primazia a formação da cidadania ou a formação no âmbito curricular, mas que traga um enfoque sobre questões que transcendam as “paredes” das instituições, abarcando as multifaces sociais, culturais, históricas, filosóficas, étnicas, cognitivas e coletivas dos indivíduos.

O livro **Práticas de Ensino: diálogos contemporâneos** tem como objetivo apresentar uma coletânea de textos de autores brasileiros e internacionais que promovam discussões e construções teóricas acerca das diversas práticas de ensino na Educação Básica e Superior, dialogando com princípios da contemporaneidade, formação de professores, currículo, direito à educação, desenvolvimento cognitivo-educativo, carreira docen-

te, ensino mediado por tecnologias com produtos ou resultados de pesquisas e práticas inclusivas. É nosso intuito contribuir com a produção científica nacional e internacional, criando pontes de saberes coletivos que contribuam para a construção da ação docente.

No primeiro capítulo intitulado **Extensión universitaria en Cuba y América Latina: diálogos contemporâneos sobre el proceso conceptual y de gestión**, os autores Andréa Kochhann e Ramón Rodríguez Díaz, tratam da extensão universitária como um processo que constitui a Educação Superior, de forma que possibilita o envolvimento dos estudantes com a comunidade e, para tal, é preciso discutir sua concepção e como ocorre o processo de gestão da extensão, principalmente pensando nas atividades de extensão de países da América Latina.

Já no capítulo de Andréa Kochhann, Eliene Padilha Felipe, Enilda Rodrigues de Almeida Bueno, Lilian Barbosa de Moraes e Lucila Menezes Guedes Monferrari, sob título **Extensão universitária e as práticas em espaço esportivo: uma discussão teórico-prática de concepções, sentidos e construções**, as autoras discutem a extensão universitária na área esportiva, mais especificamente, apresentam a ação extensionista criada pelo Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) para ser efetivada no Desportivo Real Futebol Clube, da cidade de Abadia de Goiás-GO, no ano de 2021, com os 22 atletas que moram no alojamento do clube. Essa ação se denomina Gestão Educacional para Espaço Esportivo.

Josélia Macedo Araújo Mendonça e Ronaldo Rodrigues da Silva discutem no capítulo 3, intitulado **Práticas pedagógicas em espaços não formais: o papel do pedagogo no sistema socioeducativo para adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas na COVID-19**, as práticas pedagógicas em espaços não formais e o papel do pedagogo no sistema socioeducativo, propiciando uma reflexão sobre os desafios enfrentados

pelos docentes e quais os recursos pedagógicos utilizados nesses espaços em tempos de pandemia. Para o embasamento teórico os autores utilizaram Costa (2001), Freire (1993), Luck (2009), entre outros.

No capítulo que tem por título **A atuação do psicopedagogo institucional no apoio à docência na Educação Básica**, de Vinícius Fagundes e Viviane Gonçalves Teixeira, os autores discutem como o psicopedagogo contribui no apoio à docência na Educação Básica, promovendo um diálogo teórico sobre a Psicopedagogia e percorrendo o retrato histórico e legal da profissão, apontando os campos de atuação do psicopedagogo clínico e institucional por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.

As autoras Enilda Rodrigues de Almeida Bueno, Márcia Maria de Lima Gonçalves e Mariney Delci do Carmo, promovem uma discussão intitulada **Os saberes docentes e a profissionalização na práxis do Estágio Supervisionado**, que discorre sobre a formação e o trabalho pedagógico destacando a importância do Estágio Supervisionado para a construção da identidade profissional do professor iniciante, bem como o respeito pela profissão e a aquisição de saberes pedagógicos inerentes à “práxis”, acreditando que a prática pedagógica é concebida pelos conhecimentos acumulados ao longo das vivências do professor.

No capítulo intitulado **Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil: práticas de ensino em contexto pandêmico**, as autoras Ivanísia Dias Galvão e Maria Eneida da Silva, apresentam as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e discutem também as potencialidades e os limites da prática pedagógica em contexto pandêmico na escola-campo.

Os autores Edilene Ferreira de Sena, Ana Carla Araújo Barroso, Francisco Marcones Moura Silva e Luiz Gonzaga Lapa Jú-

nior, em seu capítulo intitulado **Olhares sobre as práticas de avaliação escolar com docentes no sertão do Ceará durante a pandemia de 2020**, apresentam uma pesquisa quantitativa com 10 itens sobre avaliação escolar e problemáticas enfrentadas na pandemia, que busca compreender as concepções de avaliação escolar de 22 docentes em 5 municípios do sertão do Ceará.

Enio de Viveiros Andrade e Gislene Lisboa de Oliveira, em seu capítulo intitulado **Ensino Religioso Escolar: a escola pública como espaço democrático para a valorização e a promoção da diversidade cultural religiosa**, trazem uma discussão sobre as complexas e variadas expressões religiosas que há no Brasil, apontando uma diversidade cultural religiosa expressiva no país e defendendo que o Ensino Religioso escolar pode exercer um papel relevante no processo de valorização e promoção do respeito de todos pelas diferentes concepções e expressões religiosas.

O capítulo **Lives, mediação e coletividade: vida e trabalho em tempos pandêmicos**, dos autores Eleno Marques de Araújo, Samuel Pedro Gonzaga, Margarete Gomes Ferreira e Diná Maria Gonzaga, é reflexo de uma das atividades de extensão do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, vinculado à Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Oeste-Sede: São Luís de Montes Belos, cuja O capítulo **Lives, mediação e coletividade: vida e trabalho em tempos pandêmicos**, dos autores Eleno Marques de Araújo, Samuel Pedro Gonzaga, Margarete Gomes Ferreira e Diná Maria Gonzaga, ação se deu em duas *lives* pelo *Instagram* para a mediação de diálogos coletivos acerca de como estão vivendo brasileiros no exterior.

O capítulo intitulado **Tecnologias e educação: dificuldades e possibilidades de apropriação do modelo de aulas presenciais**, de Nay Brúnio Borges, Delson da Silveira e Milton Justus, visa discutir os conceitos acerca das tecnologias e da

educação numa perspectiva pandêmica, considerando as possibilidades e as dificuldades do retorno presencial. Por meio de pesquisa bibliográfica com aproximações qualitativas os autores intentam discorrer sobre esses conceitos, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético, visto que a intenção é abordar o contexto, as aproximações e as contradições desse processo.

Espera-se que os textos aqui apresentados contribuam para o resgate das mais amplas (re)significações, (re)construções e ampliação dos olhares sobre as práticas docentes na contemporaneidade. Intenta-se que as obras neste livro arroladas, nacionais e internacionais, compostas por relatos de experiências, estudos e análises possam contribuir significativamente para a remodelagem de práticas didático-pedagógicas, promovendo a desconstrução de concepções engessadas e ampliando olhares para novas formas de ensinar e aprender de maneira emancipada e mais humana.



## **Extensión universitaria em Cuba y América Latina:**

dialogos contemporâneos sobre el  
proceso conceptual y de gestión

*Andréa Kochhann*

*Ramón Rodríguez Díaz*

La extensión universitaria como uno de los procesos sustantivos que constituyen la educación superior enfrenta desafíos inherentes al contexto histórico globalizado en el que vivimos. Por tanto, su papel en la cultura de los estudiantes, la comunidad y la sociedad en general es fundamental para lograr sus objetivos. Esto solo se puede lograr desde una universidad innovadora y humanista, muy necesaria en cualquier contexto y particularmente en América Latina.

Es así que la Extensión Universitaria tiene la cualidad de ser integradora, pues se nutre de los contenidos de los demás procesos, aunque tiene personalidad propia y totalizadora, ya que está presente en cada uno de los eslabones estructurales de la universidad e implica a la sociedad. Esta cualidad de la Extensión Universitaria sustenta un nuevo paradigma para este proceso-función que descansa en un concepto amplio de Extensión Universitaria, diversificado con su consecuente aplicación en la

práctica, asumiéndolo como un proceso formativo, dinámico, de las universidades como instituciones de cultura y la ampliación de la influencia recíproca e integración con la sociedad mediante la promoción de la cultura en el sentido más amplio.

Se pretende en este producto comunicativo que se presenta, una visión de nuestras realidades que nos ayude a reflexionar y seguir nuevos caminos según las particularidades de cada contexto. Si la educación es fundamental para el desarrollo de las personas y los países, la Universidad necesita gestionar proyectos de extensión que favorezcan la formación integral de los estudiantes y la transformación de la realidad social. Por tanto, se hace necesario discutir de qué extensión estamos hablando y cómo la gestión de la extensión puede favorecer el logro de sus objetivos.

## **De qué contexto de extensión hablamos?**

Tomando como punto de partida lo expresado en el Congreso Universidad 2014 en Cuba por la autora González Moreno (2014) en su trabajo sobre estrategia de asesoramiento metodológico de extensión universitaria en la Universidad Politécnica José Antonio Echavarría de Cuba cuando señala que: la extensión universitaria, como proceso sustantivo de la universidad, cuya misión es la promoción de la cultura, se gestiona integrada a los procesos sustantivos universitarios formación e investigación.

Indica además que particularmente en Cuba el proceso aludido se rige por los lineamientos del Programa Nacional de Extensión, en tanto su gestión o trabajo sociocultural universitario, se inicia desde la máxima dirección – el consejo universitario, presidido por el rector-, el que tiene como enlace a un vicerrector encargado de la extensión, quién directamente se

vale en el proceso de dirección, de una estructura -la dirección de extensión universitaria (DEU) -, cuya principal misión es la orientación metodológica a las facultades para desarrollar el trabajo sociocultural universitario (GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-LARREA, 2002).

Ella considera que la gestión importante en la formación integral de estudiantes, así como en el desarrollo cultural del resto de la comunidad universitaria y su entorno, teniendo en cuenta la concepción amplia de cultura que la nueva universidad demanda (MORENO, 2006). Como se aprecia, todos los niveles administrativos implicados en la gestión extensionista responde a la política del proyecto social cubano, reflejados para cada proceso sustantivos en programas nacionales dirigidos por el Ministerio de Educación Superior (MES).

Estos últimos se materializan mediante las estrategias maestras para la educación superior cubana, a saber: Estrategia Maestra Principal del enfoque integral para la labor educativa y político – ideológica y la lucha contra la subversión, la de informatización y tecnología educativa y la última, diseñada para la gestión de la educación superior y desarrollo sostenible (MES, Proyecto Estratégico, 2013-2016). A partir de las circunstancias antes descritas de la relación *políticas-programas estrategias maestras* de la educación superior en Cuba, se particular, no obstante las anteriores generalidades, el modo en que la DEU, como estructura de dirección del proceso, se proyecta en cada universidad es diverso, - y no precisamente por el dominio de la conducción del proceso a nivel organizacional, lo que genera riqueza y diversidad en los modos de dirigir-, sino más bien por la influencia no superada de concepciones obsoletas sobre la extensión universitaria, persistentes en la cultura de la organización, limitante para su gestión consciente.

Tal reduccionismo implica un enfoque positivista del proceso con la concerniente debilidad productiva en la formación

estudiantil, integralidad en la gestión de los procesos sustantivos, así como en el impacto sociocultural local y regional, todo ello en detrimento del carácter de proceso de la extensión, no obstante haber quedado resuelta la contradicción función proceso por González González (1996), en su tesis doctoral.

En el campo de la investigación de la extensión y se vislumbra luz y dinámica. Aún no está muy explorada la problemática de la relación entre las *estructuras* de las universidades, la cultura sobre el proceso de extensión y las estrategias de trabajo para su dirección y asesoramiento, componentes básicos en la efectividad de un proceso, particularmente, el de extensión, reconocido como vía expedita de comunicación universidad-sociedad. Dicha autora señala que sin embargo persiste en la cultura organizacional reminiscencias de las concepciones estructuralistas de la extensión, reduccionismo de la cultura a promover, el asistencialismo de algunos proyectos, insuficiente visión de las potencialidades de la investigación para generar proyectos socioculturales y el eventismo o festivalismo en relación con el movimiento de artistas aficionados.

Investigadores cubanos y extranjeros, como brasileños, han estudiado ampliamente la importancia de las estrategias para dirigir procesos entre los que se encuentran: proporcionar una base sólida para tomar decisiones que mantienen al directivo o grupo de dirección orientado en la ruta adecuada, ayuda a evitar situaciones involucrados que podrían tentarlo a alejarse del camino, garantiza misión, visión y valores del proceso que dirige, permite obtener el acuerdo común de todas las unidades organizativas sobre la dirección que se deberá seguir, con un enfoque integrador, para contribuir al éxito de la organización, ahorra tiempo y esfuerzo, proporciona un sentido claro de dirección de todos los miembros de la organización y constituye la base para planes de acción más detallados que deben cumplir o ejecutar todos los involucrados (CARBALLAL DEL RIO, 2011).

A pesar de ello, la literatura científica sobre extensión, gestión y gestión colaborativa, muy concernientes esta última a la extensión por ser la integralidad su esencia (GONZÁLEZ MORENO, 2006), permite afirmar que no es suficiente una buena estrategia y el diseño adecuado de una estructura pertinente, para que esta fluya en el cumplimiento de sus funciones. Generalmente se culpa a la estructura cuando falla la estrategia y como ella es la más moldeable, es allí adónde se acude a realizar la transformación. No obstante el hecho es que existe otro elemento garante del éxito de la estrategia, y es la *cultura organizacional*; ella está en las raíces de todas las organizaciones, es un generador invisible de energía que posibilita el desarrollo de las estrategias, las estructuras y los sistemas de la organización en general “En el nivel más profundo, la cultura puede ser pensada como un grupo complejo de valores y de creencias esenciales que se manifiestan en los sistemas, los símbolos, los mitos, la estructura y el lenguaje dentro de una organización” (SERRA y KASTIKA, 1994, p. 142).

Dicho en palabras de Shein, E., más cotidianamente es “el modo en que siempre se hacen las cosas aquí” (SHEIN, 1985, p. 25). La cultura es muy fácil sentirla y más difícil modificarla. No obstante, para cualquier universidad se mantiene en alto significado velar por la interacción de los componentes *estructura-estrategia-cultura*. En el mundo, la educación constituye hoy en día un factor esencial del desarrollo social y económico ampliamente reconocido y un reto inaplazable para toda la sociedad por las profundas transformaciones a que se encuentra sometida esta, bajo la influencia de la revolución científica, tecnológica y productiva que se viene llevando a cabo y que impone no pocas transformaciones en todos los campos de acción relacionados con la formación constante y continua de los recursos humanos.

La extensión universitaria como proceso sustantivo interrelacionada con otros componentes de la educación superior

desempeña un importante papel en lo anteriormente expresado. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI adoptada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO celebrada en París (1998) expresa al respecto en su artículo 6: “la pertinencia de la Educación Superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen.”.

### **De qué extensión hablamos?**

La universidad es un sistema de procesos y como tal se manifiesta. Por tanto, todo intento de separarlos o verlos de manera independiente, no trasciende los afanes académicos. Sin embargo, el propósito que anima el presente análisis obliga a tratar de diseccionar esa totalidad para abordar los retos de la extensión como función y proceso en una universidad innovadora, ya que la vinculación de la extensión a las tareas de la universidad forma parte de un proceso histórico encaminado a lograr su mayor apertura y democratización.

Tal propósito se inscribe en un contexto donde Latinoamérica es hoy escenario de un regreso interesante a la comunidad, al territorio, a lo singular, quizás como defensa no siempre consciente, al creciente proceso de globalización neoliberal que coloca al fenómeno de la identidad y por ende a la comunidad, al territorio y la localidad como obligado espacio para “reencontrarnos” y volver a ser lo que fuimos, o para no dejar de serlo.

Si coincidimos que en América Latina los desafíos de la universidad deben fundamentarse en tres paradigmas: el desarrollo humano sustentable, la cultura de paz y la educación permanente, además de dar prioridad al compromiso de la universidad con los procesos de innovación; comprenderemos que no podemos hablar de transformación universitaria, si no los colocamos en el centro de su actuación.

Por otra parte, resulta innegable que la región tiene unas problemáticas particulares, que requieren del liderazgo de las universidades en la solución de problemas sociales y la conservación de su acervo cultural, por lo que la universidad debe estar articulada con el desarrollo humano sostenible, más allá del necesario crecimiento económico. Si bien reconocemos lo mucho que pueden aportar la universidad y sus actores en tal dirección, consideramos que se requiere dar un vuelco a concepciones y prácticas universitarias que redunden en acciones más dinámicas y pertinentes en beneficio de las comunidades y de las propias universidades, ámbito en el que la integración y la innovación resultan clave esencial para forjar una universidad socialmente responsable.

Desde el año 2004 el Ministerio de Educación Superior de Cuba aprobó el Programa Nacional de Extensión Universitaria. La tardía inserción de la extensión en el ámbito universitario, la marginación que ha sufrido con respecto a las demás funciones y procesos en el entorno internacional y el desvirtuamiento conceptual que ha signado su desarrollo; ha provocado que en la mayoría de los países del área durante mucho tiempo no rebasara los marcos de la ejecución de esporádicos programas y proyectos dependientes de la voluntad política de las autoridades de gobierno en las universidades; situación que a la vez se agrava por la compleja situación internacional y las tendencias neoliberales.

El desarrollo de esta función en el contexto cubano, ha transitado por diferentes etapas estudiadas por los autores. Si bien a partir del triunfo de la Revolución en 1959, alcanza importantes resultados que se expresan a partir de la propia universalización de la enseñanza superior, durante mucho tiempo no logra superar las limitaciones teóricas que la absolutizan como la encargada de establecer los vínculos con la sociedad.

La adopción del concepto que la considera como el proceso universitario que tiene como propósito promover

cultura en la comunidad intra y extrauniversitaria para contribuir a su desarrollo cultural, clarifica las peculiaridades de la interacción universitaria a través de la extensión y delimita que el cumplimiento del encargo social de la universidad y en consecuencia los vínculos que esta establece con la sociedad no son privativos de la extensión, aunque esta puede considerarse función rectora en tanto elemento integrador y dinamizador por estar presente en cada uno de los elementos estructurales de la universidad y porque es deber y derecho de toda la comunidad universitaria e implica a toda la sociedad en su conjunto, en tanto facilita el flujo cultural continuo entre Universidad y Sociedad en que ambos se enriquecen mutuamente.

Otro elemento que requiere ser esclarecido se refiere al concepto de cultura del que se parte al enunciar como propósito esencial de la extensión la solución a la necesidad de promover cultura en función del desarrollo cultural. Para poder asumir la diversidad que comprende la extensión se requiere de un concepto de cultura amplio, no restringido a la cultura artística y literaria como resulta recurrente en muchas acciones que se despliegan.

El proceso extensionista es aquel, por tanto, que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que en él participan está dirigido de un modo sistémico y eficiente, a la promoción de cultura para la comunidad intra y extrauniversitaria (objetivo), con vistas a la solución del (problema) social: necesidad de contribuir al desarrollo cultural de la comunidad, mediante la apropiación de la cultura que ha acumulado la sociedad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa de la comunidad universitaria y extrauniversitaria (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas (forma); con ayuda de ciertos objetos (medio); instrumentando indicadores que permitan medir la calidad (evaluación) y cuyo movimiento está

determinado por las relaciones causales entre sus componentes y de ellos con la sociedad (leyes) que constituyen su esencia.

De esta manera, con la consolidación de la extensión universitaria se refrenda el carácter público de la universidad, se ejercita la presencia de la institución en la sociedad; se valida su saber y se legitima su pertinencia académica–social en una relación dialógica con los diferentes actores sociales. Se necesitan modelos alternativos de extensión, donde se fortalezca lo local y lo nacional para contrarrestar las tendencias de la globalización. De tal manera, el desafío está en aproximar la universidad a la sociedad, trabajar por su pertinencia y hacer esfuerzos porque responda a las exigencias y expectativas sociales con acciones oportunas, comprometidas y relevantes.

Corresponderá a la extensión establecer los canales que favorezcan un flujo de comunicación continua entre la universidad y la sociedad en el que se logren encauzar las necesidades y demandas sociales y los saberes que fluyen de los diferentes interlocutores, en función de conectar el conocimiento con los problemas y oportunidades y a los actores sociales que necesitan y pueden resolver esos problemas, para que la articulación Universidad-Sociedad no solo sea posible, sino principalmente, adquiera ciertos rasgos de sustentabilidad, y a la vez, posibilite y promueva procesos interactivos de innovación con transformación social.

La extensión universitaria tiene como método fundamental para el desarrollo del modelo del profesional, la promoción de la cultura que se realiza en el interior de la universidad y en su interacción con la sociedad. Este proceso convierte al estudiante en sujeto de la promoción cultural en el territorio, al introducirlo como factor de cambio en la comunidad y recepcionar de esta los valores que se han conservado y enriquecido mediante su propia historia. Se produce un proceso de transformación de la personalidad en la medida que transforma el medio.

Jaspe (2010, p. 123) considera que “la extensión universitaria permite de manera ágil y flexible, poner a disposición de las comunidades su riqueza humanística y científica”; de igual forma, mediante el contacto permanente con la realidad económica y social puede recibir retroalimentación y estímulo para reorientar la investigación e incorporar innovaciones a los contenidos curriculares que guían la actividad docente. Pérez de Maza (2007, p. 103) expresa que “la extensión, en la revalorización de esta función, que además de estar presente en la docencia y la investigación, también es el medio para cumplir con la comisión social de la universidad desde una concepción integral e integradora”.

### **De qué gestión de la extensión hablamos?**

La gestión universitaria y más específicamente la gestión de la extensión, representa un aspecto estratégico para implementar acciones colectivas eficaces que permitan asumir el protagonismo que le corresponde a la universidad de la sociedad contemporánea. Santos define la gestión de la extensión como “las acciones de dirección que tienen como objetivo específico contribuir a la vinculación de la universidad con su entorno” (SANTOS, 2001, p. 44).

La gestión comprende la responsabilidad que asume cada uno de los actores distribuidos en los diferentes mecanismos y procedimientos para la toma de decisiones, facilitar el flujo de información hacia adentro y hacia afuera, coordinar el trabajo en equipo, asignar los recursos necesarios para garantizar la marcha de la institución hacia mejores niveles de desempeño y mejorar su pertinencia con el entorno. La extensión como función totalizadora del quehacer universitario cumple el rol de articular mediante su gestión, las acciones docentes e investigativas para

colocar sus potencialidades a favor de incrementar el impacto social de la universidad. González señala que “lo que distingue a la extensión de la docencia o la investigación, no es que cumple con mayor o menor grado una función social, sino cómo la cumple y con qué objetivos lo hace” (GONZÁLEZ MORENO, 2003, p. 112).

La extensión es más ágil, más libre, más oportuna, hecha a la medida de necesidades sociales, se asienta en la promoción cultural y parte de las necesidades sentidas de las comunidades que traducidas en problemas transitan desde su metodología al logro del objetivo. Pérez de Maza en relación con el currículo plantea: La extensión debe formar parte del currículo universitario, de manera que se incorporen programas y proyectos en el plan de estudio con los correspondientes unidades créditos, para contribuir con la formación integral del estudiante, desarrollar una mayor sensibilidad social, permitir y fortalecer una actitud de compromiso y responsabilidad con su comunidad y desarrollar habilidades y comportamientos básicos como servidor social y futuro profesional.

La extensión se convierte así en la función esencial para la flexibilización y apertura del currículo, dinamizando y validando la vinculación social entre las funciones académicas y la sociedad (PÉREZ DE MAZA, 2007). Observamos en todas estas definiciones la mención del factor cambio como producto de una decisión o esfuerzo que lo provoque. También está presente la noción de significación, en lo que a resultados se refiere. Se habla entonces de innovación educativa cuando el esfuerzo transformador afecta significativamente una realidad, una práctica, un resultado dentro del sistema educativo que se desarrolla.

Canelones considera que “el currículo integral apunta a la necesaria vinculación entre el entorno académico y el entorno social, un intercambio dialógico generador de conocimientos

pertinentes. La verdadera educación busca la transformación permanente de sí misma y de la sociedad” (CANELONES, 2010, p. 163). Los autores consideran que la extensión universitaria es el proceso más totalizador de la educación superior porque posibilita la vinculación social de los restantes procesos universitarios, por lo que resulta necesario una vinculación social desde el currículo y a partir de los resultados científicos obtenidos mediante la investigación. Esto requiere una gestión comprometida con las acciones de extensión.

Los autores Aportela y Mainegra (2016), consideran que esto requiere normas éticas, capacidad crítica y al mismo tiempo una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente y citan: “Esta línea de acción de pensamiento y acción reafirma a la educación como condición necesaria para el desarrollo, no obstante, y coincidiendo con Martín (2007), cuando se habla de un mayor desarrollo de la sociedad hay que considerar también la formación cultural y técnica de la población.

Los mencionados autores valoran que las instituciones culturales y en especial las universidades, son las llamadas a ofrecer alternativas de acción que le permitan al hombre desenvolverse eficientemente en los nuevos escenarios. Para ello, es fundamental la gestión de los proyectos de extensión, que pretenden cumplir los objetivos planteados. La gestión de la institución y la propia gestión de los proyectos, cuando se implementan, deben tener sus acciones bien alineadas y con una participación expresiva de los estudiantes.

Desde esta perspectiva resulta hoy un gran reto para los países latinoamericanos y del Caribe si tenemos en cuenta que, en los escenarios mundiales se vislumbra la necesidad de una gestión universitaria de acuerdo con las exigencias inmediatas y futuras

asignadas en las nuevas realidades, en lo organizacional, político, cultural, técnico y conceptual. Consideran que la dirección universitaria exige una acción participativa antes que reactiva y revela la interacción entre lo educativo y lo administrativo, lo cual es objeto de creciente atención. En este sentido resulta esencial destacar que como planteara Tunnerman (1998), la misión cultural que las instituciones de Educación Superior tienen que cumplir adquiere hoy singular importancia ante el fenómeno de la globalización, que amenaza con imponernos una empobrecedora homogeneidad cultural si los pueblos no fortalecen su identidad y valores.

Por otra parte indican que el cultivo y difusión de estos valores es también parte esencial de las tareas de la educación superior, que debe vincularse estrechamente con su comunidad local, regional y nacional para, desde ese enraizamiento, abrirse al mundo y, con una visión universal forjar “ciudadanos del mundo” capaces de comprometerse con la problemática global, de apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la humanidad.

Precisamente la Extensión Universitaria ha devenido hasta nuestros días como la función sustantiva de toda universidad que se identifica con el rol de promover la cultura, en su más amplia acepción, en la comunidad intra y extrauniversitaria, la cual se articula con las otras dos funciones sustantivas y junto con estas contribuye al desarrollo sociocultural y de los valores. Su esencia radica en el proceso de interacción dialéctica universidad-sociedad. Como ya habían advertido Martín (2007) el acercamiento a la problemática de la gestión en la educación superior requiere de “una búsqueda permanente”, por cuanto “las funciones sustantivas... llevan consigo formas propias de dirección”. Al respecto González (1996) señalaba que “la dirección consciente y eficiente de la extensión universitaria sólo es posible cuando se expresa la relación función-proceso y se organiza su gestión”.

Los autores cubanos señalan que una de las vías a través de las cuales se desarrolla el proceso de comunicación cultural en su más amplio sentido, constituyendo una fase muy importante de socialización de la producción e interacción cultural en las diversas ramas del quehacer universitario, facilitando el vínculo Universidad-Sociedad a través de la promoción de las diferentes formas de cultura (científico-tecnológica, artístico-literaria, cultura física, de salud, socio-humanística, económica, jurídica, político-ideológica, entre otras), para dar respuesta a las necesidades de superación y capacitación, por lo que contribuye al desarrollo cultural integral (PÉREZ, 2010; DEL HUERTO, 2007).

De esta manera, los autores coinciden plenamente con Zabala (2007, p. 43) al plantear que “la Extensión Universitaria debe analizarse como la función que le permite a la Universidad interactuar proactivamente con su entorno social, dimensión del proceso educativo que se articula transversalmente con las restantes funciones y subsistemas de la Universidad para lograr una nueva cualidad en el desarrollo sociocultural de las comunidades intra y extra muros al promover cultura, ciencia, técnica y valores que comprometen al hombre con la sociedad”.

## **Consideraciones**

Los autores cubanos ya referidos consideran que la razón de ser de la universidad contemporánea es satisfacer las necesidades sociales e individuales, a partir de la preparación del ser humano como ente activo en la sociedad en la que se desempeña. Para poder dar cumplimiento a esta misión, la universidad, en tanto institución formativa y transformadora, requiere aglutinar todo su quehacer y proyectarlo, a través de un proceso fundamental: la Extensión Universitaria y gestión.

Siendo el ámbito educativo un escenario donde se favorecen procesos de aprendizaje, convivencia y crecimiento individual y social para el logro del bienestar integral de la persona y su calidad de vida, es un lugar ideal para el desarrollo de acciones de promoción de la salud y de prevención de enfermedades, de amplio alcance y repercusión, ya que, como institución social, ejerce gran influencia en los estudiantes, de manera que, sus familias y comunidad en general también se ven beneficiadas con dichas acciones.

El desarrollo humano sustentable, la cultura de paz y la educación permanente, son caminos a recorrer en el panorama de América Latina con una universidad comprometida innovadora. Las universidades deben asumir protagonismo en la solución de problemas sociales y la conservación del acervo cultural, integrada a un desarrollo humano sostenible, más allá del necesario crecimiento económico desde la formación estudiantil, integrada a la gestión de los procesos sustantivos, así como en el impacto sociocultural local y regional.

## Referências

CANELONES, M. Extensión universitaria como acción social: el impacto innovador a partir de su inserción en el currículo. En **Revista de la Dirección de Investigaciones y Postgrado Universidad Nacional Abierta**. Volumen XIV No. 2, Especial sobre Extensión Universitaria, año 2010. Caracas Venezuela. p. 163, 2010.

CARBALLAL DEL RÍO, E., **Las Estructuras colaborativas**. El tránsito de las estructuras jerárquicas a las estructuras colaborativas, Editorial Felix Varela, La Habana, 2011.

COL. **Programa Nacional de Extensión Universitaria**. Ministerio de Educación Superior, 2004.

DEL HUERTO, M. E. La Extensión Universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad-Sociedad desde la promoción de salud. **Revista Cubana de Salud Pública**, 33(2), 10p, 2007.

FERNÁNDEZ-LARREA, M. G. e GONZÁLEZ GONZÁLEZ, G. R. **Retos de la Extensión en la Universidad Innovadora**. Congreso Internacional. Universidad 2016. La Habana, Cuba, 2016.

FERNÁNDEZ-LARREA, M. **El modelo de gestión de la Extensión Universitaria para la Universidad de Pinar del Río**, Tesis en opción al grado científico de Dra. en Ciencias de la Educación, 2002.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, G. R. Un modelo de extensión universitaria para la educación superior en Cuba. **Revista Imágenes**. Volumen No. 6. Heredia, Costa Rica, 1999.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, G. R. **Un modelo de Extensión Universitaria para la Educación Superior Cubana**. Su aplicación en la cultura física y el deporte, Tesis en opción al grado de Dr. en Ciencias de la Educación. Cuba, 1996.

GONZÁLEZ, M. **La promoción cultural de la investigación**. Tesis en opción al grado de Dr. en Ciencias de la Educación. Cuba, 2006.

GONZÁLEZ, M. **Innovación y extensión universitaria**. Notas tomadas durante la conferencia impartida en Taller Nacional de Extensión Universitaria. La Habana. p. 1, 2015.

GONZÁLEZ, M. Universidad, sociedad y extensión universitaria: apuntes para un análisis. [www.sapiens.com/Castellano/articulosw/Educadores/Universidad\\_sociedad\\_y\\_extensión%c%0B3n\\_uni-\(consulta: noviembre 2004](http://www.sapiens.com/Castellano/articulosw/Educadores/Universidad_sociedad_y_extensión%c%0B3n_uni-(consulta: noviembre 2004. Citado por Jaspe A. En Revista de la Dirección de Investigaciones y Postgrado Universidad Nacioanl Abierta. Volumen XXIV No.2, Especial sobre Extensión Universitaria, año 2010. Caracas Venezuela. p. 112). Citado por Jaspe A. En **Revista de la Dirección de Investigaciones y Postgrado Universidad Nacioanl Abierta**. Volumen XXIV No.2, Especial sobre Extensión Universitaria, año 2010. Caracas Venezuela. p. 112

GONZÁLEZ, O. A. e MAINEGRA, A. B. **Gestion Extensionista y Universidad Innovadora. Perspectivas de un Modelo en la Universidad de La Habana**. Congreso Universidad 2016, La Habana, 2016.

HALL, R. **Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados**, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S.A., México, S/F.

JASPE, A. La gestión de la extensión universitaria y el compromiso social de la universidad-Informe de investigaciones educativas. **Revista de la Dirección de Investigaciones y Postgrado Universidad Nacionl Abierta**. Volumen XXIV No.2, Especial sobre Extensión Universitaria, año 2010. Caracas Venezuela. p. 123, 2010.

MARCEY, X. **10 ideas para una Universidad Innovadora**. Conclusiones del Seminario “La Universidad Innovadora” organizado por Universia y la Universidad de Oxford. Miami, 19-21 septiembre 2012. p.2-3 Ministerio de Educación Superior. Programa Nacional de Extensión Universitaria. Material mimeografiado. p. 23-24, 2004.

MARTÍN, E. **Cultura, Educación y Desarrollo: tres dimensiones de un mismo dinamismo**. Cultura, Educación y Desarrollo. Editado por la Cátedra UNESCO de Derecho Humanos de la UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México DF. Pp. 137-148, 2007.

MARTÍNEZ, J. O. L. e BENÍTEZ, M. R. **Gestión innovadora de la extensión universitaria en la universidad de Matanzas**. Universidad de Matanzas, Cuba, 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Proyecto Estratégico**. 2013-2016.

MINTZBERG, H. **La estructuración de las organizaciones**. Editorial Ariel S.A., España, 1991.

PÉREZ DE MAZA, T. **Caracterización de los vínculos de la extensión universitaria con las carreras de Educación integral de la Universidad Nacional Abierta**. Un enfoque descriptivo, interpretativo e iluminativo. Caracas: fondo Editorial Epasme. p. 103, 123, 2007.

SANTOS, S. La gestión de la extensión universitaria desde una perspectiva específica. **Revista Cubana de Educación Superior**. XXI (3) cepes. La Habana en Revista de la Dirección de Investigaciones y Postgrado Universidad Nacional Abierta. Volumen XXV No.2, Especial sobre Extensión Universitaria, año 2010. Caracas Venezuela. p. 44, 2001.

SERRA, R. Y E. KASTIKA. **Reestructurando empresas**. Ediciones Macchi, Buenos Aires.

SILVA J. Y CHÁVEZ V. **Creando Universidades Innovadoras, Estrategias organizacionales para la Transformación**. IPN – ESCOM. p. 144-149, 2000.

TÜNNERMANN, C. B. **La Educación Superior en el umbral del siglo XXI**, Ediciones CRESALC-UNESCO, segunda edición, Caracas, Venezuela, 1998.

ZABALA, L. Pertinencia y Extensión Universitaria en el contexto de la nueva universidad cubana. **Revista Pedagogía Universitaria**, Vol. XII N°1, 2007.

## **Extensão universitária e as práticas em espaço esportivo:** uma discussão teórico-prática de concepções, sentidos e construções

*Andréa Kochhann*

*Eliene Padilha Felipe*

*Enilda Rodrigues de Almeida Bueno*

*Lilian Barbosa de Moraes*

*Lucila Menezes Guedes Monferrari*

O presente texto tem como tema a extensão universitária e sua delimitação se configura por discutir a extensão universitária na área esportiva, mais especificamente, apresentar a ação extensionista criada pelo Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) para ser efetivada no Desportivo Real Futebol Clube, da cidade de Abadia de Goiás-GO, no ano de 2021, com os 22 atletas que moram no alojamento do clube. Essa ação se denomina Gestão Educacional para Espaço Esportivo.

Considerando que o GEFOPI se alicerça na concepção de uma ação de extensão acadêmica, processual e orgânica, com o sentido de transformação acadêmica e social, em atendimento ao

pedido do presidente do Desportivo Real organizou o projeto com variadas atividades para favorecer a formação dos atletas. Com a dimensão do projeto foi percebida a necessidade de uma equipe, que aos poucos foi-se formando e iniciando as atividades.

Com esse escopo, o objetivo deste resumo expandido é socializar a configuração de uma ação de extensão do GEFOPi na área esportiva. Para tal, haverá uma sucinta discussão sobre extensão universitária no tocante a concepções e sentidos, apresentação do GEFOPi que realiza várias ações e a configuração do projeto que atende ao Desportivo Real.

### **Extensão Universitária: concepções e sentidos**

A extensão universitária é uma das atividades que as instituições de ensino superior desenvolvem e precisa ser considerada como fomentadora de aprendizagem, na concepção acadêmica, processual e orgânica. As ações de extensão universitária têm a concepção acadêmica quando pensada com o sentido de aprendizagem do estudante, de produção de conhecimento teórico-prático por parte do estudante, de um movimento de ensino e pesquisa indissociável; tem a concepção processual quando a ação é pensada a longo prazo, enquanto um processo, de forma mediata; tem a concepção orgânica quando a ação é pensada organicamente, sistematicamente, de forma organizada com metodologias que atendam ao processo de aprendizagem, além de ser vinculada a organismos sociais, que apresentem demandas sociais para serem pensadas como elementos de pesquisa e ensino.

Destarte, uma ação extensionista de concepção acadêmica, processual e orgânica se estrutura por uma epistemologia que não seja meramente técnica ou prática, mas por uma epistemologia que no movimento contraditório, perante as condi-

ções materiais existentes, decorrentes de uma historicidade que é política e econômica, apresenta-se enquanto unidade da teoria com a prática e vice-versa, a práxis. Para além da epistemologia da práxis, defendemos que as ações extensionistas sejam críticas e emancipadoras, no movimento do pensar e fazer, da teoria e prática, da forma e conteúdo, do saber e fazer, em oposição à fragmentação do conhecimento, à tecnificação do saber e à alienação ao trabalho.

Partindo dessa premissa de concepção de ações de extensão universitária defendemos que o sentido dos projetos e programas, que podem abarcar cursos e eventos, bem como atividades de caráter assistencialista e de prestação de serviços, enquanto as atividades dos projetos e programas, seja de transformação acadêmica e social. A transformação acadêmica deve ser o sentido macro das ações extensionistas, pois se o acadêmico se transforma por si só, irá transformar a sociedade em que vive e trabalha; além do mais, enquanto acadêmico extensionista de uma atividade processual e orgânica, irá vivenciar teórica e praticamente por determinado tempo o movimento junto à sociedade que recebe as ações de extensão, que de forma mediata, a médio e longo prazo, será transformada por influência oxigenante das ações.

A extensão como processo e organicamente pensada é entendida enquanto articuladora do ensino e da pesquisa, vinculando-se ao exercício de transformação do acadêmico e da sociedade. Nessa articulação está inerente a realimentação do processo ensino-aprendizagem como um todo, a ação dinamizadora dos currículos e conteúdos de disciplinas, contato direto realimentador e recíproco entre professores, alunos, técnicos, instituições e população.

## **Extensão Universitária: contribuições de um grupo de estudos**

O Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) é registrado como um projeto de extensão na Universidade Estadual de Goiás. O GEFOPI foi criado em 2006, vinculado ao curso de Pedagogia da UEG Câmpus Oeste-Sede: São Luís de Montes Belos, da Universidade Estadual de Goiás, idealizado e coordenado, desde então, pela Profa. Dra. Andréa Kochhann. Foi se constituindo pela indissociabilidade e se estruturando de forma orgânica, processual e sistemática com a finalidade de contribuir para a formação dos acadêmicos e transformação social.

No ano de 2020 o GEFOPI ressignificou suas ações atendendo aos tempos remotos. Em 2021 se encontra contemplando acadêmicos, egressos e docentes de vários cursos, tanto da UEG quanto de outras IES, bem como comunidade em geral de várias cidades do Estado de Goiás e também de outros estados e países, pela rede de pesquisadores. A Profa. Dra. Andréa Kochhann é a coordenadora geral do GEFOPI e conta com vários professores na coordenação de área. Cada projeto ou cada área tem um professor coordenador e um grupo de acadêmicos.

As linhas de pesquisa ou estudos do GEFOPI são: 1. Formação docente e trabalho pedagógico; 2. Didática e processos de ensinagem; 3. Educação, Linguagem e Tecnologias e 4. Gestão pedagógica, currículo e políticas de qualidade. Cada linha abrange tanto projetos de pesquisa quanto de extensão, ensino e também produção acadêmica, a depender da metodologia eleita. Portanto, a metodologia do GEFOPI constitui-se em 4 eixos (Ensino, Pesquisa, Extensão e Produção acadêmica):

1. Ensino: grupo de estudos e orientação em pequenos grupos, bem como orientação de monografias vinculadas às atividades do GEFOPI, participação em bancas e outras demandas;

2. Pesquisa: lançamos projetos de pesquisa que fundamentam os debates no grupo e nas ações de extensão, nas monografias, mestrados, doutorados e na produção acadêmica. Todas as atividades de extensão podem virar projetos de pesquisa e vice-versa;
3. Extensão: planejamos atividades com base nas pesquisas e no grupo de estudos para realizar na comunidade em geral, em escolas, eventos e outros, oficinas, rodas de conversas, palestras, mesas redondas, minicursos, sala de cinema, *lives* pelo *Instagram* e *YouTube*, assessorias às escolas, formação em Gestão Acadêmica para Mestrado e Doutorado, Gestão Educacional para Espaço Esportivo no Desportivo Real e outras atividades;
4. Produção acadêmica: participar de eventos científicos, escrever para periódicos Qualis e para capítulos de livros, publicar as revistas pedagógicas, organização de livros, produção de material pedagógico, bem como produção e orientação em Programas *Lato* e *Stricto Sensu*.

### **Extensão Universitária: uma experiência no espaço esportivo**

A ação Gestão Educacional para Espaço Esportivo foi idealizada pela Profa. Dra. Andréa Kochhann, após solicitação de Tales Ricarte dos Santos, presidente do Desportivo Real Futebol Clube, em 2020. Após várias reuniões, presenciais e *on-line*, foi surgindo a possibilidade de elaboração de atividades que atendessem aos 60 atletas do time. Considerando a pandemia, as atividades foram pensadas inicialmente para atender aos 17 adolescentes, de 11 a 17 anos, que moram no alojamento do Desportivo Real, que fica na cidade de Abadia de Goiás-GO. Os adolescentes vieram dos estados do Tocantins, Pará e Maranhão tentar a sorte como jogador. No momento inicial eram 17 atletas, já no momento da escrita desse texto o número foi para 22.

As atividades foram elaboradas inicialmente pela coordenadora geral do projeto a partir de observação na dinâmica do alojamento. Em conversa com Poliana (a responsável pela casa de alojamento), com os técnicos do time, bem como conversas constantes com Tales Kanu, foi possível eleger quatro eixos de atividades para serem realizadas com os meninos: 1. Pedagógico e Lúdico; 2. Psicológico; 3. Psicopedagógico e 4. Línguas, conforme Quadro n. 01.

Quadro 1 – Eixos e atividades

EIXOS	ATIVIDADES	HORÁRIO
Pedagógico e Lúdico	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Acompanhamento de estudos, série, caderno, dificuldades, transtornos, escrita, oralidade, dúvidas de tarefas, diálogos e outros;</li> <li>* Lúdico com brincadeiras, gincanas, passeios, jogos educativos, arte terapia, teatro, contação de histórias, cinema com pipoca e outros.</li> </ul>	* Sábado: 14h às 17h
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Acompanhamento com conversas coletivas ou individuais;</li> <li>* Direcionamento sobre emoção, tristeza, falta de apoio dos pais, saudade dos pais e amigos, relacionamentos na escola, motivação, equipe, responsabilidade, bebida, drogas, dinheiro, sexo, alimentação, higiene corporal e bucal, protetor solar, aptidão profissional, vestibular e outros.</li> </ul>	* Segunda-feira: 17h às 18h30min
Psicopedagógico	* Avaliação e acompanhamento psicopedagógico com realização de atividades educacionais.	* Sábado: 9h às 11h
Línguas	* Aulas de língua inglesa.	* Segunda-feira: 8h às 9h30min

Fonte e elaboração: As autoras (2021)

As atividades são variadas a depender do eixo, com acompanhamento de tarefas, reforço escolar, elaboração de textos, curso de inglês, brincadeiras e jogos, filmes, contação de histórias, avaliação e acompanhamento psicopedagógico e atendimento psicológico aos adolescentes e pais. Para realizar a ação, a coordenadora geral percebeu a necessidade de uma equipe, tanto de acadêmicos de variados cursos quanto de professores para coordenar cada eixo. Com essa visão, foram sendo realizados contatos e formando a equipe em 2021.

Essa atividade além de ser interdisciplinar, é também interprofissional e interinstitucional. Com esse pano de fundo, apresentamos que a equipe da ação Gestão Educacional para Espaço Esportivo no presente momento se constitui por acadêmicos e profissionais da Pedagogia, Letras, Educação Física, Psicopedagogia e Psicologia, tanto da Universidade Estadual de Goiás (UEG) quanto da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

Cada coordenação de eixo realiza as orientações com sua equipe para a realização das atividades com os atletas do Desportivo Real. A cada entrevista para diagnóstico é percebido novas necessidades e o projeto vai se configurando no movimento. A cada atividade realizada é avaliada a evolução do grupo, tanto de acadêmicos envolvidos quanto dos atletas, para realinhamento do processo e alcance do sentido da extensão universitária, de transformação acadêmica e social.

### **Ações pedagógicas e lúdicas: uma discussão teórico-prática**

A extensão universitária tem papel importante na formação acadêmica dos universitários e tem na sociedade externa um campo amplo de possibilidades para troca de experiências e produção de conhecimento. Temos uma realidade social diver-

sa e rica, por isso, a extensão universitária não tem um caráter único, o que possibilita uma formação para cidadania múltipla e contribui significativamente no papel conscientizador de estudantes, docentes e técnicos administrativos como sujeitos de transformação social. Nesse sentido, compreende-se, conforme Gadotti (2017), a extensão universitária como uma prática acadêmica de múltiplas funcionalidades, que assume papel de produção de conhecimento científico, de aprendizagem significativa, formação cultural e integral do sujeito, para uma cidadania atuante e consciente.

As ações pedagógicas e lúdicas são desenvolvidas por acadêmicas/os dos cursos de Pedagogia e Educação Física das Universidades Estadual e Federal de Goiás. Os dezessete atletas, atendidos inicialmente pelo projeto são, em sua maioria do Pará, Maranhão e Tocantins, moram no alojamento e estão longe da família para realizarem o sonho de serem jogadores de futebol. As atividades pedagógicas e lúdicas são pensadas e planejadas num esforço inter/transdisciplinar para ampliar a formação, tanto dos acadêmicos/estagiários, para além dos muros da instituição, como para os atletas que longe de casa não tem quem acompanhe sua vida estudantil. Didaticamente, os dezessete atletas foram divididos entre as acadêmicas, para facilitar o contato em tempo pandêmico e também para criar um vínculo afetivo, de envolvimento e confiança.

Em diferentes espaços escolares e não escolares os acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Física são orientados pela Profa. Enilda Rodrigues de Almeida Bueno, coordenadora da área, para realização de diferentes atividades voltadas para o pedagógico e o lúdico, que em conjunto com as demais áreas da ação extensionista do Desportivo Real trabalham para contribuir com o bem-estar social, profissional e escolar dos atletas.

Compreende-se que as atividades lúdicas são brincadeiras que envolvem jogos e brincadeiras que promovem interações e

aprendizagem, no caso dos adolescentes, tais atividades também têm o papel importante de auxiliar no desenvolvimento de diversos aspectos. Foi pensado em uma proposta de trabalho lúdico e pedagógico em que as professoras mediadoras do conhecimento consigam através das brincadeiras também ensinar de forma lúdica, interativa e expressiva, pois a ludicidade é fonte inspiradora para o aprendizado e desenvolvimento humano, pois “[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural” (SANTOS; CRUZ, 1997, p. 12). O objetivo é desenvolver em cada um características fundamentais, como: criatividade, prazer, alegria, espontaneidade, criticidade e autonomia.

Desse modo, os processos formativos devem acontecer em diferentes espaços e tempos, por meio da formação prévia no Ensino Médio ou Superior; formação no movimento social, fóruns, associações e sindicatos; formação na própria escola com grupos de estudos e formação cultural, por meio da arte, da literatura, da música, do cinema, teatro e museus, “[...] que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo” (KRAMER, 2002, p. 128).

Sempre valorizando o conhecimento cultural de cada sujeito, a proposta busca contribuir com o processo de ensino e aprendizagem escolar desses adolescentes. Com o grupo de 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, as atividades são desenvolvidas com base no que os meninos estão vendo em suas tarefas escolares regulares. A intenção é trabalhar a partir de assuntos que são do interesse deles, considerando as idades e gostos, como livros, músicas e jogos, articulando com as disciplinas escolares.

As atividades desenvolvidas no grupo são relacionadas, na maioria das vezes, com Língua Portuguesa, leitura, escrita e interpretação de textos e o raciocínio matemático, trabalhando de forma interdisciplinar, sempre com a preocupação de auxiliar nas dificuldades dos adolescentes. Cada encontro é um desafio, pois a proposta não é ministrar aulas, mas realizar acompanhamento pedagógico e humano a partir do grupo e de suas necessidades. As atividades são planejadas e pensadas de modo flexível, podendo ser redirecionadas no momento da execução. O que requer das(dos) acadêmicas(os) dedicação, criatividade e estudo prévio para conseguir contemplar o máximo de necessidades dos meninos.

De modo intencional, a orientação para o início dos encontros desenvolvidos pelo *Google Meet* é que ocorra uma atividade de interação e conversas, sempre relacionadas ao mundo vivido dos atletas, ou seja, sobre futebol. Nesse sentido, é necessária uma pesquisa prévia sobre a rodada dos campeonatos que estão acontecendo no Brasil e no mundo, para um diálogo inicial sobre conhecimentos de futebol e, a partir da conversa, conhecer como eles têm desenvolvido suas atividades futebolísticas.

As atividades com jogos e brincadeiras facilitam a participação e motivam o desenvolvimento crítico e autônomo dos adolescentes. O trabalho com trechos de músicas, vídeos, poemas, textos escritos de diferentes gêneros são incentivados para análise e intervenção coletivas. São bem aceitas as músicas do gênero rap, em que é possível trabalhar questões sociais e interpretativas, além de relacionar com as vivências de cada um. Sempre que possível, tem a orientação para que as acadêmicas deixem uma “tarefa de casa” com o objetivo de exercitar o que foi desenvolvido no encontro e para criar um compromisso para o seguinte.

## **Ações psicopedagógicas: uma discussão teórico-prática**

As atividades desenvolvidas nesta ação extensionista pelas acadêmicas do curso de Psicopedagogia, da PUC-Goiás, referem-se à atuação em Prática Supervisionada como componente curricular do curso de especialização *Lato Sensu*. É uma experiência inicial, portanto, a primeira vez que a PUC-Goiás se abre a essa experiência na qual acontece a aplicabilidade de alguns pressupostos psicopedagógicos. Nesse caso, especificamente, trata-se de Oficinas em Psicopedagogia caracterizadas por subgrupos de 22 adolescentes que residem no Clube, distribuídos entre 18 supervisionados da 23ª turma de Psicopedagogia e 3 supervisoras de prática, além da Coordenadora do Curso de Psicopedagogia.

De acordo com Barbosa (2016, p. 78) a aprendizagem humana acontece em âmbitos diversos e, nesse caso, abordaremos a aprendizagem que é constituída por pessoas e grupos, pois “Cada sujeito que faz parte de um grupo traz em si uma história. Não é uma simples história a ser contada, mas uma história que o fez sujeito, que permitiu a criação de vínculos, que lhe possibilitou o desenvolvimento de uma visão de mundo, [...]” No que se refere a essa ação, as atividades desenvolvidas estão distribuídas em seis Oficinas em Psicopedagogia, sendo três acontecendo no mês de junho e três a acontecerem no mês de agosto de 2021. Cada oficina tem duração de 90 minutos. As acadêmicas também estão agrupadas para desenvolverem o trabalho.

A Psicopedagogia sendo um campo de conhecimento e atuação interdisciplinar em educação e saúde, e que se ocupa do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, pode, segundo Barbosa (2016, p. 47), ter como atenção psicopedagógica o grupo cujo principal objetivo “é ‘aprender mais e melhor’ a respeito das coisas do mundo, inclusive para melhorar a forma de ser pessoa e aprender”. Segundo Barbosa (2016, p. 41) “Grupos de aprendizagem são grupos que se reúnem com a

tarefa de aprender determinado tema, alguma técnica, método, ou que quer que esteja desejando ou necessitando aprender.”

Nesse contexto do Desportivo Real, a Psicopedagogia visa contribuir com a relação de aprendizagem contida entre o aprender a jogar bola e o aprender na escola, em que estão implicados em ambos os processos a operação de pensamento, seja cognitivo, seja corporal, seja afetivo, e que exigem da pessoa a dedicação e os esforços necessários para alcançar o objetivo a que se propõe. As ações da Psicopedagogia se dão por meio de estratégias e recursos variados, contendo entrevistas com gestores do Clube, com familiares e com os próprios adolescentes.

Dessa forma, o trabalho psicopedagógico pode contribuir para a melhoria da aprendizagem das pós-graduandas em formação, assim como para a aprendizagem dos adolescentes envolvidos no projeto. O trabalho é enriquecido pela supervisão das professoras com o objetivo de que a cada encontro os adolescentes possam aperfeiçoar suas habilidades pessoais de forma autônoma, envolvendo-se com os estudos e com o esporte.

### **Ações psicológicas: uma discussão teórico-prática**

As atividades desenvolvidas nesta ação extensionista pelas/os acadêmicas/os do curso de Psicologia, da UEG Unidade Universitária de Inhumas, referem-se ao campo de atuação da Psicologia do Esporte, que é um ramo da Psicologia em que acontece a aplicabilidade das teorias psicológicas “para o entendimento e intensificação do comportamento humano no ambiente esportivo” (VANDENBOS, 2010, p. 759). Ou seja, examina o impacto dos aspectos psíquicos antes, durante e após um evento esportivo, buscando entender como fatores psicológicos afetam o desempenho físico dos atletas e como a participação em esportes pode se relacionar com o desenvolvimento psicológico, a saúde e o bem-estar dos sujeitos (VANDENBOS, 2010).

O esporte consiste num amplo rol de ações humanas praticadas de forma profissional ou amadora, contendo: a) preparação sistemática para aprimoramento de desempenho, com fins competitivos ou de superação; b) regras e regulamentos claramente definidos; e c) instituições que organizam e balizam as atuações dos atletas (TUBINO, 1993). No que se refere a essa ação, as atividades desenvolvidas estão inseridas em atividades esportivas de cunho educacional, de participação e de rendimento. É dentro desse contexto que a participação das/os acadêmicas/os do curso de Psicologia se insere, tendo o Desportivo Real como campo de produção de conhecimento do comportamento humano e como área de intervenção, uma vez que processos psicológicos permeiam todas as práticas esportivas ali desenvolvidas.

O foco dessa ação prima pelo exercício da cidadania, no sentido do desenvolvimento de cooperação, responsabilidade, coeducação e integração, sendo praticada predominantemente na infância e na adolescência, buscando diminuir os desgastes psicológicos resultantes da competitividade (TUBINO, 1993). Nesse contexto do Desportivo Real, a Psicologia procura contribuir para a análise e potencialização dos processos educacionais de socialização relacionados ao ambiente de alojamento; também, por meio de rodas de conversas e/ou conversas individuais, apoio psíquico tocante às seguintes temáticas: emoção, tristeza, falta de apoio dos responsáveis, saudade dos familiares e amigos, relacionamentos na escola, motivação, equipe, responsabilidade, bebida, drogas, dinheiro, gênero e sexualidade, alimentação, higiene corporal e bucal, protetor solar, aptidão profissional, vestibular e outros (TUBINO, 1993).

Nesse cenário, as ações da Psicologia se concentram em orientações psicológicas a fim de que se possa contribuir para o aprimoramento das condições motivacionais, de comunicação, relações interpessoais, de autoconhecimento e manejo das emo-

ções e sentimentos. Ainda nesse contexto, essa prática tem como função analisar o comportamento dos atletas em suas diferentes faixas etárias, classes socioeconômicas e atuações profissionais em relação a diferentes motivos, interesses e atitudes (NUNES, 2010). O intuito é de que a Psicologia possa, nessa ação, atuar para facilitar a manutenção da adesão dos atletas a estilos de vida mais ativos e promotores de saúde, por meio de geração de atividades automotivacionais, assim como para desenvolvimento de processos de compreensão, de relações entre a adoção desses estilos de vida promotores de saúde e a melhoria de qualidade de vida e de bem-estar subjetivo.

O esporte de rendimento se caracteriza por seu alto nível competitivo. Envolve rotinas de preparação para evolução de desempenho, regras rígidas que determinam como ele é disputado e, normalmente, é fortemente institucionalizado por instituições que regulam suas práticas (TUBINO, 1993). Aqui, a tarefa da Psicologia é analisar e tentar melhorar os fatores psíquicos determinantes do rendimento, tanto em treinamentos quanto em competições, e otimizar os processos de recuperação após lesões (NUNES, 2010).

Consideramos importante também, se fizerem necessários, procedimentos em: a) níveis motivacionais para aprimoramento das sessões de atividades físicas, dos treinamentos e das competições; b) focos de atenção e de concentração; c) regulação emocional e dos níveis de ativação; d) habilidades de autoavaliação e de avaliação esportiva; e) processos de comunicação funcional entre os membros de equipes; g) habilidades de resolução de problemas e de tomada de decisões; h) autoconfiança para alcance de objetivos esportivos realistas e j) equilíbrio psicológico. Atentando-nos, em todo instante de execução do projeto, aos campos teóricos do crescimento e do desenvolvimento humano.

Por fim, a partir das consideráveis evidências científicas e empíricas de que a preparação psicológica influencia direta-

mente nos níveis de desempenho de atletas e de equipes, em razão de que os processos psicológicos permeiam todas as ações esportivas, intenta-se nessa ação a preparação psicológica prévia como um diferencial para o bem-estar biopsicossocial do atleta.

### **Ações de ensino de línguas: uma discussão teórico-prática**

A aprendizagem de Língua Inglesa é uma necessidade, preocupação e uma forma de acesso às culturas diversas do mundo em que se vive. É a língua mundial dominante no comércio, religião, educação e outros aspectos. Envolve aprendizagem de nova cultura, novos espaços geográficos, versões políticas e econômicas diferentes da cultura em que cada sociedade está inserida.

A travessia acontece com as transformações e pode se verificar por meio de marcos legais na estruturação do ensino de inglês no Brasil, que são: A Constituição (1988), a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação, 1996) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). Esses documentos estruturam o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no Brasil, no que tange ao que se espera do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Stevens; Cunha (2003) a Língua Inglesa, como disciplina no ensino regular, só começa a partir de 1930. Somente a partir de 1960 fica instituída nas universidades e começa o ciclo de formação para o mercado. Com o advento da formação de professores a abrangência fica cada vez maior, funcionando também de acordo com as demandas históricas, sociais e de desenvolvimento da sociedade. O desafio começa com ações voltadas ao ensino de gramática, passa por manuais de conversação e cursos livres com diferentes metodologias e abordagens.

Nos estudos voltados para os métodos oferecidos e observando Richards; Rodgers (2003), começam desde o método direto até o comunicativo, mostrando quais eram os objetivos de cada

um, como eram desenvolvidos, quais os papéis dos professores e terminam no como esperava-se que a aprendizagem e o ensino ocorressem e fossem desenvolvidos no uso de cada um. Nas várias transformações de métodos e abordagens utilizadas para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, chegam até além dos métodos e das abordagens. Esse é o olhar que nesse momento é de maior concentração para o trabalho, não serão discutidos os métodos, todavia eles são importantes para a compreensão de como cada aluno aprende e como cada professor ensina. Faz-se necessário olhar para o contexto de cada aluno, olhar para o ambiente de desenvolvimento da língua, motivar os alunos, interagir e, mais ainda, focar em todas as habilidades para o bom desempenho e aprendizagem significativa de cada aluno.

O foco nas habilidades de escrita, escuta, fala e leitura (*writing, listening, speaking and reading*) promovem a integração da aprendizagem numa visão sociointeracional e contempla a aprendizagem integral, pois movimenta a capacidade e o acompanhamento dos alunos observando as dificuldades que enfrentam para aprenderem o que é ensinado. A aprendizagem de Língua Inglesa, bem como a aprendizagem no geral, precisa da formação de uma visão crítica, domínio e percepção de contextos interculturais, reflexão, autonomia e utilização de recursos tecnológicos. Na realidade, para enfrentar os desafios de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, a relevância no domínio da fala, das estruturas, do conhecimento do que se ensina e como se ensina é peça fundamental.

Os caminhos são muitos, entretanto a colheita virá a partir do desenvolvimento e envolvimento dos alunos nas aulas de forma motivadora, despertando para a compreensão e o interesse de usar o que se ensina. Leffa (2001) já enfatizava que o ensino de inglês está fundamentado em três pilares: cognitivo, afetivo e psicomotor. O que caracteriza o ensino e a aprendizagem de todos os componentes curriculares e objetos de conhecimento.

A evolução do uso das tecnologias digitais pode ser um marco no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Na era em que a tecnologia, em sua grande maioria, faz uso da Língua Inglesa, potencializar o ensino a distância com o uso de ferramentas adequadas pode e com certeza será um meio cada vez mais rico de interagir e sofisticar as aulas de Língua Inglesa, tornando-as cada vez mais atrativas, integradas com as atividades e com os interesses dos alunos, tangendo as habilidades de forma com que todas sejam aplicadas no contexto de ensino.

## **Considerações**

A efetivação das atividades está em seu processo inicial, mas pela movimentação entre os docentes e acadêmicos que compõem a equipe do projeto, bem como a equipe e os atletas do Desportivo Real, já é possível perceber que teremos muito trabalho pela frente, devido à motivação que paira entre todos e a vontade de crescer mutuamente. Eis, que a extensão universitária, de concepção acadêmica, processual e orgânica, com o sentido de transformação acadêmica e social, estabelece-se nessa ação.

Não obstante a uma ação de extensão universitária, as atividades realizadas servirão também como fonte de pesquisa e produção científica no movimento da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. As atividades realizadas com os atletas se configuram por ensino, ao passo que são atividades de extensão pelo escopo do projeto, mas também se tornam um campo fértil para projetos de pesquisa que podem ser transformados em trabalho final de curso e artigos para publicação.

## Referências

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!** Em minha sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: o aprender do grupo.** São José dos Campos, SP: Pulso, 2016.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A Psicopedagogia e o momento de aprender.** São José dos Campos, SP: Pulso, 2006.

BÖCK, Vivien Rose. **Motivação para Aprender Motivação para Ensinar.** Reencantando a Escola. Porto Alegre: Cape, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: abordagem clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?.** Instituto Paulo Freire 2017. Disponível em: file:///C:/Users/secretaria%20educação/Downloads/Extensão\_Universitária\_-\_Moacir\_Gadotti\_fevereiro\_2017.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

KOCHHANN, Andréa. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções.** Tese de Doutorado (Educação). Brasília: UnB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36801>. Acesso em: 02 jun. 2021.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

LEFFA, Vilson J. **Língua Estrangeira.** Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

NUNES, Carlos Roberto de Oliveira. *et al.* Processos e intervenções psicológicas em atletas lesionados e em reabilitação. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 3, n. 1, p. 130-146, 2010.

RICHARDS, Jack C. and RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita da. O lúdico na formação do educador. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 11-18.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita. Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. UnB: Brasília, 2003.

TUBINO, Manuel José Gomes. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VANDENBOS, Gary R. **Dicionário de Psicologia da APA**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



## **Práticas pedagógicas em espaços não formais:** o papel do pedagogo no sistema socioeducativo para adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas na covid-19

*Josélia Macedo Araújo Mendonça*

*Ronaldo Rodrigues da Silva*

Este capítulo faz uma análise, especialmente, da socioeducação, no que se refere à educação para adolescentes em privação de liberdade, bem como as práticas pedagógicas e o papel do pedagogo na modalidade remota na Unidade Privativa de Liberdade. A delimitação constitui-se nas práticas pedagógicas e o papel do pedagogo na modalidade remota na socioeducação, com o título “Práticas pedagógicas em espaços não formais: o papel do pedagogo no sistema socioeducativo para adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas na COVID-19”.

A pesquisa tem como problematização questões como: É possível desenvolver um trabalho com êxito na socioeducação? Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto pandêmico pelos professores que atuam no sistema socioeducativo? Quais os desafios encontrados no percurso da garantia do

ensino na modalidade remota frente à pandemia no sistema socioeducativo? Nesse contexto, o objetivo geral se estabelece por fazer essa análise das práticas pedagógicas aplicadas no sistema socioeducativo nesse cenário que estamos vivenciando, verificando os desafios encontrados na oferta do ensino.

Visto que com a chegada do vírus SARS-CoV-2 identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, a vida de várias pessoas no Brasil e no mundo tem se caracterizado pela efervescência de múltiplas mudanças, sejam elas políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais. E o mundo se vê diante de um obscurantismo.

Várias medidas foram tomadas para evitar a contaminação, pois desde o surgimento do vírus inúmeras vidas têm sido ceifadas, colapsando sistemas de saúde, economias e alterando o ritmo e o cotidiano de vários países. Para evitar o contágio, governos estaduais e municipais criaram medidas que orientam a não aglomeração e que promovam o distanciamento físico e social das populações.

Concomitante a todo esse universo as instituições escolares tiveram suas portas fechadas por meio de portarias e resoluções até que se encontrasse um caminho para continuar o ensino em meio à pandemia. Várias escolas brasileiras tiveram suas aulas suspensas, dado que a probabilidade de contaminação e propagação do vírus nos ambientes escolares seriam grandes.

Dentre as instituições que foram afetadas, apresentaremos aqui o Centro de Atendimento Socioeducativo de Luziânia-GO, que atende adolescentes em conflito com a lei no cumprimento de medida privativa de liberdade e que também teve que fechar o espaço escolar que funcionava dentro da Unidade Socioeducativa, suspendendo as aulas diretas de acordo com a Circular nº 35/2020-GESS-GECRIA-14452. Além de outras mudanças, conforme interesse público priorizando as medidas emergenciais previstas no Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020, em razão da pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

Diante do exposto, busca-se compreender o papel do pedagogo no sistema socioeducativo por meio das práticas pedagógicas em espaços não formais, propiciando uma reflexão sobre esse trabalho com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no contexto da COVID-19.

Para responder aos objetivos e à problemática da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa e como instrumentos para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a observação sistemática em campo. Participaram da pesquisa 5 pedagogos do Sistema e 1 Coordenador pedagógico, totalizando 6 participantes.

As bases, análise e discussão dos resultados desse estudo encontram-se em Marconi; Lakatos (2016), Severino (2017), Triviños (2003) e Pereira (2011). Alguns dos dados coletados foram inseridos nesta pesquisa e analisados, com objetivo no entendimento do objeto de pesquisa e na construção do conhecimento científico referente aos desafios encontrados no percurso da garantia do ensino na modalidade remota, frente às práticas pedagógicas nesses espaços e o papel do pedagogo no sistema socioeducativo em adolescentes no cumprimento de medidas privativas de liberdade.

Para o embasamento teórico, destacam-se Costa (2001), Freire (1993) e Luck (2009). Artigos de Silva; Mendonça (2019), Oliveira *et al.* (2016) e Paes; Fernandes (2013). Além desses também foram utilizadas as leis e as portarias que normatizam os direitos das crianças e dos adolescentes pautadas na CF/1988, ECA/1990, SINASE/2012 e na Recomendação do CNJ, nº 62, de 17 de março de 2020.

### **Abordagem teórica: breve conceito de socioeducação**

Segundo Paes; Fernandes (2013) o conceito de socioeducação nasce com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), importante marco legal e regulatório dos direitos humanos das crianças e adolescentes. Os autores salientam que, mesmo não

havendo nenhuma formulação teórica sobre o conceito de socioeducação, o termo aparece na sua forma adjetiva em expressões como programa socioeducativo e medida socioeducativa.

Oliveira *et al.* (2016) complementa que o estatuto está organizado em dois livros: o primeiro trata de questões atinentes aos direitos fundamentais da pessoa em desenvolvimento e o segundo traz as normas gerais que regem a política de enfrentamento às situações de violação ou ameaça aos direitos da criança e do adolescente, bem como as diretrizes das políticas de atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas previstas na Lei nº 8.069/90, ao prever nos artigos 112 a 125 seis medidas socioeducativas, das quais são a Advertência, Obrigação de reparar o Dano, Prestação de Serviços à comunidade, Liberdade Assistida, Semiliberdade e Internação em Estabelecimento Socioeducativo.

Ampliando o entendimento sobre a socioeducação através do trabalho pedagógico nos centros de atendimentos socioeducativos, embasados na Lei nº 12.594/2012, gestada para suprir as lacunas do ECA, no que se refere à socioeducação; define assim, as normas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), para o atendimento de cunho pedagógico, cujo objetivo é a preparação do adolescente em conflito com a lei para o convívio e o retorno à sociedade.

Do ponto de vista educacional a Constituição Federal de 1988 prevê a educação como um direito social de todos, sendo de competência comum à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, dispondo de uma significativa legislação que visa não só com que os governos cumpram suas obrigações, mas também com que a educação cumpra sua função social.

Para Freire (1993) a educação pode ser definida a partir do que o educador passa aos educandos, posto que ela engloba tudo o que é vivenciado e aprendido no decorrer da vida, no senso comum, na educação popular, ou seja, que se pode educar fora

da sala de aula, uma vez que aprender e ensinar faz parte da existência humana. Dessa forma, buscando aprimorar o conhecimento sobre o tema socioeducação, apresentaremos as práticas pedagógicas no Sistema Socioeducativo em tempos de pandemia.

## **Práticas pedagógicas aplicadas no Sistema Socioeducativo na pandemia**

O isolamento social provocou o espaço socioeducativo, juntamente com os profissionais da socioeducação, a repensar o trabalho pedagógico e como alcançar os adolescentes, já que esses sujeitos também tiveram suas rotinas abruptamente mudadas, sendo uma delas a suspensão do recebimento de visitas de seus familiares e o não contato com seus professores, tais mudanças geraram reações, sentimentos e percepções adversas em cada ser.

Então, para atender aos estabelecimentos privativos de liberdade no contexto pandêmico, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Recomendação nº 62, de 17 de março de 2020, recomendou aos Tribunais e Magistrados a adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus (COVID-19) no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo e que traçassem estratégias para enfrentamento da pandemia nesses sistemas, inclusive a garantia do direito à educação nesses espaços, de acordo com o que prevê as normas previstas na Constituição Federal e nas normas do SINASE.

Entre essas recomendações, o Poder Executivo do Estado de Goiás, considerando a recomendação do CNJ e o Decreto nº 9.634, de 13 de março de 2020, estabeleceu vários procedimentos preventivos de emergência para o enfrentamento da pandemia. Nesse período, as unidades socioeducativas do Estado de Goiás, de acordo com o Monitoramento Diário das Unidades, atendiam 400 adolescentes em conflito com a lei sobre cumprimento de Medidas Privativas de Liberdade.

Nesse contexto pandêmico, como medida preventiva à disseminação da covid-19, foram desinternados 223 adolescentes, ficando apenas 177 distribuídos nas unidades estaduais. Desses 177 adolescentes, 22 encontram-se acautelados na unidade do Município de Luziânia-GO. São jovens e adolescentes com faixa etária de 12 a 18 anos que cometeram atos infracionais, cujas transgressões variam de acordo com a gravidade do ato.

Contudo, é nessa linha de contratempos e reações que a pandemia traz uma nova organização do trabalho pedagógico em que práticas pouco aplicadas voltam a ser revistas para a instituição socioeducativa. Sendo assim, pedagogos, juntamente com a equipe multiprofissional formada por Agentes Educacionais, Psicólogos, Serviço Social e Antropólogo, que atuam no Centro de Atendimento Socioeducativo se viram desafiados a criarem uma nova rotina para atender o que prevê as normas do SINASE, no que se refere às medidas socioeducativas e as ações de cunho pedagógico.

## **Papel do Pedagogo na socioeducação**

O papel do pedagogo na socioeducação é um trabalho que requer compromisso, responsabilidade e disciplina. Nesse contexto, as estratégias são definidas por meio de técnicas embasadas em projetos educativos, devendo considerar os conhecimentos, os valores, as atitudes e as habilidades, juntamente com as dimensões pessoal, cidadã e produtiva dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, Costa (2001) corrobora com o papel do pedagogo na socioeducação ao apresentar os caminhos e os des-caminhos de uma ação educativa por meio das práticas pedagógicas embasadas na Pedagogia da Presença e na Pedagogia Social com jovens em conflitos com a lei em estabelecimentos privativos de liberdade.

De acordo com Costa (2001) a Pedagogia da Presença é considerada como instrumento do fazer educativo junto aos adolescentes em conflito com a lei. Nessa pedagogia pode-se dizer que a ação educativa ocorre vinculada a um processo motivado que tem direção e sentido, tratando de uma interação de significados profundos e facilitadores das ações educativas nesses espaços.

Enquanto a Pedagogia Social, de acordo com Caliman (2006), empenha-se diretamente no aprofundamento de perspectivas teóricas e de propostas direcionadas ao bem-estar social, por meio de análise e avaliação das situações sociais que regulam a educação e delineiam uma orientação com base na qual seja possível intervir em termos formativos, no âmbito da diversidade social, do desvio, da marginalidade e da equidade de recursos sociais e educacionais.

Desse modo, de acordo com observações em campo desenvolvidas por Silva; Mendonça (2019), o papel do pedagogo nesses espaços também se materializa através das ações pedagógicas por meio da execução de projetos e por meio do PIA (Plano Individual de Atendimento) de cada adolescentes, dado que tais ações se tratam de uma educação não formal, que se desenvolve dentro da instituição socioeducativa, cujo objetivo é o agir sobre a prevenção e a recuperação das deficiências sociais e educacionais, para que os possíveis prejuízos causados na socioeducação sejam sanados de acordo com as singularidades dos adolescentes privados de liberdade.

## **Resultados e discussão dos desafios encontrados na oferta do ensino remoto na socioeducação**

Diversos são os desafios encontrados no percurso da garantia do ensino na modalidade remota frente à pandemia no Centro de Atendimento Socioeducativo de Luziânia, situado a 58 km da capital Federal e a 198 km da capital do Estado.

A Coordenadora Pedagógica da Unidade Socioeducativa entrevistada salienta que com a suspensão das aulas os adolescentes começaram a receber os materiais impressos nos alojamentos onde se encontram em cumprimento de medida privativa de liberdade. Sendo assim, sem contato com os professores das disciplinas propostas e sem acesso às tecnologias, tais situações têm gerado uma lacuna na aprendizagem dos adolescentes.

Também nos foi apontado pela Coordenadora que as tecnologias educacionais, principalmente neste período de pandemia, seria uma das principais ferramentas para contribuir com a aprendizagem desses adolescentes, pois o uso delas poderia de certa forma aproximar professor e aluno, oportunizando a aprendizagem com potencial de maior alcance na socioeducação.

Corroborando com essas falas, observamos o pensamento de Freire (1993) ao salientar que a educação é um ato político, caracterizada pela inclusão de pessoas de classes, raças, gêneros e estilos de vida diferentes, desde que o educador assuma a politicidade de sua prática, pois não há educação sem uma política e metas a serem propostas. Na educação a desigualdade social e de acesso às tecnologias tem causado um abismo entre aqueles que podem dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e outros que sequer possuem um dispositivo eletrônico com conexão à internet nos diferentes espaços e realidades.

Desse modo, cabe refletirmos que na socioeducação o problema é bem mais amplo, devido à limitação do uso das redes sociais e à própria falta de investimentos do Estado em recursos tecnológicos que contemplem o espaço socioeducativo. Ainda de acordo com os desafios apontados pelos sujeitos da pesquisa, o modelo disponibilizado para a execução das aulas via gravações radiofônicas não tem alcançado os adolescentes, já que nem todas as alas dispõem de televisões para assistirem e acessarem as aulas gravadas, dificultando assim a resolução das atividades que são impressas e entregues nos alojamentos dos adolescentes.

Possibilidades essas que, antes da pandemia, o espaço da sala de aula através da educação visava levar o indivíduo, concomitantemente, a explicitar as suas virtualidades e encontrar-se com a realidade para nela atuar de maneira consciente, eficiente e responsável, a fim de serem atendidas necessidades e aspirações pessoais, uma vez que as unidades de internação têm, enquanto obrigação, o oferecimento de escolarização e educação profissional, bem como outras atividades aos seus internos, cumprindo-se, assim, as determinações vigentes no art. 53 do ECA, e reforçado no artigo 205 da CF/88, ao salientar que:

A educação é um direito subjetivo público, cuja oferta é dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1990).

A educação é considerada como fator positivo, cuja finalidade é transformar e instruir o jovem. Porém, em contrapartida, a tríade Estado, família e sociedade por vezes negligenciam esses direitos aos adolescentes em conflito com a Lei, a partir do momento em que o Estado falha no oferecimento de uma Educação de qualidade, bem como da aplicabilidade de políticas que atendam às necessidades dos jovens, com vistas ao acesso e à permanência no sistema escolar, negligenciando o acesso à educação pelo fato do sistema, nesse contexto pandêmico, não dispor de recursos tecnológicos.

Nesse sentido, cabe aqui uma reflexão apontada por Luck (2009) sobre os desafios e exigências apresentadas à escola, pois mesmo que as aulas foram paralisadas a aprendizagem não foi interrompida, tornou-se uma demanda emergencial que as escolas precisam ter competência para lidar.

Contudo, os desafios encontrados para o desenvolvimento da aprendizagem dos adolescentes têm sido algo que requer um esforço contínuo e que perpassa o trabalho do pedagogo na unidade socioeducativa. Mesmo com o quantitativo de adolescentes reduzidos, nesse momento de pandemia há uma rotatividade de adolescentes com níveis de escolaridade e aprendizagem diferentes.

Nessa linha de pensamento, Meira (2021) em entrevista para a Revista Vivescer, corrobora ao salientar sobre a importância do uso da aprendizagem adaptativa, método que auxilia o professor a conhecer as deficiências e habilidades dos estudantes além de captar informações para trabalhar com as turmas, ou individualmente, a partir das necessidades dos estudantes.

Desse modo, um dos pedagogos entrevistados salienta que com a falta de recursos para os adolescentes assistirem às aulas radiofônicas, esse trabalho por meio do PIA auxilia o professor com atividade direcionada, aproximando-se da aprendizagem adaptativa. Nesse sentido, parafraseando as ideias de Luck (2009), mesmo em tempos pandêmicos precisa ser dado o devido valor à escola e, independente de qual seja a instituição, adequar os trabalhos pedagógicos para o alcance do objetivo da educação:

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã. (LUCK, 2009, p. 20).

Observamos que esse trabalho pedagógico é algo que requer um esforço contínuo que perpassa o trabalho docente. E no caso da socioeducação é um processo que requer ainda mais responsabilização e cuidado, e o pedagogo precisa desde sua prática docente na sala de aula, ou em outros espaços não formais, ao ensinar as diversas questões sociais que incidem sobre o pedagógico e o psicossocial. Sendo assim, desenvolver esse trabalho exige criar vínculos de amor, carinho e respeito à vida e ao processo formativo e educacional desses sujeitos.

Portanto, a educação se torna de grande relevância, principalmente para os adolescentes que se encontram privados de liberdade, devido aos atos infracionais e transgressões cometidas. Desse modo, tais práticas como a Pedagogia da Presença, a Pedagogia Social e a aprendizagem adaptativa, juntamente com o Plano Individual de Atendimento, são considerados caminhos para a construção do futuro desses jovens.

## **Considerações**

Diante dos olhares sobre as práticas pedagógicas em espaços não formais e o papel do Pedagogo no sistema socioeducativo para adolescentes no cumprimento de medidas socioeducativas no contexto da COVID-19, foi possível sentir o impacto - devido ao distanciamento social refletido na socioeducação - na formação dos estudantes no que diz respeito aos métodos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, esses estudantes não conseguem desenvolver as atividades sem um direcionamento dos professores específicos para cada disciplina no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, juntamente com a falta de recurso tecnológico para acompanharem as aulas radiofônicas, gerando assim, uma lacuna na aprendizagem.

Porém, em contrapartida no campo emocional, através de várias ações pedagógicas desenvolvidas por meio das práticas

pedagógicas de profissionais disponíveis no sistema, buscaram por meio da Pedagogia da Presença desenvolver práticas pedagógicas na unidade socioeducativa.

Embora saibamos que as medidas emergenciais tenham sido intencionadas a amenizar o contágio com a covid-19, tais impactos na aprendizagem precisam ser pensados, pois os desafios da socioeducação se esbarram em inúmeras outras causas. Conforme já citados em pesquisas anteriores, Silva; Mendonça (2019) relatam que com a ausência de políticas públicas mais eficientes para a socioeducação isso tem contribuído para a exclusão desses sujeitos, tanto na área da educação quanto na inserção deles na integração e inclusão social.

Ainda, de acordo com Silva; Mendonça (2019), os desafios da educação no contexto da socioeducação também se tornam sinônimos de ressocialização e reinserção na sociedade, mas por outro lado os desafios também estão relacionados às próprias expectativas que esses jovens apresentam sobre suas vidas, pois, se lhes faltam perspectivas e oportunidades, lhes sobram motivos e incentivos para a aproximação com a violência.

Sendo assim, o resultado disso é uma inevitável acentuação da desigualdade de acesso não só à educação de qualidade, mas também ao ensino básico, causando um *déficit* de aprendizagem ainda maior do que já temos entre alunos do sistema público, tanto de instituições formais e não formais, como é o caso da Unidade Socioeducativa pesquisada.

Portanto, percebe-se que em relação ao que prevê o ECA e outras leis que normatizam a socioeducação e as resoluções recentes, muitos desafios estão postos, pois a realidade social conflitante continua a expressar as desigualdades sociais que são expressas pela ausência de políticas públicas e investimentos de recursos públicos para melhor atender a esses espaços no contexto pandêmico.

## Referências

BISINOTO, Cynthia *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8.069. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SI-NASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Conanda, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394 de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 dez. 2020.

CALÍMAN, Geraldo. **Desvio Social e delinquência juvenil**: teorias e fundamentos da exclusão social. Brasília: Universa, 2006.

CONCEIÇÃO, William Lazaretti (org.). **Atendimento Socioeducativo**: atores e atrizes de um cenário em movimento. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 62**, de 17 de março de 2020. Recomenda aos Tribunais e magistrados a adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus – Covid-19 no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/62-Recomenda%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 68**, de 17 de junho de 2020. Acréscimo à recomendação nº 62/2020. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3364>. Acesso em: 29 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa Época, v. 23).

GOIÁS. **Decreto n. 9.645, de 03 de abril de 2020** que altera o Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020. Governo do Estado de Goiás: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2020a.

GOIÁS. **Nota Técnica n. 2/2020 - COCP - CEE - 1846**. Esclarecimentos sobre Funcionamento das Unidades Escolares no Período de Isolamento Social pelo Coronavírus, COVID-19. Secretaria Geral da Governadoria: Coordenação do Conselho Pleno, 2020b.

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal**. Rio de Janeiro: Ed. Impetus, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2016.

MEIRA, Luciano. Desigualdades, resiliência docente, uso de tecnologia e importância da interação: quais foram as percepções trazidas e reforçadas pela pandemia. (2021). **Revista Vivescer**. Disponível em: < <https://vivescer.org.br/desigualdades-resiliencia-docente-uso-de-tecnologia-e-importancia-da-interacao-quais-foram-as-percepcoes-trazidas-e-reforcadas-pela-pandemia> > Acesso em: 17 set. 2021.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PAES, Paulo Cesar Duarte, FERNANDES, Maria Adimari e Costa, Ricardo Peres. **Formação Continuada de Socioeducadores – PIA** (Caderno 4). Campo Grande: EdiUFMS, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Ronaldo Rodrigues; MENDONÇA, Joselia. Crisis int the social-education: ressocialization or marginalization facing pedagogical actions. **Revista Coletânea Luso-Brasileira**, N° 10 Information managent education and techonology/ pp.107-119 (org) – Corvilha: Universidade da Beira interior, 2019, p. 178.

TRIVIÑOS ANS. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Porto Alegre (RS): Editora RITTER dos Reis, 2001.

# A atuação do psicopedagogo institucional no apoio à docência na educação básica

*Vinícius Fagundes*

*Viviane Gonçalves Teixeira*

O presente texto tem como proposta discutir como o psicopedagogo pode contribuir no apoio à docência na Educação Básica. Objetivamos também questões específicas, tais como: a) Buscar a definição teórica da Psicopedagogia, percorrendo o retrato histórico e legal da profissão; b) Mostrar os campos de atuação do psicopedagogo clínico e institucional; e c) Destacar a função e a importância da atuação do psicopedagogo no espaço escolar, com ênfase no seu papel de apoio aos professores regentes para a formação do aluno de forma plena.

Para problematizar essas questões, algumas interrogações emergiram, sendo elas: O que é Psicopedagogia? Quais os campos de atuação do psicopedagogo? Qual o papel do psicopedagogo institucional? Como o psicopedagogo pode contribuir no apoio à docência na Educação Básica?

Na busca de conceitos para tais problematizações, fundamentamo-nos em Bossa (2007), Masini (2006), Scoz (1992), Vygotsky (2000), Weiss (1997), entre outros. A metodologia

adotada foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, alicerçada em um levantamento teórico que dialoga entre autores da área discutida.

A argumentação foi subdividida em 2 (duas) seções: a primeira, aborda a definição de Psicopedagogia, as modalidades de atuação e os conceitos legais da profissão; a segunda, traz a atuação do psicopedagogo na instituição escolar, nomeado de psicopedagogo institucional, destacando os seus papéis na instituição escolar, tanto com os discentes como com toda a equipe escolar.

Este texto mostra-se relevante, pois temos o intuito de construir conceitos sobre as discussões já levantadas acerca do trabalho docente, uma vez que focaremos no Pedagogo com especialização em Psicopedagogia, ao levantar os seus principais pontos nas abordagens teóricas, didáticas e metodológicas, estabelecendo a relação entre a Psicopedagogia e o apoio à docência no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Pretende-se que essa discussão possa ser fonte para compreensão e aplicação no contexto escolar.

## **Psicopedagogia: definição, modalidades de atuação e conceitos legais da profissão**

Nesta seção abordaremos a definição de Psicopedagogia, especificando as modalidades da atuação psicopedagógica e pontuando os conceitos da legislação brasileira quanto à profissão do psicopedagogo. Como aporte teórico e documental, recorreremos à legislação brasileira referente à temática e dialogamos com Neves (1992), Bossa (2007), Masini (2006), Scoz (1992), Weiss (1997), dentre outros pesquisadores.

Segundo o dicionário Michaelis (2021) de Língua Portuguesa, a Psicopedagogia é definida como “aplicação de conhecimentos da psicologia às práticas educativas; psicologia da educação, psicologia educacional”. Isso posto, compreendemos a

dimensão desse profissional, uma vez que é também pertencente ao campo da saúde cognitiva e também na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos diversas definições sobre a Psicopedagogia no âmbito das Ciências Humanas. Neves (1992) aponta que a Psicopedagogia é um ponto de contato entre a Psicologia e a Educação. Já Bossa (2007) conceitua a Psicopedagogia como uma reunião de informações de campos similares que formam uma nova extensão teórica e prática voltada para o processo de aprendizagem e suas dificuldades. Scoz (1992) afirma que a Psicopedagogia é um campo de estudo sobre o processo de aprendizagem, as dificuldades e como o profissional deve atuar utilizando-se de áreas do conhecimento.

Corroboramos com Bossa (2007) quando afirma que a Psicopedagogia nasce das tentativas de explicar o fracasso escolar, sendo que a Pedagogia e a Psicologia, juntas ou individualmente, não bastavam para explicar esse fenômeno tão complexo. Nesse viés, Porto (2009) afirma ainda que

[...] a Psicopedagogia, como área de aplicação, antecede o status de área de estudos, a qual tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação; e, para isso, recorre à Psicologia, à Psicanálise, à Linguística, à Fonoaudiologia, à Medicina à Pedagogia e atualmente muito tem conhecimentos das neurociências. (PORTO, 2009, p. 25).

Portanto, a Psicopedagogia lida com a aprendizagem humana. Ela vem de uma necessidade - problemas de aprendizagem, áreas inexploradas fora dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia - e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, em uma prática (BOSSA, 2007).

No surgimento da Psicopedagogia o enfoque inicial era a dificuldade de aprendizagem discente, intitulada de Psicopedagogia Clínica. Sobre esse enfoque, Masini (2006) discorre que

A Psicopedagogia, como área de estudos, surgiu da necessidade de atendimento e orientação a crianças que apresentavam dificuldades ligadas à sua educação, mais especificamente à sua aprendizagem, quer cognitiva, quer de comportamento social. Procurava-se, assim, o porquê ocorria essa problemática, avaliando e diagnosticando a criança, física e psiquicamente. Envolvidos nessa busca, estavam professores, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e psicomotricistas. Nessa primeira etapa da história da Psicopedagogia, todo diagnóstico recaía sobre a criança, o que significava que nela estava o problema, sendo então encaminhada para atendimento especializado. Esse enfoque de diagnóstico, prescrição e tratamento, envolvendo prognóstico, trazia implícita uma concepção de que o fim da educação era de adaptar o homem à sociedade. (MASINI, 2006, p. 249).

Percebe-se, então, que no âmbito da atuação psicopedagógica de cunho clínico, o aluno tem fundamental importância no processo do ensino e aprendizagem, uma vez que, inferir-se-á que o educando faz parte do arcabouço de elementos nos quais o profissional da Psicopedagogia se debruça, bem como as dificuldades por ele encontradas, advindas de aspectos individuais. Weiss (1997) entende que o psicopedagogo investiga o porquê do aluno não obter o rendimento esperado. Diante disso, tem como intuito analisar, elaborar e construir elementos de diagnóstico que promovam o reconhecimento e a identificação de tais impossibilitados e/ou fragilidades para poder sanar e/ou minimizar essas dificuldades encontradas, podendo intervir

durante o processo de construção dos saberes de uma forma ampla e diagnosticada.

Com o passar do tempo, o enfoque da Psicopedagogia ampliou-se, buscando compreender os meios pelos quais acontecem o processo de aprendizagem dentro da instituição escolar, observando como ocorrem as interações, os planejamentos, a prática docente e a organização educacional, sendo essa vertente nomeada de Psicopedagogia Institucional. Assim, considera-se que o processo de aprendizagem não envolve apenas o aluno, mas toda a comunidade escolar. Bossa (2007) aborda que

No primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados. Para tanto cria-se plano diagnóstico da realidade institucional, e elaboram-se planos de intervenção baseados nesses diagnósticos a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível o objetivo é eliminar transtornos já instalados em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 2007, p. 25).

Destarte, considera-se que a Psicopedagogia Clínica tem como objeto primordial de estudo e análise o diagnóstico, a avaliação e a construção de aportes cognitivos e métodos que contribuam para a promoção mais significativa do desenvolvimento do processo de aprendizagem, não somente nos processos de

diagnóstico, mas também nos interventivos. A Psicopedagogia Institucional busca o plano de intervenção em relação à prática educacional, diagnosticando o que interfere para o aluno apreender o conteúdo abordado. Segundo Sena (2004) a Psicopedagogia é fundamental para auxiliar o professor em suas ações educativas, refletindo sobre as ações pedagógicas e suas interferências no processo de aprendizagem do aluno.

Em relação aos conceitos legais da Psicopedagogia no Brasil, considera-se que a partir do século XXI, a formação do psicopedagogo foi autorizada pelo Ministério da Educação em nível de especialização, mas não apresentava tamanha significância no mercado de trabalho, uma vez que ainda não era reconhecida legalmente como uma profissão.

De acordo com Masini; Vasconcellos (2000, p. 26)

O curso de Pós-Graduação Lato Sensu não é tão influenciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), mas sim pelo mercado de trabalho e pela própria dinâmica da sociedade. A ideia básica de nosso curso é a de preparar o psicopedagogo num enfoque preventivo, ou seja, voltado para as condições de aprendizagem. Em geral Cursos de Pedagogia e de Psicologia estuda-se teorias da aprendizagem, ou a aplicação das teorias de aprendizagem, ou pesquisas verificando a aplicação de uma certa teoria, mas permanece uma lacuna: a de acompanhar o aluno enquanto aprendendo. É o conhecimento sobre e o acompanhamento do ATO DE APRENDER que priorizamos e consideramos importante na formação do psicopedagogo.

Apenas em 1997 que o deputado Barbosa Neto apresentou o Projeto de Lei nº 3.124 de 1997, que “dispõe sobre a regulamentação da profissão de Psicopedagogo, cria o Conselho

Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia e determina outras providências.” (BRASIL, 1997). Contudo, tal projeto foi arquivado.

Em 2018 o deputado estadual Claury Alves da Silva apresentou o Projeto de Lei nº 10.891, que foi aprovado após a insistência da redatora Marisa Serrano com o apoio de milhares de psicopedagogos do Brasil, autorizando o poder Executivo a implantar assistência psicológica e psicopedagógica em todos os estabelecimentos de ensino público, com o objetivo de diagnosticar, analisar e construir elementos de resgate para a promoção da aprendizagem.

A regulamentação e o reconhecimento da profissão de psicopedagogo foi proposta e aprovada pelo Projeto de Lei nº 3.512 de 2008, da Deputada Raquel Teixeira, com referência ao Projeto de Barbosa Neto. Segundo a Associação Brasileira de Psicopedagogia, o curso de formação ocorre em caráter regular e oficial, ofertado na modalidade de pós-graduação *lato sensu*, com carga horária de 360 a 720 horas. Nota-se que a luta pela regulamentação e reconhecimento da profissão durou anos, após a luta dos psicopedagogos e alguns nomes políticos.

## **A função do psicopedagogo no contexto escolar**

Visamos nesta seção destacar a função do Psicopedagogo Institucional no contexto escolar e, para fundamentar teoricamente, alicerçamo-nos em Vygotsky (2000), Bossa (2007), Henz (2007) e Scoz (2013). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, em seu artigo 22, o objetivo da Educação Básica é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), isto é, é função da instituição escolar desencadear o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o acesso

do educando aos conhecimentos da sociedade e oportunizar e proporcionar ações educativas em relação à cidadania. Acreditamos que, diante do exposto, os educandos serão instruídos e formados no seio da escola, a fim de serem capazes de transformar o mundo a sua volta por meio de ações sociais, culturais, filosóficas, morais e éticas que foram construídas mutuamente no processo de ensino e aprendizagem.

A formação do educando deve ocorrer de forma integral, ou seja, afirmamos que o educando tem na escola as possibilidades teóricas de ser formado em todos os seus aspectos: cognitivo, social, motor e afetivo. O aspecto cognitivo está relacionado aos conhecimentos; o aspecto social, à sociabilização dessa criança em grupo, coletividade; o aspecto motor, ao desenvolvimento físico; por fim, o aspecto afetivo, aos afetos positivos que interferem na vida da criança (VYGOTSKY, 2000). O discente não aprende apenas no âmbito cognitivo, mas com todo o aporte corporal, biológico, psicológico, com as suas questões físicas, sentimentais, emocionais, ampliando a perspectiva formativa para uma visão multidimensional do ser humano.

No ambiente educativo, em sala de aula, por exemplo, o educador depara-se com a diversidade de personalidades e dificuldades de aprendizagem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Emerge-se, então, o desafio didático e metodológico no que se refere ao desenvolvimento dos educandos que apresentam suas individualidades e, cabe ao educador, ampliar seu olhar para o aluno em sua totalidade. O educador precisa buscar elementos didáticos para compreender os diferentes ritmos de aprendizagem, trabalhando com a realidade social dos alunos, o seu meio, enxergando-o como um ser ativo, pensante, crítico, reflexivo, independente e capaz de ser autor de sua própria construção e saberes (SCOZ, 2013).

A partir das particularidades encontradas em sala de aula, cabe ao educador ouvir os alunos, analisar suas necessidades,

saber quem ele é, diagnosticar e levantar os conhecimentos prévios, identificar as suas dificuldades diante dos conteúdos e atividades propostas, criar condições para que ele possa se desenvolver, ciente de que o trabalho do professor nunca é unilateral (LIBÂNEO, 1994). Podemos inferir que um dos papéis da escola é analisar o próprio modelo de ensino e por meio de um trabalho conjunto de construção curricular envolvendo família, professores, alunos e comunidade escolar, refletir o que pode ser feito para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma a beneficiar a formação do indivíduo. Nesse sentido, o papel da família é fundamental para o processo educacional.

De acordo com Henz (2007, p. 161)

[...] muitas de nossas escolas foram “esvaziadas” da genteidade dos(as) educandos(as); todos parecem estar ali somente em função da “transmissão dos conhecimentos científicos”; esquecendo que a escola é um lugar de gente (Freire). Lembremos: não nascemos “homens” e ou “mulheres”; precisamos aprender a ser gente. Então, educar é humanizar: é ensinar-aprender a genteidade. Mais do que pelas teorias e conceitos; aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um(a) – educando(a) e educador(a) – possa dizer a sua palavra na inteireza de seu corpo consciente.

Segundo Henz (2007), a escola não é uma instituição responsável apenas pela formação científica do aluno, mas por toda a sua inteireza, essa que se refere à formação do indivíduo como um todo, em toda a sua plenitude, integralmente. Na escola há convívio, diálogo, cooperação, em meio a um processo de ensino e aprendizagem constante e ativo. O aluno é formado para a vida e não apenas uma preparação para processos seletivos e/ou

acadêmicos. Nesse sentido, ocorre o processo de humanização do ser em uma perspectiva transdisciplinar, isto é, conforme cita Nicolescu (2002), trabalhando o que está entre, através e além das disciplinas curriculares, alcançando a multiface humana de cada indivíduo.

Compreende-se que a escola (professores, alunos e comunidade escolar em conjunto) faz parte de um corpo de agentes executores de grande parte da formação do ser humano, diante das complexidades acerca do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o Psicopedagogo Institucional tem um papel importante em relação ao grupo escolar, especificamente com a equipe formadora, o que infere diretamente na aprendizagem do educando e também no engajamento da família na construção desses saberes.

O papel do psicopedagogo se refere à qualidade, no sentido de propor planos para as ações pedagógicas que levam ao desenvolvimento das competências e habilidades do educando. A presença do psicopedagogo em uma equipe escolar pode colaborar diretamente e positivamente com o processo de ensino e aprendizagem, abrindo possibilidades para detectar os problemas/dificuldades/transtornos de aprendizagem, auxiliar o professor “[...] e consiste em prepará-los para lidar com as dificuldades de aprendizagem com muita segurança” (SOARES; SENA, 2012, p. 7)

Segundo Bossa (2007)

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia - e evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se assim, em

uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las. (BOSSA, 2007, p. 24).

Diante das exposições o autor cita os problemas de aprendizagem, que segundo ele “[...] é um termo genérico para descrever a defasagem de aprendizado na aquisição de uma ou mais competências, mas sem uma causa evidente” (CANCIAN; MALACARNE, 2019, p. 2). Discorre também que a preocupação inicial do docente gira em torno do processo de aprendizagem em si, antes da verificação dos problemas de aprendizagem, isto é, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, quais as metodologias utilizadas pelo professor, como acontece a avaliação escolar, qual o currículo da escola (BOSSA, 2007).

Em razão da quantidade de crianças com dificuldades de aprendizagens na sala de aula, seja por questões individuais, familiares ou pelo próprio método de ensino adotado pela escola, o psicopedagogo vai adotar uma postura de prevenção e assistência (BOSSA, 2007), buscando construir pontes de saberes entre o que é ensinado e o que é aprendido, para assim levantar estratégias de diagnóstico e intervenção eficazes. No que tange à sua postura preventiva, o psicopedagogo deve analisar, observar e perceber as possíveis perturbações no processo de aprendizagem, realizando os processos de orientação de acordo com as particularidades de cada educando, auxiliando o professor na construção de elementos diagnósticos e também interventivos.

## Segundo Pontes (2010, p. 426)

O psicopedagogo vai trabalhar de forma preventiva para que sejam detectadas as dificuldades de aprendizagem, antes que os processos se instalem, bem como, na elaboração do diagnóstico e trabalho conjunto com a família frente às ocorrências provenientes das dificuldades no processo do aprender.

A interação entre o psicopedagogo e toda a comunidade escolar é uma forma preventiva, que colabora para a resolução de problemas encontrados no processo educacional e, por meio dessa troca, a compreensão sobre a real situação dos educandos pode ser ampliada (PONTES, 2010). A relação entre o professor e a própria instituição escolar é uma troca rica e válida, para que esse profissional possa expressar e detalhar como são seus alunos, os seus pontos fortes e fracos e o que é feito, didática e metodologicamente, dentro da sala de aula. Da mesma forma, a comunidade escolar poderá solicitar a presença do psicopedagogo para auxiliar a equipe, acrescentar informações, sugestões, detectar possíveis soluções para problemas e, assim, alcançar um engajamento que resultará no desenvolvimento de elementos de resgate dos saberes e dos processos de aprendizagem.

No que concerne à postura preventiva do profissional da Psicopedagogia no âmbito escolar, Bossa (2007) nos aponta que

No primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados. Para tanto cria-se plano diagnóstico da realidade institucional, e

elaboram-se planos de intervenção baseados nesses diagnósticos a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível o objetivo é eliminar transtornos já instalados em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 2007, p. 25).

Já em relação a sua postura assistencial, o psicopedagogo elabora planos e projetos, criando condições para que toda a comunidade escolar avalie e repense o papel que a escola exerce (BOSSA, 2007). Essa segunda postura refere-se à assessoria aos profissionais da escola, enriquecendo os procedimentos em sala de aula na avaliação de currículos e no planejamento junto aos professores e orientadores. Tem como objetivo trabalhar as questões escolares, as relações vinculares entre professor e aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos.

A sua atuação no cotidiano escolar proporciona um relacionamento com toda a comunidade escolar em reuniões de pais, conselhos de classe e condução da relação entre o professor e educando, analisando os métodos aplicados, ou seja, em todas as áreas que envolvem o ensino e a aprendizagem e os resultados obtidos na melhora da aprendizagem.

### **Um olhar comparativo-analítico sobre os resultados obtidos**

A partir dos resultados acurados da pesquisa bibliográfica realizada, conforme nossos objetivos, pudemos perceber a importância do psicopedagogo no apoio à docência na Educação Básica, verificando que a Psicopedagogia é um campo do saber amplo, destinado à compreensão, análise, diagnóstico e possibilidade de intervenção no processo do ensino e da aprendizagem humana, primando por uma garantia de que todos os alunos que estão

inseridos em um contexto no qual ocorre o ensino, tenham o desenvolvimento pleno – cognitivo, social, afetivo e motor.

Diante disso, consideramos e reiteramos a importância do psicopedagogo no processo de observação, análise, diagnóstico, leitura dessas dificuldades apresentadas e oferecimento de ferramentas didático-metodológicas que promoverão o apoio necessário nas intervenções metodológicas que culminam na solução, ou pelo menos, na minimização/amenização dos problemas/distúrbios/disfunções de aprendizagem, por meio de uma avaliação contínua que possa identificar possíveis situações que interfiram em seu desempenho escolar.

Como apontamentos relevantes para essa pesquisa e pautados nos conceitos teóricos apresentados, percebemos que o psicopedagogo institucional apresenta importância significativa no contexto escolar, visando garantir resultados positivos à aprendizagem dos educandos, bom andamento no apoio à elaboração de atividades didático-pedagógicas e o trabalho conjunto à docência nas etapas da Educação Básica em parceria com os professores que atuam diretamente em sala de aula.

Esse profissional desempenha um papel fundamental no auxílio aos docentes e gestores quanto ao processo de observação, análise, diagnóstico, leitura dessas dificuldades apresentadas e também no apoio ao oferecimento de metodologias aplicadas no âmbito educacional, contribuindo assim com o desempenho significativo na construção de elementos que favorecem o processo de diagnóstico e intervenção dos alunos com dificuldades/transtornos de aprendizagem, atuando conjuntamente com as famílias dos alunos, visto que o ambiente familiar influencia no aprendizado infantil.

Diante das exposições, destacamos a importância de estudos, delimitação das áreas e funções dos psicopedagogos, uma vez que esse profissional pode atuar tanto na perspectiva clínica da formação quanto em outras instituições educacionais, empresariais e hospitalares, desempenhando papéis diversos e em contextos específicos, seja em um consultório clínico, espaço

educacional ou não educacional. Analisando o arcabouço teórico no qual nos fundamentamos, notamos que a função do psicopedagogo é essencial no contato com toda a comunidade escolar – educadores, discentes, gestores, famílias –, gerando vínculos e engajamento para o bom andamento da construção de elementos de diagnóstico e intervenção dos alunos que apresentam dificuldades/transtornos de aprendizagem.

Dessa forma, podemos refletir sobre as abordagens dessa ciência diante do cenário educacional brasileiro e sobre a prática psicopedagógica institucional no apoio aos discentes e docentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar a importância da necessidade de um profissional da Psicopedagogia atuando como agente preventivo e assistencial nas instituições escolares, associado não somente ao atendimento de crianças com dificuldades/transtornos de aprendizagem, mas ao apoio à toda equipe que constitui a instituição escolar.

A prática psicopedagógica nas instituições pode abarcar todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender. Tal participação deve iniciar-se desde o planejamento do ano letivo, na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades até a prática na sala de aula, gerando vínculos entre o professor e o aluno, entre a família e os demais membros da comunidade escolar.

## **Considerações**

Tivemos como enfoque principal a discussão da atuação do psicopedagogo e como ele pode contribuir no apoio à docência na Educação Básica, sob essa ótica apresentamos fundamentos teóricos que apontam que o psicopedagogo pode atuar na Educação Básica no processo de observação, análise, diagnóstico, leitura dessas dificuldades apresentadas e oferecimento de ferramentas didático-metodológicas que promoverão o apoio necessário nas intervenções metodológicas que culminam na solução,

ou pelo menos na minimização/amenização dos problemas/distúrbios/disfunções de aprendizagem, por meio de uma avaliação contínua que possa identificar possíveis situações que interfiram em seu desempenho escolar.

Apontamos também os campos de atuação do psicopedagogo clínico e institucional, reiterando que a Psicopedagogia não se restringe ao trabalho com o discente, mas abrange intervenções que envolvem toda a comunidade escolar. A partir de um processo de avaliação, o psicopedagogo irá identificar, analisar as possibilidades de intervenção, descrever as dificuldades/transtornos/disfunções e suas respectivas ferramentas interventivas, para que o aluno com tais dificuldades possa receber os instrumentos didático-metodológicos necessários para superar os entraves cognitivos que lhe surge, intervindo com possíveis soluções e/ou estratégias de minimização especializada e individualizada.

Diante das exposições, consideramos que o psicopedagogo tem um significativo papel dentro das instituições educacionais, visto que seu olhar ampliado para as dificuldades, distúrbios, transtornos e demais questões bio-neurocognitivas e também de cunho pedagógico podem, em muitos aspectos, sanar e/ou minimizar com a aplicação de testes psicopedagógicos que verificarão os níveis da não aprendizagem e suas respectivas possibilidades de resolução.

Salientamos a importância e a necessidade do reconhecimento e disponibilidade desses profissionais nos espaços educacionais e não escolares, a fim de apoiar os professores na ação docente servindo como uma “terceira-visão” do espaço escolar, proporcionando um atendimento didático-pedagógico específico e focado no desenvolvimento da criança. E também em espaços não escolares, com o intuito de auxiliar o processo de aprendizagem de indivíduos submetidos ao ato de ensinar e aprender. As intervenções fazem parte de um trabalho árduo em busca de uma educação de qualidade que envolve a formação do indivíduo para a vida, possibilitando ascensão social e pedagógica, inserindo-se na vida social e civil, de forma emancipatória e humana.

## Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**, nº. 9.394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Projeto de lei 3124 de 15 de maio de 1997**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19139>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Projeto de lei 3512 de 4 de junho de 2008**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=398499>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANCIAN, Queli Ghilardi; MALACARNE, Vilmar. **Diferenças entre dificuldades de aprendizagem e transtornos**. Anais: 2º Congresso Internacional de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019/DIFERENCAS-ENTRE-DIFICULDADES-DE-APRENDIZAGEM-E-TRANSTORNOS-DE-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

HENZ, Celso Ilgo. **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria, Biblos: 2007.

KIRK, J. & MILLER, J. (1986) Reliability and validity in qualitative research. Beverly Hills, Califórnia: Sage, *apud* SPINK, Mary Jane (1993). **O estudo empírico das Representações Sociais**. In: SPINK, Mary Jane (org.) O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios**. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 jun. 2021.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002.

NEVES, Maria A. Psicopedagogia: Um só termo e muitas significações. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo. v. 10, 1991.

PONTES, Idalina Amélia Mota. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 417-427, 2010. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 ago. 2021.

PORTO, Olivia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SANTOS, José Vicente Tavares. A construção da viagem inversa. **Cadernos de Sociologia, ensaio sobre a investigação nas ciências sociais**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul. 1991.

SÃO PAULO. **Projeto de lei 10.891 de 20 de setembro de 2001**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/lei-10891-20.09.2001.html>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SCOZ, Beatriz. A identidade do psicopedagogo: formação e atuação profissional. *In*: SCOZ, Beatriz e outras (org.). **Psicopedagogia. Contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SENA, Clério Cezar Batista; CONCEIÇÃO, Luiz Mário; VIEIRA, Mari-za Cruz. **O educador reflexivo: registrando e refletindo**. Recife: Ed. Doxa, 2004.

SOARES, Matheus; SENA, Clério César Batista. **A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar**. ABBP, 2012. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74460590/126-130624014932-phpapp01.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## Os saberes docentes e a profissionalização na práxis do estágio supervisionado

*Enilda Rodrigues de Almeida Bueno*

*Márcia Maria de Lima Gonçalves*

*Mariney Delci do Carmo*

O presente trabalho tem como foco de discussão a formação docente, o trabalho pedagógico e o Estágio Supervisionado. Foi organizado a partir das vivências e debates realizados em sala de aula na disciplina de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante a realização da disciplina foi possível compreender que no Estágio Supervisionado o acadêmico tem a oportunidade de experienciar a importância da unidade entre a teoria e a prática, possibilitando estabelecer articulações entre ambas, construindo, assim, os saberes docentes intrínsecos a sua formação profissional.

Nesse sentido, este trabalho discorre sobre a formação e o trabalho pedagógico destacando a importância do Estágio Supervisionado para a construção da identidade profissional do professor iniciante, bem como o respeito pela profissão e a aquisição de saberes pedagógicos inerentes à “práxis”. Portanto, faz-se necessário que o discente assuma um papel ativo na sua

formação e atuação profissional, superando as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem para, assim, propiciar o desenvolvimento de estratégias metodológicas pautadas na formação crítica e autônoma.

Diante do exposto, qual a contribuição do Estágio Supervisionado para a construção de saberes necessários à docência? Trabalha-se a hipótese de que o Estágio Supervisionado integra a prática e a teoria, bem como colabora para que o futuro professor compreenda e reflita sobre as complexas relações que ocorrem no *locus* profissional.

Portanto, com o objetivo de compreender a contribuição do Estágio Supervisionado para a construção de saberes necessários à docência, traçou-se objetivos específicos como: discorrer sobre a formação de professores e a aquisição de habilidades e saberes necessários à atuação docente; evidenciar as contribuições da teoria colocada em prática no Estágio Supervisionado e compreender a importância da construção da “práxis” pedagógica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Diante das expectativas da sociedade sobre a importância do professor para a formação ética, profissional e cultural dos cidadãos, nota-se nos professores iniciantes haver incertezas, medos e expectativas quanto à relação aluno-professor e à superação das dificuldades e conflitos encontrados no cotidiano escolar. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela busca de pressupostos teórico-metodológicos que reafirmem o trabalho docente enquanto princípio educativo e de desenvolvimento histórico e emancipatório.

Para compreender melhor esse processo, este trabalho conta com pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de referencial bibliográfico, alicerçada em teóricos como Kochhann; Curado (2018), Piconez (1991), Pimenta (2010), Tardif (2002), Saviani (1996) e subsidiada pela abordagem crítico-dialética, visando uma educação emancipadora, que busque no ensino-aprendizagem pressupostos de humanização e emancipação social.

## **Estágio Supervisionado, teoria, prática e saberes pedagógicos**

Observa-se que a formação de professores para atuar na Educação Básica é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996). Nos Arts. 62 e 63 destaca que essa formação dar-se-á em curso de licenciatura e graduação plena em universidades e instituições de Educação Superior. Porém, percebe-se haver a necessidade de adequação dos currículos dos cursos para atender às demandas contemporâneas, já que a sociedade está em constante transformação e uma formação inicial deficitária repercutirá nas ações iniciais do professor.

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 6).

Portanto, o Estágio Supervisionado é um processo que envolve a compreensão das situações concretas, é uma pesquisa que se produz nos contextos escolares em que eles atuarão. “O Estágio Supervisionado, talvez seja o primeiro contato do acadêmico com a realidade escolar e os documentos norteadores para a prática pedagógica, construindo assim sua identidade profissional durante sua jornada acadêmica” (MENDES; QUEIROZ; KOCHHANN, 2021, p. 36). Essa identidade vem sendo construída ao longo da sua vida pessoal e vai sendo moldada durante a formação acadêmica, sobretudo no estágio.

Nota-se que a falta de conexão entre a prática e os saberes aprendidos no processo de formação, limita o conhecimento que abarque as expectativas cognitivas e sociais. Para Tardif (2002, p. 241) “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo.”, já que a prática indica a adequação dos saberes, teorias e conhecimentos que corroboram com o exercício docente.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a teoria se origina das práticas humanas e se constitui intrinsecamente em um elo, evidenciando a necessidade de um processo integrador, visto que “[...] numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2002, p. 271) e a unidade entre conteúdo e forma ajuda a compreender o ensino-aprendizagem de forma globalizada, considerando que um é consequência do outro.

A profissionalização do docente não ocorre apenas em processos de formação inicial, mas em um processo contínuo de busca e de produção de novos conhecimentos alicerçados em orientações éticas e democráticas, respeitando os valores da profissão, bem como aproximando das questões sociais e da realidade dos alunos.

A aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e atividade prática. (PICONEZ, 1991, p. 25).

Corroborando com o exposto, o Estágio Supervisionado precisa assumir o seu objetivo prático, dinâmico, formativo e aberto à mudança. Assim, a prática e a teoria permanecem unidas, mas não engessadas, favorecendo que os estagiários adquiram uma ampla base de conhecimentos e saberes que atendam à realidade educativa, conscientes da ação política, social, cultural e ética necessárias no agir para e na sociedade *locus* de sua atuação.

O estagiário no exercício da prática docente se depara com situações que exigem diferentes saberes, que serão adquiridos, moldados, mobilizados, construídos e reconstruídos durante o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, cabe a ele compreender o que são esses saberes e como são adquiridos. A partir da compreensão de que o conhecimento humano é múltiplo e mutável, faz-se necessário ampliar as possibilidades de atuação do fazer docente. Uma maneira é fazer dos quatros pilares do conhecimento uma perspectiva de fundamento na construção de valores na formação humana como cidadão.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver*

*juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p. 89-90).

Em acordo com o que foi dito, os quatro pilares da educação devem orientar a atuação dos futuros professores, para assim poderem desenvolver saberes apropriados às transformações vivenciadas da realidade escolar. Desse modo, é possível a construção das aptidões, das capacidades de discernir, de agir e de avaliar de forma ampla e integral, ou seja, saberes comprometidos com uma educação emancipadora e de qualidade.

Saviani (1996) afirma que o processo educativo é composto por cinco saberes:

[...] o saber atitudinal que domina os comportamentos e vivências adequados ao trabalho docente (respeito pela profissão); o saber crítico-contextual relativo ao contexto sócio-histórico bem como a evolução da sociedade em que está inserido; o saber específico relativos às disciplinas e conteúdos adquiridos por meio dos currículos disciplinares; os saberes pedagógicos, são aqueles produzidos pelas ciências e teorias educacionais e os saberes didático-curriculares compostos pelas procedimentos técnicos-metodológicos, conteúdos e formas ou seja, é o saber fazer. (SAVIANI, 1996, p. 148-150).

Tardif (2002, p. 60) infere que saber é “[...] um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser.” Segundo Tardif (2002) esses saberes são construídos ao longo da vida pessoal e profissional do professor, como dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido <i>lato</i> , etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Portanto, o aprendizado é contínuo na vida do ser humano e aprende nos mais variados momentos vividos no seio da família, no convívio com diferentes pessoas e culturas, nos bancos escolares, entre outras formas empíricas ao longo de sua existência. Compreende-se, assim, que a contribuição do Estágio Supervisionado para a construção de saberes necessários à docência é um momento extremamente importante e que propiciará reflexões, problematizações e elaborações que precisam ser incorporadas na sua formação. Todos esses saberes e vivências suscitaram em aspectos relevantes para uma atuação profissional exitosa.

### **Práxis docente, teoria, prática e saberes pedagógicos**

Diante das expectativas da sociedade sobre a importância do professor para a formação ética, profissional e cultural dos cidadãos, nota-se nos professores iniciantes haver incertezas, medos e expectativas quanto à relação aluno-professor e à superação das dificuldades e conflitos encontrados no cotidiano escolar. Portanto, o Estágio Supervisionado pode ser compreendido como uma possibilidade de abrir caminhos para a construção de conhecimentos.

Os saberes adquiridos pelo professor iniciante no seu processo de formação na graduação, na iniciação científica, em eventos, congressos, seminários, semanas culturais e acadêmicas, em sua vida social e nas experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado, farão a diferença diante do seu ofício. O saber ensinar, o saber dos conteúdos, o saber dos compromissos éticos e o saber respeitar as diferenças e a autonomia do outro, constituem-se como saberes essenciais para a construção da “práxis” docente de profissionais habilitados para exercer suas funções.

A formação acadêmica é composta por aspectos teóricos e práticos que, quando abordados e realizados de forma correta, são capazes de suscitar profissionais capacitados às diferentes funções necessárias perante a sociedade. A dicotomia teoria e prática é como se fosse a pedra fundamental para a formação do professor e a docência apresenta uma base de conhecimentos que habilita profissionais para o exercício do magistério. (KOCHHANN; COSTA; SILVEIRA, 2020, p. 24).

Nesse sentido, faz-se necessário que a teoria e a prática caminhem juntas em prol do processo de emancipação do futuro professor. Segundo Kochhann; Costa; Silveira (2020, p. 25-26) existe “[...] uma fragilidade dos conteúdos (o saber) e das metodologias (o fazer) que são mais voltadas para a organização do trabalho do que para a pesquisa e as concepções são voltadas para a prática sem se pensar na *práxis*”. Assim, é válido dizer que nenhum conhecimento é superior ao outro, torna-se necessário a integração de saberes, ou seja, que comunguem de uma harmonia. A prática não deve ser aplicada sem uma reflexão.

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9).

Para Pimenta (2010) o “[...] estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na área

docente.” (p. 103). Dessa maneira, o estágio precisa ser encarado como um momento para adentrar o estagiário ao mundo do trabalho e se caracteriza como campo do conhecimento, de modo que o estagiário deve encará-lo com uma atitude de pesquisador. Buscando vivenciar os desafios da profissão, as tendências pedagógicas, a construção da identidade docente e os componentes que permeiam o currículo, momentos esses em que poderá se ver verdadeiramente professor.

[...] a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira. (PICONEZ, 1991, p. 25).

Portanto, intenta-se que o estágio propicie a aquisição de novas práticas pedagógicas, levando em consideração os saberes adquiridos no decorrer das relações de trabalho, das vivências, dos momentos de reflexão e troca de experiências professor-aluno. “O produto de sua atividade transformadora é um objeto material que subsiste independente do processo de gestação e que se afirma ante ao sujeito, isto é, adquire vida independente da atividade subjacente que o criou” (PIMENTA, 2010, p. 89). Assim, estabelece a “práxis” transformadora e emancipadora, seja nos campos políticos, econômicos, sociais ou de produção e de criação.

Observa-se que o processo de formação e profissionalização docente passa por várias etapas e não pode nunca ser dado como acabado, “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 1996, p. 24). A “práxis” docente envolve a aquisição e o compartilhamento de saberes construídos

e reconstruídos ao longo de toda a trajetória profissional. Bueno (2018) corrobora com esse pensamento ao afirmar que

[...] o educador deve apropriar-se do conhecimento científico, deve saber organizar e articular as relações, ter competências e habilidades, mas carregado de humildade e simplicidade de atitudes. É preciso enxergar o outro, relacionar e construir com ele o alicerce do conhecimento, não só para viver em sociedade, mas para enaltecer a vida, visto que todos os conceitos fazem parte de um sistema inacabado, no dinamismo intencional de uma consciência sempre aberta. (BUENO, 2018, p. 144).

Portanto, para ser professor é necessário relacionar competências e habilidades e para ensinar é preciso aprender a ensinar. O Estágio Supervisionado oportuniza ao discente a aquisição de saberes necessários à prática em sala de aula, relacionando-o com sua experiência pessoal e profissional, bem como com os fundamentos teóricos apreendidos no curso de formação de professores. Porém, esses saberes devem levar em consideração a realidade social, econômica e histórica da comunidade em que a escola está inserida, tanto quanto as necessidades educacionais dos alunos.

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estarem atento às particularidades e as interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que pertencem a adjacências da escola? (PI-MENTA, 2010, p. 111).

Nesse sentido, as escolas que prezam por uma educação de qualidade requerem não um mero transmissor de

conhecimentos, mas sim um profissional capaz de assumir seu papel enquanto educador, um profissional preparado para enfrentar os desafios da sala de aula, munido de conhecimentos científicos, sociais, práticos, culturais, contextuais e pessoais. No entanto, é preciso que esse profissional tenha conhecimentos dos conteúdos, formas e que seja responsável, comprometido com a escola, com cada um dos educandos e que analise as situações que se apresentam em sua atuação de uma maneira ampla e efetiva.

Assim, também se conjectura que o professor tenha uma formação ampla e rigorosa para qualificá-lo a exercer sua profissão e ser capaz de se adequar às variadas condições de trabalho em uma perspectiva crítica, reflexiva e investigativa, articulado diretamente ao fazer pedagógico, pois “Tal fato deixa claro a necessidade de estreita vinculação da Didática, da Prática de Ensino com os demais componentes do curso de formação de professores [...]” (PICONEZ, 1991, p. 23). São esses alguns dos saberes indispensáveis para o exercício da docência, moldados em uma prática social-política-pedagógica e por um protagonismo interventivo e prático-reflexivo nos Estágios Supervisionados.

Portanto, pode-se dizer que os saberes da formação são amplamente moldados e/ou transformados pelos estagiários no momento de suas práticas, às quais conduzem a decisões acerca das melhores estratégias para apresentarem os conteúdos na sala de aula. Compreende-se que o Estágio Supervisionado contribui para a construção de saberes necessários à formação docente, e é a partir dele que o futuro professor aprende a incorporar as vivências e saberes necessários ao exercício da sua profissão. Inicia-se no Estágio Supervisionado e segue na formação continuada, na pesquisa e na produção de novos conhecimentos na sua prática educativa.

## Considerações

Considerando os saberes dos professores propostos por Tardif (2002), saberes pessoais, saberes da formação escolar e do magistério, saberes curriculares e saberes da experiência; e por Saviani (1996), saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saberes pedagógicos e saberes didático-curriculares, pode-se inferir que o Estágio Supervisionado é o momento em que está intrínseca a relação entre teoria e prática. O que a nosso ver torna esse momento tão rico e importante em todas as licenciaturas, sendo que precisa ser olhado com máxima atenção por parte de todos que acreditam na educação de qualidade e transformadora do ser, da comunidade e da sociedade.

Por meio das leituras realizadas e dos dados analisados, pode-se compreender que esses saberes perpassam a fase em que o estagiário experimenta a prática docente, visto que o futuro professor precisa amearhar em sua trajetória pessoal e profissional saberes dos mais diversos, conforme descritos no corpo do texto, como forma de sustentar sua atuação profissional de qualidade. Assim, a contribuição do Estágio Supervisionado é imprescindível para a construção desses saberes necessários à docência, dado que cada vez mais as relações sociais e profissionais exigem a incorporação de comportamentos que propiciem sintonia com a função docente que irá exercer na formação do cidadão.

É preciso que o docente agregue a sua profissão valores não mensuráveis materialmente, mas que promovam uma formação consistente e sólida, com um grau de qualidade que permita que esse profissional possa contribuir para a construção da autonomia e emancipação, primeiro sua e depois da sociedade. Por fim, conclui-se que a prática pedagógica é concebida pelos conhecimentos acumulados ao longo das vivências do professor, através da educação formal, informal e não formal.

Nessa perspectiva, acreditamos que uma das muitas atribuições das universidades e instituições de formação de professores seja o de proporcionar a reconstrução desses saberes por meio da experiência nos Estágios Supervisionados, momentos de singular importância no processo de construção do fazer docente que é tarefa complexa e cheia de novas possibilidades.

## Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996** (Lei Ordinária) de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm). Acesso em: 18 jun. 2021.

BUENO, Enilda R. de Almeida. Índícios de uma abordagem educacional no paradigma da complexidade e da fenomenologia. *In*: KOCHHANN, Andréa; SILVA, Hilda Freitas (org.). **Emancipação humana**: tessituras pedagógicas. Goiânia: Kelps, 2018.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

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

KOCHHANN, Andréa; CURADO, Kátia Augusta. Formação Humana e Trabalho Concreto: apontamentos pela tendência histórico-crítica e práxis crítico-emancipadora. *In*: KOCHHANN, Andréa; SILVA, Hilda Freitas (org.). **Emancipação humana**: tessituras pedagógicas. Goiânia: Kelps, 2018. p. 13-34.

KOCHHANN, Andréa; COSTA, Raniele Moreira da; SILVEIRA, Delson. Formação docente e estágio supervisionado: concepções que permeiam a prática pedagógica. *In*: KOCHHANN, Andréa; TEIXEIRA, Zenaide Dias. **Gestão, educação e tecnologia**: diálogos teóricos e práticos. Goiânia: Editora Scotti, 2020. p. 22-40.

MENDES, Anna Paula; QUEIROZ, Gislene Aparecida Martins; KO-CHHANN, Andréa. A Formação Docente e o Estágio Supervisionado: no movimento de sua (in)compreensão. *In*: SILVA, Cristiana Barcelos da; ASSIS, Andrelize Schabo Ferreira de (org.). **Vivências Didáticas [livro eletrônico]**: metodologias aplicadas em ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021. v. 3, p. 28-37.

PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: FAZENDA, I. C.; PICONEZ, S. C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1991. p. 15-32.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10542/7012/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**, 1996. p. 145-155.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



## **Estágio supervisionado em docência na educação infantil:**

práticas de ensino em contexto  
pandêmico

*Ivanísia Dias Galvão*

*Maria Eneida da Silva*

O Estágio Supervisionado em um curso de licenciatura é, quase sempre, o primeiro contato do acadêmico com a escola e a sala de aula e esse contato com a realidade escolar é muito importante para a formação do futuro professor. Durante todo o curso as teorias e inúmeros outros conhecimentos são responsáveis pela formação epistemológica do acadêmico e, quando é chegado o momento do estágio, o futuro docente inicia a práxis, ou seja, a união teoria e prática enquanto elementos indissociáveis para sua formação.

Assim, o objetivo desse artigo é apresentar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e também discutir as potencialidades e os limites da prática pedagógica em contexto pandêmico na escola-campo. O estágio foi realizado no primeiro semestre de 2021, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da cidade de

Santo Antônio do Descoberto, Goiás. A escolha desse município se deve ao fato da cidade sediar o Polo da UEG onde acontecem as aulas presenciais do curso de Pedagogia.

Para o alcance dos objetivos, o artigo apresenta três seções. A primeira, apresenta a discussão sobre os fundamentos do Estágio Supervisionado e da Educação Infantil; a segunda, apresenta a escola-campo, o PPP e suas concepções para a Educação Infantil; e a terceira seção, discute as práticas pedagógicas da escola durante a pandemia da COVID-19.

## **O Estágio Supervisionado e a Educação Infantil**

De acordo com Bianchini; Alvarenga; Bianchi (2005) o Estágio Supervisionado é uma experiência ímpar para que o acadêmico possa mostrar criatividade, independência e caráter. Além disso, é importante para que o futuro docente possa perceber se sua escolha profissional realmente o satisfaz. Dessa forma, o estágio mostra para os acadêmicos que

A realidade para futuros professores está em situações vividas nas salas de aula, nas bibliotecas e nas salas de professores, no conhecimento dos planos gestores, na participação da recuperação de alunos e em projetos, entre outras atividades. As aulas nas quais participa como observador de detalhes, que escapam aos alunos que as assistem, são a base para que o estudante observe atitudes que lhe escapariam se não estivesse na situação de aluno-mestre, em realização de estágio. (BIANCHINI; ALVARENGA; BIANCHI, 2005, p. 6).

O Estágio Supervisionado é um momento em que são oportunizadas aos estagiários as atividades pedagógicas e o contato com as complexas práticas institucionais que os prepararão para

o exercício da profissão docente. Sobre esse momento, Bousso *et al.* (2000, p. 218) esclarece que “[...] a importância do estágio não se resume à integração do aluno ao mercado de trabalho ou ao aprimoramento de suas habilidades no âmbito profissional. Trata-se também de um aspecto relevante na formação da pessoa.”, sujeito humano historicamente situado que modifica o ambiente e por ele é também modificado.

Devido a todo esse escopo, o Estágio Supervisionado torna-se um trabalho acadêmico bem mais complexo, posto que envolve, além da etapa de observação da escola e seus espaços, e das aulas e planejamentos do professor, a construção de relatório sobre tudo que foi vivido e presenciado no ambiente escolar. Esse relatório, assim como todo e qualquer trabalho acadêmico, requer rigor teórico e metodológico em sua elaboração para se tornar um registro das atividades realizadas, bem como se tornar uma sólida base para a elaboração do projeto a ser desenvolvido na Educação Infantil, nas fases de semirregência e regência do estágio.

A Educação Infantil é hoje concebida como uma etapa da Educação Básica. Para chegar a esse *status* foi se destacando como um campo de disputas e debates no campo educacional, e vem ganhando espaço, historicamente, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) e a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, até se fortalecer com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010). Essas e outras legislações foram instauradas como parte integrante de uma história de luta coletiva de pesquisadores, militantes e movimentos sociais pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação como um direito de formação humana para posterior ingresso no Ensino Fundamental.

As DCNEI (BRASIL, 2010), por exemplo, cujo caráter é mandatário, estabelece que o trabalho pedagógico nessa etapa da educação seja estruturado em dois eixos, quais sejam, as interações e a brincadeira. Nesse sentido, há a garantia do direito das crianças de 0 a 6 anos de idade de aprender e se desenvolver que, segundo Kishimoto (2002, p. 108), perpassa pelas “[...] situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor.” Esse desenvolvimento é caracterizado pela forma como a criança constrói seus conhecimentos por meio de experiências ampliadas, porque é reconhecida e compreendida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 14).

A partir de legislações como as DCNEI, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado e não mais como um assistencialismo para as mães que trabalham fora de casa. Antes dessas Diretrizes, a LDB (BRASIL, 1996) reconhecia a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, cuja promulgação se deu com muitos debates e disputas na Câmara do Deputados e no Senado Federal que impulsionaram “[...] diferentes setores educacionais, particularmente Universidades de instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais à defesa de um novo modelo de educação infantil” (OLIVEIRA, 2011, p. 117). A autora reforça que

Nesse período, a Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do MEC desenvolveu, por meio da promoção de encontros, pesquisas e publicações, importante papel de articulação de uma Política Nacional que garantisse os direitos da população até 6 anos a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas. (OLIVEIRA, 2011, p. 117).

Dessa forma, fortaleceu-se o olhar educacional com a valorização e a compreensão de que o cuidado com as crianças de 0 a 6 anos é necessário porque não existe ensino sem o cuidar e o educar, e esses são permeados pelo brincar. Assim, o brincar é tomado como essencial na vida da criança para se apropriar do mundo enquanto sujeito histórico e de direitos que é. Quanto à concepção de cuidar e educar, dispostos nas DCNEI (BRASIL, 2010), Oliveira (2011, p. 119) traz que são compreendidos como

[...] aspectos indissociáveis e defendem uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância; daí as preocupações, manifestadas no parecer, em combater a antecipação de rotinas e práticas características do Ensino Fundamental para orientar o trabalho com as crianças pequenas.

Destarte, as creches e as pré-escolas passaram a ser reconhecidas como verdadeiros espaços de construção da cidadania infantil, com seus direitos fundamentais garantidos por meio de uma concepção de educação capaz de promover a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e, acima de tudo, o diálogo e a interação. Para tanto, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 18) trazem que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem “[...] ter como objetivo garantir à criança acesso

a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.”

A partir de tais objetivos e, considerando os dois grandes eixos da Educação Infantil (Interações e Brincadeiras), pontuamos os princípios éticos, políticos e estéticos, bem como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Juntamente com tal indissociabilidade, é preciso compreender a criança enquanto ser integral que está no mundo e com ele se relaciona por meio de seu corpo, com diferentes linguagens e vivências concretas.

Diante disso, o currículo deve ser compreendido como um agrupamento consolidado de práticas que tenham como objetivo “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12). Para que esse objetivo seja alcançado, o diálogo é muito mais que uma simples forma de comunicação, é compreendido como princípio pedagógico e metodológico, pois é a forma de interação do professor com as crianças e é um elemento essencial para as brincadeiras no espaço educativo e de cuidados na Educação Infantil.

Esse diálogo, assim compreendido, permite que as práticas pedagógicas garantam experiências para o desenvolvimento integral das crianças. Para garantir a vivência dessas experiências, o currículo proposto pelas DCNEI (BRASIL, 2010) traz a criança como o centro da dialogicidade e o professor como um sujeito sócio-histórico que saiba olhar para as crianças e observar para compreendê-las. Dessa forma, o professor saberá o que as crianças estão dizendo para planejar com elas, aprender com seus conhecimentos e ensinar para o seu pleno desenvolvimento.

Diante da compreensão instituída pelas normativas legais que concebem e sustentam a Educação Infantil, tal qual a LDB (BRASIL, 1996), por exemplo, o ensino a distância é ilegal nessa

etapa da Educação Básica, mesmo que em caráter emergencial. Tanto as legislações quanto a função sócio-política-formativa da Educação Infantil, sustentam que o ensino remoto emergencial para as crianças de 0 a 6 anos, iniciado com a pandemia da COVID-19, além de ilegal, torna-se uma incoerência didático-pedagógica e provoca a perda da totalidade da formação tanto do professor quanto da criança.

Contudo, os discursos proferidos na mídia tratam da falta de competência do professor para trabalhar remotamente e lidar com as tecnologias para realizarem aulas *on-line*, síncronas ou assíncronas, ou para dialogar com as famílias sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças em casa. Pouco se discute, nesse meio midiático, sobre a (ir)responsabilidade do Estado via redes de ensino, em promover e viabilizar meios instrumentais e pedagógicos para que o trabalho docente não fique mais precarizado e alienado.

Mas não se pode esquecer que o trabalho docente não é um trabalho qualquer, não é um trabalho individual, descontextualizado. É um trabalho que envolve diversos elementos subjetivos e também muitos outros objetivos, como as condições reais de trabalho, a carreira, a remuneração, a formação inicial e continuada, entre outros. O trabalho docente é um ato político partilhado e viabiliza ao professor se relacionar e pensar como sujeito histórico-social que forma e é formado.

Na pandemia, esse trabalho está fragmentado e perdeu o elo com a totalidade da formação humana que se inicia com o ingresso da criança na Educação Infantil institucionalizada. O professor é um intelectual que se forma com conteúdos, valores, domínios de toda natureza, com desenvolvimento do pensamento científico, não é um simples técnico que precisa lidar com equipamentos e tecnologias diversas para sua aula “funcionar”. A escola pública, a universidade pública e a profissão docente vêm sofrendo ataques e desmontes de todas as ordens e isso ficou mais acirrado no contexto da pandemia, repercutindo nos alunos.

Por todo esse contexto, é preciso resistir. Porém, a resistência não é somente dos profissionais da educação, mas de todos e todas que acreditam que a educação é emancipadora e não uma mercadoria, mas um direito inalienável. Consideramos resistência uma formação docente de qualidade que se inicia, entre outros espaços, na graduação, cuja parte importante está também no Estágio Supervisionado.

Assim, é possível que o acadêmico - por meio de um olhar crítico e de resistência ao projeto de desmonte da educação pública - conheça a realidade da escola para além do que está posto e imposto pelo Estado. O acadêmico tem a oportunidade de compreender a escola para além das práticas pedagógicas institucionalizadas ou dos documentos que norteiam essas práticas, o que lhe permite conhecer melhor a escola, o trabalho docente e também sustentar a resistência às tentativas de moldar a escola, o professor e os alunos.

Vejamos o que o Estágio Supervisionado na Educação Infantil nos permitiu conhecer, compreender e resistir.

## **A escola-campo do estágio**

Quando se fala em estágio na escola, importante se fazem os conhecimentos teóricos e legais sobre educação e instituições escolares, os quais normatizam as práticas pedagógicas, o currículo e o trabalho docente. Para o início do estágio foi escolhido um Centro de Educação Municipal de Educação Infantil na cidade de Santo Antônio do Descoberto (GO) e organizada a documentação de autorização da Secretaria Municipal de Educação do município.

Dessa feita, a diretora do CEMEI foi procurada e tratamos da parte burocrática para o início da observação do estágio. Houve a apresentação da estrutura física e pedagógica da instituição, bem como o encaminhamento à professora Margarida<sup>1</sup> que lecio-

---

1 Nome fictício para preservar a identidade da professora.

na numa turma da Pré-escola II, com crianças de 5 anos de idade. O período de estágio na escola foi do dia 15 de abril a 14 de maio de 2021 e, em sala de aula, o período foi de três semanas.

Uma das primeiras atividades antes da observação das aulas foi conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), instituições de ensino são responsáveis por elaborar e colocar em prática sua proposta pedagógica, ou PPP, e que cabe aos professores a participação nesse processo. As DCNEI (BRASIL, 2010) explicitam que a construção do PPP – definido como um plano que orienta todas as ações da instituição escolar, bem como determina as metas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças – seja um processo coletivo que envolva a equipe gestora, os professores e também a comunidade escolar.

Com a análise do PPP foi possível saber que o CEMEI foi fundado em 2008 para atender à demanda por creche e pré-escola dos bairros vizinhos, dispondo hoje de seis salas de aula, cinco com banheiros e uma sem; uma sala para o Atendimento Educacional Especializado - AEE; área coberta para lazer; um parquinho de diversões; e demais espaços administrativos. Nesse espaço físico o CEMEI consegue atender três turmas de maternal, sendo uma em período integral com 19 crianças e duas em período parcial (uma no matutino e outra no vespertino), totalizando 39 crianças; quatro turmas de 4 anos, com 69 crianças no total; e quatro turmas de 5 anos que totalizam 74 crianças.

Além disso, a instituição descreve seus recursos materiais, humanos e didáticos, sendo materiais os equipamentos e o mobiliário; os didáticos são caracterizados como tecnológicos, comuns e o acervo bibliográfico (composto por 595 títulos, entre livros de literatura infantil, livros pedagógicos e revistas de conteúdo pedagógico e/ou científico); e os recursos humanos contemplam o grupo gestor (diretora, secretária e um auxiliar administrativo), o pedagógico (oito professoras, cinco monitoras

e a coordenadora pedagógica) e o grupo administrativo (três auxiliares de serviços gerais e seis merendeiras).

Segundo o PPP, com vistas à educação integral das crianças, antes da primeira matrícula são feitas entrevistas com as famílias com a utilização de uma ficha de caracterização para conhecer melhor o perfil de cada criança. Assim, a instituição visa propor uma educação de qualidade para a construção de saberes nas dimensões ética, religiosa e política do processo educativo, respeitando individualidades e desigualdades sociais das crianças e de suas famílias.

Nessa proposta do PPP, percebemos certa incoerência epistemológica no que tange à construção de saberes pelas crianças nas citadas dimensões. Primeiro, porque na escola a criança não constrói somente saberes, mas também conhecimentos, sendo esses agregados aos saberes que elas já têm. Desse modo, estabelece-se um processo dialógico que permite que a aprendizagem deflagre e impulsione o desenvolvimento humano (SILVA, 2017). Segundo, porque o processo pedagógico de construção de conhecimentos visa, acima de tudo e também, a formação humana que não está indicada pela escola. Essa formação, de acordo com Barbosa; Silveira; Soares (2019) “[...] se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política [...].”

Outro elemento discutido no PPP do CEMEI é o trabalho pedagógico para despertar a criatividade, o conhecimento e a expressividade das crianças. Para isso, são realizados projetos pedagógicos que objetivam aprendizagens prazerosas, trabalhando o lúdico e estimulando os alunos. Essa visão é corroborada por Barbosa; Silveira; Soares (2019) ao afirmarem que a aprendizagem não é um ato individual e que, portanto, consideram positiva a noção de aprendizagens. Com isso, percebemos que a instituição reconhece a importância das primeiras experiências infantis, auxiliando a criança a ter autoestima, respeitar o próprio corpo, potencializar seus limites e se socializar.

Para o alcance dos objetivos de aprendizagens, a instituição desenvolve diversos projetos, tais como o Projeto Recreação, Projeto Educando com a Horta e a Gastronomia com Alimentação Saudável, Projeto Leitura, Projeto Família na Escola, entre outros. Para a execução e continuidade dos projetos, os professores do CEMEI estão em constante formação continuada que é feita pela Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio do Descoberto. Também como ação para a qualidade da Educação Infantil, a construção do PPP é realizada conjuntamente pela escola e pela comunidade, atendendo às DCNEI (BRASIL, 2010) que determinam que seja um processo coletivo. Esse documento, que norteia as ações administrativas e pedagógicas da instituição, tem validade de dois anos letivos, o que garante a flexibilidade para a sua revisão anual.

### **A prática pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil na pandemia**

Durante as atividades de observação, realizadas de 15 de abril a 14 de maio de 2021, foi possível conhecer toda a escola, as salas de aula, os espaços administrativos, os servidores e as professoras, bem como o funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas durante a pandemia. Segundo a diretora, as professoras estavam na escola uma vez por semana para o planejamento das aulas e os servidores administrativos iam mais vezes.

Em relação às ações voltadas para a saúde coletiva e a saúde emocional das crianças e dos servidores neste período de pandemia, a diretora relatou que não havia nenhum acompanhamento específico por parte da escola ou da Secretaria Municipal de Educação do município. As reuniões pedagógicas ou administrativas aconteciam, às vezes, presencialmente, mas também eram realizadas pela plataforma *on-line Google Meet*.

Sobre o ensino remoto emergencial, a diretora afirmou que a escola não utiliza nenhuma plataforma virtual e que havia proposta da Secretaria Municipal para iniciar aulas remotas a partir de agosto de 2021. Por isso, os pais/responsáveis dos alunos buscam, na escola, atividades impressas a cada 15 dias, retornando para entregá-las prontas e pegar outras para mais 15 dias.

Ao ser questionada sobre o acompanhamento pedagógico das crianças em suas dificuldades e a avaliação de aprendizagem, a diretora afirma que a visão é em relação ao desenvolvimento integral do aluno, o que limita o acompanhamento pelo fato de não poder dar apoio pedagógico necessário, pois as atividades são feitas em casa. Dessa forma, a avaliação acontecia somente por meio das devolutivas das atividades impressas que os pais pegavam e entregavam na escola.

Diante disso, as observações das aulas não poderiam acontecer, visto que não havia aulas. Portanto, foram observados dois encontros presenciais – em intervalos de 15 dias – quando da devolutiva de atividades prontas pelos pais/responsáveis e de entrega de novas atividades pelas professoras de cada turma. Esse era o encontro que ocorria das docentes com os pais e, às vezes, com algumas crianças que iam junto à escola. As demais observações foram realizadas no grupo de *WhatsApp* de pais e professoras, em que eram postados vídeos de apoio às atividades e o atendimento às dúvidas que surgiam, bem como em outro grupo de *WhatsApp* das professoras, no qual eram planejadas as atividades para os alunos.

Quando se tem um ensino remoto por meio de plataformas virtuais, ainda é possível que o professor consiga realizar o registro de suas aulas, pois esse registro se torna um “[...] espaço de formação e de reflexão do professor sobre o trabalho realizado. Cada proposta e seu objetivo suscitam registros diferentes e estes também podem assumir diferentes funções” (CORSINO, 2012, p. 116). Assim, o professor pode avaliar, reorganizar e replanejar

atividades que ampliem as experiências infantis. A autora destaca ainda que “Quanto menores as crianças, mais importante são as observações e interações do professor com as ações, sentimentos e interesse delas” (CORSINO, 2012, p. 116).

Contudo, sem a presença do professor, ao menos de forma virtual, o acompanhamento, o registro e a avaliação do desenvolvimento dos alunos ficam muito aquém, quiçá impossíveis de serem realizados. Além de não haver plataforma virtual disponível pelo município, a renda da maioria das famílias do CEMEI não permite que tenham equipamentos ou internet para as aulas *on-line*. Por conta desse contexto, a opção foi a de entregar atividades impressas para que as crianças tivessem o direito de estudar.

Dos 19 planejamentos de aula observados – bem como do acompanhamento do grupo de pais no *WhatsApp* e das devolutivas de atividades impressas – o que se percebe é que esses planejamentos atendem, em parte, ao que é proposto para a Educação Infantil pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). O que contempla a proposta da Base se concentra, somente, nos cinco campos de experiências e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Contudo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento - constituídos pelas aprendizagens essenciais que, por sua vez, compreendem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências, cujos eixos estruturantes sempre são as interações e a brincadeira - encontram maior dificuldade de serem alcançados por meio das atividades impressas que são feitas sem a orientação e a observação da professora. Até mesmo porque a Educação Infantil está centrada no educar e no cuidar, sendo que esse cuidado é indissociável do processo educativo que visa ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças (BRASIL, 2018), o que pode ser garantido no ensino presencial, mas não no remoto e, menos ainda, por meio de atividades impressas.

A partir dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil e das competências gerais propostas pela BNCC, são considerados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para assegurar as condições para as crianças aprenderem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Por mais que a professora planeje, acolha, oriente e responda dúvidas dos pais/responsáveis no grupo do *WhatsApp*, juntamente com o envio das mesmas atividades que são entregues na escola às muitas famílias que não comparecem no momento presencial, torna-se muito difícil que essas atividades feitas pelas crianças em casa assegurem tais direitos de aprendizagem.

Além desses materiais didáticos consubstanciados em atividades impressas, outros também são postados, diariamente no grupo, como vídeos do *YouTube* relacionados ao tema de cada aula e um vídeo de contação de histórias infantis feito pela dinamizadora da turma uma vez por semana. Todavia, são atividades que pouco podem estimular o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e cognitivas das crianças, como prevê a Educação Infantil, pois estão sem as trocas, sem o diálogo, sem a interação.

Com a proposta pedagógica do CEMEI e de acordo com o planejamento das aulas para um processo de ensino-aprendizagem baseado em material impresso e vídeos, a professora propõe a avaliação mediante a participação e a devolução das atividades feitas pelas crianças. Uma vez que a LDB (BRASIL, 1996), especificamente na Seção 11, Artigo 31, que se refere à Educação Infantil, define que “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, [...]” e a BNCC reforça que os eixos estruturantes sempre são as interações e a brincadeira centradas no educar e no cuidar, podemos inferir que tanto o desenvolvimento das crianças quanto a avaliação ficam totalmente comprometidos.

## Considerações

O Estágio Supervisionado da Educação Infantil em um curso de licenciatura, enquanto primeiro contato do acadêmico com a escola, a sala de aula e as crianças, torna-se muito importante para a formação do futuro professor e também para a decisão de continuar ou não na formação para a profissão docente. Nesse momento de pandemia e, muitas vezes, com atividades pedagógicas únicas e exclusivamente impressas, o estágio se tornou um grande desafio para os professores, para a gestão e para os acadêmicos.

Nessa etapa do estágio não foi possível ter contato com as crianças, nem mesmo virtualmente, pois a rede pública ainda não havia disponibilizado uma plataforma de acesso às aulas remotas. Assim, foram observados os momentos de entrega de atividades aos pais/responsáveis e quando eles entregam os trabalhos realizados pelas crianças de uma turma de 5 anos do turno matutino; os planos de aula dessa turma; as atividades pedagógicas preparadas para impressão e os vídeos como recursos didáticos enviados pelo *WhatsApp* do grupo de pais. Da mesma forma, estivemos no grupo do *WhatsApp* das professoras das turmas de 5 anos, ambiente em que conversavam e discutiam as possibilidades de vídeos e de atividades para as crianças.

Diante disso, destacamos que a observação da realidade da escola, das professoras e das entregas de atividades, bem como do acompanhamento dos grupos do *WhatsApp*, possibilitou a reflexão sobre a especificidade da Educação Infantil que está pautada nas interações e na brincadeira, no cuidar e no educar e o quanto essa privação causada pela pandemia pode afetar o desenvolvimento dos alunos e, pior ainda, afetar a alfabetização. Será para os professores dos Anos Iniciais um desafio de dimensões incalculáveis pelo fato das crianças terem tido uma etapa praticamente nula em seu processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A partir do que foi observado, surgiram reflexões como: é essa profissão que realmente quero? Que forma darei aula para meus alunos no futuro? Como posso melhorar o que não estou concordando? Além dessas questões, surgiram outras tantas que, pela continuidade dos estudos e a inserção no campo de estágio em um possível ensino presencial, trará formação e reflexões que serão determinantes para nosso futuro profissional e também dos nossos futuros alunos.

## Referências

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação *versus* autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BIANCHINI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Orientações para estágio em licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BOUSSO, Regina Szyllit; MERIGHI Miriam Aparecida Barbosa; ROLIM Marli Alves; RIESCO Maria Luiza Gonzales; ANGELO, Margareth. Estágio curricular em enfermagem: transição de identidades. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 34, n. 2, p. 218-25, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n2/v34n2a13.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 8 nov. 2020.

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. *In:* CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 113-117.

KISHIMOTO, Tizuko M. Bruner e a Brincadeira. *In:* KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização da rotina. *In:* COSTA, S. A. de; MELLO, S. A. (Orgs.) **Teoria histórico cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017. p. 141-152.



# Olhares sobre as práticas de avaliação escolar com docentes no sertão do Ceará durante a pandemia de 2020

*Edilene Ferreira de Sena*

*Ana Carla Araújo Barroso*

*Francisco Marcones Moura Silva*

*Luiz Gonzaga Lapa Júnior*

Em 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) comunicou à população mundial sobre a proliferação do novo coronavírus (SARS-CoV-2), configurando uma pandemia global. No Brasil, seguindo as orientações das autoridades sanitárias, muitos estados e municípios decretaram o fechamento de serviços considerados não essenciais ou de risco potencial para a disseminação do vírus, devido à grande circulação e aglomeração de pessoas.

O Governo Estadual do Ceará, bem como seus municípios, baixou uma série de decretos e outros instrumentos legais para o enfrentamento da pandemia como o fechamento de diversos serviços e, sobretudo, a necessidade de ações de isolamento social. Dentre os estabelecimentos fechados, pode-se dizer que a escola foi a mais afetada em todo o território nacional, seja a da rede

pública ou privada, provocando a reorganização dos calendários escolares e atividades acadêmicas.

Nesse novo contexto, os estabelecimentos de ensino mudaram repentinamente suas estratégias e metodologias a fim de oferecer o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ao corpo discente. Partindo dessas modificações, não somente na estrutura escolar, como também em seu currículo, o presente trabalho objetivou compreender quais recursos, concepções de avaliação e metodologias os docentes do sertão do Ceará adotaram na pandemia.

A ação de avaliar vem de uma longa trajetória histórica que sofreu muitas mudanças, conforme seu momento, necessidades e intenções de cada grupo. Quando se fala sobre avaliação na educação são múltiplas as concepções, bem como sua compreensão e interpretação baseando-se nos objetivos a serem alcançados (DAVIES, 2014). Sabe-se que a prática de avaliação escolar acontece em um determinado contexto, devendo ser orientada por um projeto pedagógico com finalidades e objetivos a serem alcançados, para atingir resultados mediante instrumentos e estratégias a serem utilizados (LUCKESI, 2005). Porém, dependendo do contexto e condições de trabalho, a realidade é diferente do desejado.

Avaliar demanda, além de planejamento, requer refletir sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, incluindo as condições de trabalho do professor (FAUBERT, 2009). O professor deve ter garantidas as necessárias condições pedagógicas e institucionais para que seu trabalho se realize com responsabilidade. Nesse sentido, a avaliação escolar deve valorizar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dos professores. Esse trabalho não se pauta, exclusivamente, nas concepções teóricas do processo avaliativo, mas nas percepções e práticas sobre a avaliação da aprendizagem com docentes no sertão cearense, durante a pandemia de 2020.

A partir desses apontamentos, discutir-se-á a temática “avaliação” de acordo com algumas teorias, relacionando-as às

inquietações dos docentes com os resultados demonstrados pelas análises estatísticas. Utilizou-se a abordagem quantitativa em pesquisa por meio de um formulário *on-line* do *Google Forms* e cujos processos metodológicos serão esclarecidos posteriormente.

### **Avaliação no contexto pandêmico: alguns apontamentos**

Sendo essencial e indissociável da educação, a avaliação está relacionada diretamente com os ordenamentos curriculares, explicitando suas intenções, finalidades e tensões (GADOTTI, 1991). Desse modo, busca-se refletir sobre as práticas pedagógicas avaliativas que ocorreram em momentos de incertezas e inseguranças com docentes da região semiárida no nordeste brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2018) menciona que o currículo e a própria BNCC assumem papéis de coparticipação e complementação perante as ações e a realidade local. Logo, as formas avaliativas devem ser organizadas e elaboradas considerando os contextos, tendo como referência uma matriz de avaliação processual.

A avaliação está estruturada no eixo da contextualização, realizando conexões diretas com o cenário atual, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Em vista disso, o período de pandemia exigiu transformações e adaptações nas práticas pedagógicas, pois empregar os mesmos padrões avaliativos utilizados no modelo presencial de ensino não atenderia às necessidades dos estudantes.

No entanto, devido a cultura seletiva da avaliação que designa o discente em um parâmetro classificatório de aprovação ou reprovação, bom ou ruim, satisfatório ou não satisfatório, há também uma limitação dos docentes para exercitar a lógica reflexiva e consciente desse processo (LUCKESI, 2018).

O ato de avaliar apresenta muitas faces, incongruências e ambivalências, haja vista que os obstáculos se concebem no modo como a avaliação é compreendida e no desvendar de sua finalidade no cotidiano escolar.

No campo educacional, três tipos de avaliação da aprendizagem se fazem presente: avaliação inicial, formativa e somativa (VIDAL, 2015). Os tipos de avaliação possuem funções e processos diferentes, no entanto, estão integradas.

A avaliação inicial possui caráter investigativo e apresenta três interfaces: preditiva, prognóstica e diagnóstica<sup>2</sup>. A preditiva tem o intuito de realizar uma sondagem cognitiva antes de iniciar um determinado conteúdo, objetiva adaptar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades dos discentes. A prognóstica consiste em uma análise inicial realizada por meio de formação de grupos de alunos ou classe, de modo a obter uma visão panorâmica da realidade discente. Enquanto a diagnóstica, refere-se a perscrutar individualmente as condições de cada um deles.

A avaliação formativa tem como propósito romper com a concepção tradicional de classificação, seleção e exclusão. Seu ponto central é o processo de ensino e aprendizagem por meio da própria avaliação. O docente obtém informações sobre o desenvolvimento do discente, refletindo quais medidas se alinham às reais necessidades dele, tendo como finalidade ajustar e facilitar sua aprendizagem.

Essa vertente avaliativa não se detém a um único instrumento para coletar dados referentes à aprendizagem dos discentes. Cada procedimento tem suas especificidades e objetividades,

---

2 O foco central das avaliações prognóstica e diagnóstica é delinear quais as potencialidades foram desenvolvidas e quais ainda precisam ser intensificadas, objetivando identificar as melhores estratégias pedagógicas de intervenção e ainda refletir sobre a prática docente evitando que possíveis dificuldades na aprendizagem sejam detectadas tardiamente. É uma ferramenta que auxilia o professor a compreender, intervir e identificar os interesses e habilidades dos alunos.

podendo ser utilizado pesquisas, questionários, observações, relatórios, entre outros. As estratégias dessa avaliação podem exigir processos mais cuidadosos, extensos, subjetivos, críticos ou sintéticos.

A avaliação como categoria somativa se caracteriza por ser pontual, busca promover apuração somatória e fidedigna dos dados obtidos ao final de uma sequência didática de conteúdo. Ela está vinculada aos objetivos e métodos didáticos do docente. Todavia, corrobora-se com o pensamento de Villas Boas (2009), em que tanto a avaliação somativa quanto a formativa não precisam atuar fixamente, uma no final do processo e outra, durante. Ambas têm potencial para atuar em momentos distintos, com enfoques diferentes.

De acordo com a literatura abordada, os tipos de avaliação possuem processos e finalidades distintas, porém podem se relacionar mutuamente, não sendo caracterizados como uma metodologia estática. Destarte, o contexto pandêmico também impulsiona a adequação do cenário avaliativo, relacionando-o ao uso de recursos tecnológicos e viabilizando formas diversas de avaliar.

No contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), observa-se um ponto essencial para a compreensão da avaliação no ERE, o letramento<sup>3</sup> digital. O letramento consiste em uma prática sociocultural (BARTON; HAMILTON, 1998) constituída historicamente, permitindo que os sujeitos possam participar socialmente de ambientes, distinguindo e compreendendo contextos específicos. Conforme Xavier (2003, p. 02) a “[...] capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado.”

---

3 O letramento é um resultado provindo da consciência crítica. Logo, o letramento digital também pode ser considerado a leitura e a escrita como prática social a qual se pode conversar, discutir e gerar senso crítico através de meios digitais.

Segundo Xavier (2003, p. 02) o letramento digital está voltado para a realização de práticas tanto de leitura quanto escrita “[...] diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização”. O letramento consiste em uma prática social da leitura e escrita, atribuindo um novo significado, não sendo apenas uma decodificação.

Compreende-se que o letramento digital é parte essencial nas discussões sobre o contexto pandêmico, principalmente na efetivação dos processos avaliativos. Além disso, evidencia que sua ausência está relacionada não apenas com formações de base e continuada, mas também com a carência socioeconômica, que se aplica à boa parte da comunidade escolar e não oferece espaço para que todos possam exercer sua cidadania através desse letramento.

### **Desafios da avaliação escolar em contextos precários**

A melhoria no ensino é resultado de um trabalho coletivo que depende do engajamento de uma rede de indivíduos e de serviços. Envolve a motivação dos alunos, das famílias, a qualidade do transporte, da merenda e a valorização do professor. Indaga-se como obter bons resultados em uma situação de calamidade como a pandemia da COVID-19, em regiões e localidades com poucos recursos institucionais e uma formação docente deficitária no uso de tecnologias digitais.

Paralelamente a esse cenário, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020) elaborou um relatório com dados que certificam os desafios em avaliar no período pandêmico e as dificuldades ao acesso às informações por meio midiático.

Globalmente, 72% das crianças em idade escolar sem acesso à aprendizagem remota vivem nas famílias mais pobres de seus países. Em países de renda média alta,

os estudantes das famílias mais pobres representam até 86% dos alunos e alunas que não têm acesso ao ensino a distância. Globalmente, três quartos dos estudantes sem acesso vivem em áreas rurais [s.n.].

Os reflexos dessa realidade interferem diretamente no processo avaliativo e mostram como a profunda desigualdade social e econômica também influencia na avaliação educacional processual, contínua, interativa e contextual dos discentes.

Sobre as condições de trabalho do professor Soares (2016, p. 228) afirma que a formação docente consiste em um “[...] processo abrangente, complexo, inconcluso, inacabado e contínuo que se realiza no transcurso do desenvolvimento profissional docente em que a formação inicial e a continuada são concebidas de forma interarticuladas.” Torna-se importante refletir que para o docente a ausência desse percurso vivencial de aprendizagens compromete o processo avaliativo.

As condições atuais inseriram os docentes da Educação Básica no mundo digital de forma súbita, faltando-lhes tempo para preparo e qualificação para ministrar aulas virtuais, administrar plataformas digitais, entre outros fatores. Haja vista que isso eram vivências impensáveis e práticas pedagógicas inviáveis, então há uma preocupação em saber se os discentes estão realmente aprendendo. Conforme Vygotsky (2001, p. 63) nosso comportamento “[...] é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais [...]” Desse modo, entende-se que no ambiente totalmente incorporado à realidade virtual a falta de interação com os discentes consiste em outra dificuldade, pois, sendo seres sociais, o distanciamento e o silêncio impõem uma tensão no processo dialógico e, conseqüentemente, no avaliativo.

Não menos importante, percebe-se a falta de rotina de estudos e a pouca participação dos gestores responsáveis pelos

discentes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, Dias; Pinto (2020, p. 547) afirmam que “[...] muitas escolas, públicas e privadas, estão exagerando nas expectativas do que professores e familiares conseguem fazer. Há diferenças substanciais entre as famílias, atualmente, em confinamento.”<sup>4</sup> Considera-se que algumas famílias disponibilizam de mais tempo para auxiliar os filhos com as tarefas e aulas, enquanto outras não possuem letramento digital suficiente, internet, ferramentas digitais, aptidões cognitivas e estão trabalhando dentro ou fora de casa.

Visto o exposto, evidencia-se a importância em escutar os docentes que estão envolvidos no processo de avaliação escolar nesse período pandêmico de 2020 na região investigada, ouvindo suas dificuldades e limitações, pois suas percepções refletem o real quadro educacional regional e, quiçá, em outras localizações.

## Metodologia

Optou-se pela abordagem quantitativa, cujos dados como números e indicadores podem ser analisados com o auxílio de técnicas estatísticas (frequência, média, correlação, entre outras) e revelar informações úteis, rápidas e confiáveis a respeito das observações coletadas (CRESWELL, 2012). A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário eletrônico (*Google Forms*) com 10 itens sobre a profissão docente, avaliação e problemáticas enfrentadas durante a pandemia da COVID-19

---

4 O parecer do CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, na p. 3, também evidencia esse quadro educacional quando afirma que “[...] as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes”.

no ano de 2020. A Análise dos dados foi realizada pelo *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Participaram 22 docentes das cidades de Itapiúna, Quixadá, Quixeramobim, Senador Pompeu e Solonópole. A seleção dos participantes teve foco no vínculo com redes municipais de ensino. Foram escolhidos municípios do sertão do Ceará localizados em uma região do semiárido, com difícil acesso e alto índice de pobreza<sup>5</sup>.

## Resultados e discussão

Para compreender o perfil dos docentes pesquisados, segue a Tabela 1 com os dados demográficos coletados. Os resultados apresentaram uma média (M) de idade de 37,59 anos com desvio-padrão (DP) de 8,27. A participação de docentes do gênero feminino (86,4%) foi majoritária, comparada à do masculino (13,6%). Há um domínio de docentes com mais idade (45,4%) e experiência no ensino (40,9%). Observa-se um maior quantitativo de participantes no município de Solonópole (45,5%), bem como na área do conhecimento de Linguagens e Códigos (40,9%).

Denomina-se por Polivalente o docente que atua nos segmentos da Educação Infantil e no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse docente possui qualificação para atender às especificidades da Educação Infantil e para ministrar os conteúdos de História, Matemática, Ciências, Geografia e outras, geralmente na Educação Infantil.

---

5 Em relação ao total de pessoas pobres residentes no Estado destacam-se, entre outras regiões, o Sertão Central (5,36%), de acordo com o IPECE Informe, nº 149, abril de 2019.

Tabela 1 - Dados demográficos dos docentes

Variáveis		Frequência	Porcentagem (%)
Gênero	Feminino	19	86,4
	Masculino	3	13,6
Faixa-etária (anos)	de 20 a 29	6	27,3
	de 30 a 39	6	27,3
	de 40 a 49	10	45,4
Município	Itapiúna	3	13,6
	Quixadá	4	18,2
	Quixeramobim	2	9,1
	Senador Pompeu	3	13,6
	Solonópole	10	45,5
Tempo de docência (anos)	de 1 a 5	3	13,6
	de 6 a 10	7	31,8
	de 11 a 15	3	13,6
	de 16 a 20	2	9,1
	mais de 20	7	31,8
Área de atuação	Linguagens e Códigos	9	40,9
	Matemática	1	4,5
	Humanas e Sociais	4	18,2
	Polivalente	8	36,4

Fonte: SPSS, v. 23

Questionados se as instituições de trabalho ofereceram alguma formação digital durante o período pandêmico (Tabela 2), os resultados apontam que 54,5% responderam positivamente e 45,5%, negativamente. Porém, indaga-se se a formação digital recebida foi suficiente e adequada para sanar o quadro de dúvidas desses profissionais da educação e se houve suporte técnico satisfatório para lidar com o contexto. Nota-se um alto quantitativo de docentes que não receberam uma formação digital, contrapondo Soares (2016) quanto à necessidade da formação docente ser um processo contínuo.

Constam na Tabela 2 as fontes de pesquisa que os docentes procuraram para aprofundar e aprimorar seus conhecimentos, ajudando-os no processo avaliativo dos discentes. Os resultados mostram que todos os professores foram proativos na busca por recursos e materiais para auxiliar e lidar com a avaliação nesse período, mesmo aqueles que citaram não ter tido formação digital. Citam-se fontes como cursos, pesquisas virtuais, artigos, livros, tutoriais, a BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), visando melhorar as estratégias pedagógicas no tocante à avaliação. Esse fato evidencia a necessidade de ir além do ofertado ou de que as formações ofertadas não se adequaram às demandas.

Tabela 2 - Municípios cujas instituições de trabalho ofereceram alguma formação digital e fontes de pesquisa dos docentes para aprimorar as avaliações

	Receberam formação digital		Fontes de pesquisa para aprimorar o processo avaliativo		
	Sim	Não	Internet (sites)	Cursos diversos	Internet e livros
Itapiúna	2	1	1	1	1
Quixadá	2	2	2	1	1
Quixeramobim	1	1	0	0	2

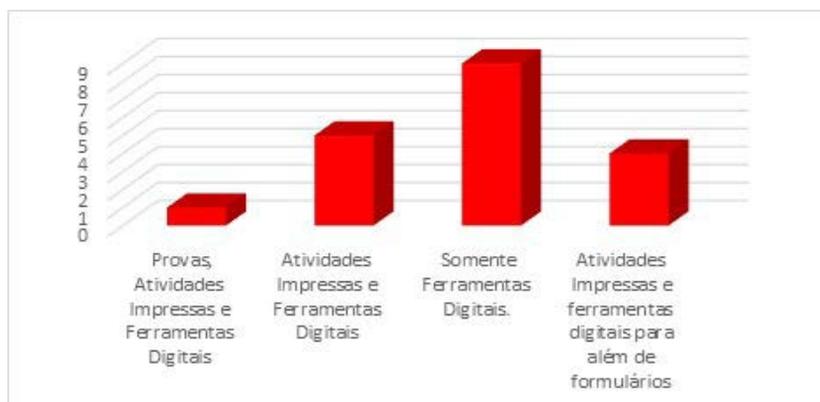
Senador Pompeu	3	0	1	1	1
Solonópole	4	6	4	1	5

Fonte: SPSS, v. 23

Os docentes foram indagados sobre as maiores dificuldades em avaliar os discentes durante a pandemia (Tabela 3), apresentando como resultados o distanciamento físico (40,9%), a ausência de ferramentas digitais e internet por parte dos discentes (31,8%) e a falta de compromisso (27,3%) com a nova modalidade de ensino entre os discentes assíduos nas aulas remotas. Interpreta-se que os contextos econômicos e sociais dos discentes potencializaram a infrequência e participação, tornando vulnerável o ensino e a aprendizagem no sertão do Ceará.

Sobre os tipos de ferramentas utilizadas para avaliar os discentes a fim de entender como se deram os processos avaliativos, encontrou-se provas, material impresso, ferramentas digitais, livros, entre outros, conforme o Gráfico 1 demonstra.

Gráfico 1 – Ferramentas e ações realizadas nas práticas avaliativas



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Observa-se que apenas 1 docente (4,5%) limitou-se aos modelos tradicionais, refugiando-se no termo linguístico “prova” como meio de verificação da aprendizagem; 9 (40,9%) avaliaram somente por meios digitais e 7 (31,8%) aderiram às atividades impressas e ferramentas digitais em conjunto. Outro dado que chama à atenção é o fato de que somente 5 (22,8%) dos docentes usaram outras ferramentas digitais para avaliar, além dos formulários de perguntas *on-line* como as pesquisas, leituras em grupo, observações e conversas.

Percebe-se que a avaliação não deve ocorrer apenas em um momento específico a partir da intervenção do docente, e sim, presente em todo o processo educacional. A complexidade dessa temática, em âmbito pandêmico, trouxe novas características e questionamentos, os quais ainda necessitam ser investigados em novos trabalhos.

## **Considerações**

Destaca-se que mesmo diante de um contexto atípico é necessário explorar novas metodologias de avaliação com o intuito de aferir o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados demonstraram que a avaliação ainda não é compreendida como uma ferramenta de análise da qualidade da aprendizagem, tornando-se distante da realidade no contexto pesquisado.

A importância de não se restringir apenas ao ato de avaliar, mas refletir sobre o que se deve e como se deve avaliar, foi identificada pela nova conjuntura da pandemia que intensificou os desafios da escola e tencionou as desigualdades educacionais, sociais e econômicas. Com isso, a busca por novas formas de avaliar através de instrumentos tecnológicos acarretou inquietações e angústias à comunidade docente, haja vista que não acomete somente a mudança ou a introdução de recursos digitais. O momento requer transformação da concepção de avaliação.

Desse modo, compreende-se que é necessário atribuir importância aos esforços gerados pelos docentes diante dos desafios em superar as dificuldades, lidando com as novas metodologias e aulas remotas. Partindo desse pressuposto, o interesse pela formação digital e conhecimento das tecnologias germina a esperança para despertar que a avaliação deve ser interpretada como símbolo de fortalecimento e resistência dos docentes e discentes ao sistema de ensino.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 fev. 2021.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998.

CRESWELL, John. W. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012.

DAVIES, Elaine Gessimara. **Avaliação da aprendizagem escolar: refletindo sobre concepções e práticas**. Cadernos PDE - Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, PDE: Produções Didático-Pedagógicas, versão *on-line*, v. 2, 2014.

DIAS, Érica; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a covid-19. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020.

FAUBERT, Violaine. School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. **OECD Education Working Papers**, No. 42, OECD Publishing. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>. Acesso em: 18 abr. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. A escuta e o diálogo como princípios norteadores da formação permanente de professores/as. *In: XVIII ENDIPE. Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira*. ISSN 2177-336X. 2016, Mato Grosso. **Anais**. Mato Grosso: EdUFMT, 2016. 9227- 9231. Disponível em: [https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_9941\\_36646.pdf](https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9941_36646.pdf). Acesso em: 7 fev. 2021.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Covid-19: Pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar o ensino a distância durante o fechamento das escolas, diz relatório do UNICEF**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia>. Acesso em: 4 fev. 2021.

VIDAL, Eloisa Maia. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica brasileira: accountability, qualidade e gerencialismo**. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2015.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.). **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YOGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional/NEHTE. 2003. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.



## **Ensino religioso escolar:** a escola pública como espaço democrático para a valorização e a promoção da diversidade cultural religiosa

*Enio de Viveiros Andrade*

*Gislene Lisboa de Oliveira*

No Brasil há diversas religiões, como: orientais, afro-brasileiras, indígenas, espiritualistas, judaísmo, islamismo e cristianismo (catolicismo e igrejas evangélicas). A fim de discutir sobre a diversidade cultural religiosa brasileira no âmbito do Ensino Religioso Escolar é necessário atentarmos para as diversas expressões religiosas.

Os cristãos evangélicos apresentam hoje algumas tipologias, que acabam demarcando múltiplas interpretações dentro da própria cosmovisão protestante. Conforme Mariano (1999) há evangélicos que são vistos como históricos por terem, de certa forma, raiz na Reforma Protestante, há os pentecostais/neopentecostais e históricos renovados/pentecostalizados, também chamados de carismáticos evangélicos.

Nas religiões de matriz africana podemos ver a Umbanda, o Candomblé, o Catimbó, entre outras e, cada qual, traz a expressão religiosa típica da África, bem como se integraliza misturando os

elementos indígenas, afro-brasileiros e europeus. Tomamos esses dois exemplos de matrizes religiosas para verificarmos o quanto no Brasil são complexas e variadas as expressões religiosas. Portanto, há uma diversidade cultural religiosa no nosso país.

O Ensino Religioso Escolar pode exercer um papel relevante no processo de valorização e promoção do respeito de todos pelas diferentes concepções e expressões religiosas, uma vez que no espaço escolar se dá a reverberação do que há no tecido social como um todo em termo de cultura religiosa, e aí não cabe espaço para o proselitismo e, sim, para a compreensão profunda do outro, ou seja, da alteridade, tendo em vista a diversidade cultural religiosa.

Portanto, partiremos da seguinte questão-problema: Quais aspectos se configuram como obstáculos para o ensino da diversidade cultural religiosa no Ensino Religioso Escolar? Na metodologia procuramos buscar uma aproximação com o método fenomenológico, aplicação da abordagem qualitativa e utilizamos bibliografias que discutem tanto o tema da diversidade cultural religiosa, bem como a questão do Ensino Religioso Escolar. O referencial teórico considerará a discussão de diversos autores sobre os demais subtemas que perpassam essa discussão, tais como Liberdade dos Indivíduos, Laicidade e Legislação da Educação Nacional Brasileira (LDBEN nº 9.394/1996). Com isso, destacamos que o objetivo central deste trabalho é analisar os possíveis obstáculos existentes na diversidade cultural religiosa que refletem no Ensino Religioso Escolar.

## **A fundamentação da Liberdade dos Indivíduos e a demanda da diversidade cultural religiosa no século XXI**

Os princípios de Liberdade dos Indivíduos foram pautas que passaram a fazer parte dos debates e práticas sociais das sociedades contemporâneas europeias a partir do Século XVII, justamente com a filosofia Iluminista que passa a desafiar o chamado Antigo Regime que era configurado por muitos limites da

plena Liberdade dos Indivíduos. Se esses princípios vingaram e atingiram um ponto máximo transformando essas sociedades, já é outra coisa. Mas o que vemos historicamente é que ocorreram mudanças na forma de pensar a ciência, a política, a economia, a sociedade, o direito, a cultura, a liberdade de expressão, etc.

As sociedades ocidentais tiveram diversas influências em sua formação sociocultural como a greco-romana, bem como a judaico-cristã dentro desse processo. Em se tratando das bases da Liberdade dos Indivíduos, podemos destacar o pensamento do inglês John Locke quanto ao Liberalismo Político dos indivíduos e a Liberdade nas instâncias sociais. Para tal, Locke apresenta esse conceito deixando reverberar a filosofia cristã: ou seja, a Liberdade está fundamentada em questões teístas (LOCKE, 1983).

Esse pensador inglês em questão afirmou o seguinte:

[...] é muito claro que Deus, conforme diz o Rei Davi (Sl 113,24) “deu a terra aos filhos dos homens”, concedendo-a em comum acordo a todos os homens [...]. Todavia, esforçar-me-ei por mostrar como os homens podem chegar a ter uma propriedade em várias partes daquilo que Deus deu à Humanidade em comum, e tal sem qualquer pacto expresse entre todos os membros da comunidade. (LOCKE, 1983, p. 45).

Partindo da categoria de direito à propriedade defendido por Locke, podemos dizer que os Estados Nacionais surgidos desde o Século XVI deveriam garanti-lo junto com os outros direitos dos indivíduos: deveriam ter a Liberdade deles quanto à vida, à felicidade, à expressão individual, etc. E isso não seria garantido a menos que houvesse uma Legislação que pudesse defender essa Liberdade dos Indivíduos, bem como normatizasse o papel do governo com o objetivo de defender essa Liberdade em questão, ou seja, essa dinâmica consistiria no Liberalismo Político (CHE-VALLIER, 2002).

À medida que o sistema capitalista vai se desenvolvendo e vão sendo estendidos os problemas sociais dentro dessa dimensão, vai surgindo o aprofundamento pelos direitos dos indivíduos, portanto, uma ampliação dos direitos de liberdade estabelecidos no Paradigma da Modernidade. No campo sociopolítico vimos o desenvolvimento da Social-Democracia, do Socialismo Científico, por exemplo, como alternativas aos questionamentos da sociedade liberal e moderna.

Conforme Rouanet (2005) nesse processo de ampliação dos direitos dos indivíduos, bem como da Liberdade, vão surgir no Século XX diversos atores sociais com diferentes reivindicações a partir daquilo que eles consideram seus direitos em sociedade. Sendo assim, vemos nitidamente a luta pelos direitos dos indivíduos no campo (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST); direitos dos indivíduos na cidade (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto - MTST); direitos dos indivíduos afro-descendentes (Movimento Negro); Movimento dos indivíduos quanto ao comportamento sexual (LGBTQI+), entre outros.

Rouanet, afirma ainda que

O aparecimento de novos atores políticos não representa nenhuma ruptura com a modernidade. Pelo contrário, é a realização de uma tendência imanente do liberalismo moderno, que com sua doutrina dos direitos humanos abriu um espaço infinitamente fértil para a criação de novos direitos, defendidos por novos protagonistas, segundo novas estratégias. (ROUANET, 2005, p. 261).

Para Rouanet (2005) não estaríamos num momento pós-moderno, passando por um mal-estar nessa Modernidade marcado por essas reivindicações. Dessa forma, seguimos influenciados pelo Paradigma da Modernidade e seria legítima a defesa da Liberdade de outros grupos de indivíduos por meio de suas

reivindicações na sociedade. Dentro desse contexto, também reportaremos à defesa pela diversidade cultural na qual está inserida também a diversidade cultural religiosa dos indivíduos. Sobre isso, De Aquino (2014) menciona que as propostas da Organização das Nações Unidas em prol dessa diversidade cultural religiosa vão criticar duramente o modelo confessional encontrado no Ensino Religioso Escolar. Portanto, notamos que haverá uma sinalização para a valorização e a tolerância religiosa dentro do contexto da Educação Escolar, uma vez que há estudantes com diferentes crenças e expressões religiosas.

Ao nosso ver não se trata de um ecumenismo ou ideologia hegemônica, mas sim da compreensão da expressão religiosa do outro, em que cada um poderá se pôr no lugar desse outro exercitando a solidariedade, a tolerância e o respeito. E isso, com certeza, ajudará na construção da boa convivência entre as pessoas evitando a discriminação, o preconceito, a violência e o desrespeito para com a fé de várias pessoas.

No Brasil, quando da proclamação da República, foi estabelecida uma diretriz diferente no que diz respeito à relação entre o Estado e a Religião, que no nosso país desde os tempos coloniais houve o ensino catequético, portanto, sob forte influência da Igreja Católica Romana. No período do Brasil Império – em que o Brasil já era independente de Portugal – o Ensino Religioso Escolar era confessional e deveria ser ensinado o cristianismo católico nas escolas nesse período (CASTRO, 2009).

Com a proclamação da República no Brasil, em 15 de novembro de 1889, tivemos após dois anos, ou seja, em 1891, a promulgação da primeira Constituição do Brasil sob o regime republicano e, quanto à questão religiosa, foi postulado no dispositivo da lei que o Estado Brasileiro seria separado da Igreja Católica Apostólica Romana. Isso implicou no estabelecimento da Laicidade no Brasil, em que não deveria haver mais o toma lá, dá cá entre a Igreja e o Estado, pois no período do Império

no Brasil o imperador aprovava ou não as ordens da Igreja de Roma para o Brasil (Beneplácito), além de instituir os bispos das igrejas católicas no nosso país (Padroado).

Para Aquino (2014) a laicidade no Brasil não consistiu na ideologia laicista, isto é, numa negação radical às religiões. Pelo contrário, houve bastante proximidade entre os governos republicanos e a Igreja Católica, e isso dependeu do interesse que estava por trás desses dois lados. Contudo, a Laicidade significou a secularização proposta pela Modernidade em que o Estado deveria desenvolver o seu papel como ente público favorável à coletividade como um todo, sem defender uma religião específica.

Ainda sobre a Laicidade, De Aquino (2014) ressalta que a sociedade brasileira é influenciada pela natureza ou dinâmica da forma que ocorreu o processo de secularização moderna. No caso do Brasil, mantendo fortes ligações entre o setor público e o catolicismo. Tanto é que foi estabelecido no Decreto nº 19941/1931 que a disciplina do Ensino Religioso Escolar seria obrigatória e facultativa e, a partir de então, deu-se de forma confessional, pois estimava-se ensinar aos jovens um valor moral a fim de tirá-los de possíveis problemas sociais como violência, vícios, etc. (DE AQUINO, 2014).

Portanto, o tipo de Laicidade do Estado Brasileiro é um tanto quanto questionável: enquanto nos Estados Unidos da América (EUA) ela é confessional, protestante e cristã, na França ela significou o rompimento com a religião a partir da Revolução Francesa, no Brasil consistiu em manter uma relação profunda com o cristianismo católico e com outras igrejas cristãs. Nesse sentido, a diversidade cultural religiosa se apresenta como algo marginalizado, uma vez que a religião majoritária se configura no cristianismo.

Hoje em dia é observável que a forma com que a sociedade brasileira concebeu a secularização, portanto, a forma de Laicidade a partir da República, abriu brechas para a

permanência da influência cristã no Ensino Religioso Escolar, deixando de lado essa consciência da diversidade religiosa que o país tem. Isso nos deixa claro que a temática sobre o Ensino Religioso Escolar não está desvinculada da questão da dinâmica social, do Estado, da Educação Escolar, do Ensino Religioso Escolar, da Formação Docente e, por fim, das práticas de ensino que possam realizar um ensinamento focado na perspectiva da valorização e promoção da diversidade cultural religiosa que encontramos em nosso país.

De Aquino (2014) comenta sobre uma vivência:

Por exemplo, em 27 de fevereiro de 2011 o jornal Folha de São Paulo (p. C1. Encarte Cotidiano) publicou matéria intitulada “Casal de ateus faz acordo e libera filhos de aula” [...] A mãe explicou ao jornalista o motivo da proposição: “Não quero que eles sejam doutrinados a crer. Ninguém precisa ser bom na vida porque tem alguém superior olhando[...]. Jamais vou privar meus filhos do conhecimento, mas não é o que acontecia na escola. (DE AQUINO, 2014, p. 123).

O relato acima nos faz pensar sobre a então diversidade cultural religiosa, pois o Ensino Religioso Escolar na atualidade não deveria inculcar nenhum dogma ou doutrina religiosa. No caso relatado, não era nem um tipo de expressão religiosa, mas sim filhos de casal ateu que não queriam que seus filhos fossem influenciados a crer. Nesse contexto, cabe ressaltar que a falta de atenção para a diversidade implica na questão de não confessionais de uma religião, bem como aqueles que pertencem a outras formas de expressões religiosas como budismo, xintoísmo, etc. Uma vez que haja um monopólio cristão, por exemplo, sendo a pauta preponderante no Ensino Religioso Escolar, passamos a ver a dificuldade de ser trabalhado nas práticas docentes de professores em Ensino Religioso a problematização e a discussão

desse ensino como objeto de estudo e não como objeto de fé (DE AQUINO, 2014), pois ao contrário sempre será deixada de lado essa temática da diversidade cultural religiosa.

Conforme a Constituição Brasileira de 1988, é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato, bem como é inviolável a liberdade de consciência e de crença (BRASIL, 2014). Isso implica no espaço que o Ensino Religioso Escolar deveria dar à diversidade cultural religiosa, pois uma coisa é a legislação e outra coisa é a prática e a vivência relacionadas com esse assunto que estamos discutindo.

Dessa forma, concluímos que a vinculação da religião cristã com o Estado Brasileiro, portanto, com a escola pública, acaba influenciando as práticas docentes no Ensino Religioso Escolar, gerando assim um obstáculo para uma fluência maior do Ensino Religioso que foque na diversidade cultural religiosa. No próximo tópico iremos discutir acerca da escola como espaço para ser trabalhado essa diversidade cultural religiosa e quais aspectos podemos verificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/1996 - sobre esses termos.

### **A escola pública como espaço democrático para a valorização e a promoção da diversidade cultural religiosa**

Na Educação Escolar, especificamente na escola pública, observamos um espaço ideal para ser trabalhado a diversidade cultural religiosa por meio do componente curricular do Ensino Religioso. Já discutimos que a forma em que se desenvolveu o processo de Laicidade na nossa sociedade, portanto, a configuração do Estado Brasileiro Laico e suas implicações na Educação Escolar, permitiu que houvesse certa hegemonia do cristianismo nas práticas docentes de professores desse componente curricular. Isso também está relacionado ao segundo obstáculo que podemos perceber ao verificarmos a nossa LDBEN nº 9.394/1996.

A parte dessa legislação que reza sobre o Ensino Religioso Escolar deixa muitas lacunas: ao manter o nome “Ensino Religioso”, pois reporta aos tempos em que havia o casamento entre Estado e Religião; e ao afirmar que o Ensino Religioso Escolar deverá ser ofertado visando à diversidade cultural religiosa. Entretanto, prevê consulta às entidades religiosas para elaboração de conteúdos para esse componente curricular (DE AQUINO, 2014).

No Brasil há pelo menos 3 (três) concepções quanto ao Ensino Religioso Escolar: Confessional, Interconfessional e Não Confessional (DE AQUINO, 2014). A rede municipal de Educação de Anápolis/Goiás tem adotado a concepção Não Confessional. Inclusive vamos pesquisar as práticas docentes de professores em Ensino Religioso em algumas escolas municipais da cidade. A investigação poderá nos apontar um cenário de avanço ou retrocesso dentro desse contexto.

Se considerarmos os aspectos da LDBEN nº 9.394/1996 em artigo específico sobre o Ensino Religioso Escolar, isto é, o Artigo 33, poderemos considerar sobre a diversidade cultural religiosa o seguinte:

[...] a nova redação do artigo 33 enfatizou, significativamente, que a disciplina de Ensino Religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão” e deve ser oferecida adequadamente de modo a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (DE AQUINO, 2014, p. 123).

Entretanto, mesmo diante desse dispositivo legal, há a interpretação do Supremo Tribunal Federal de que o Ensino Religioso Escolar pode ser confessional, não acarretando inconstitucionalidade. Porém, o texto da LDBEN nº 9.394/1996 afirma não conceber nas práticas docentes alguma forma de proselitismo.

Então, o Ensino Religioso Escolar no espaço da escola pública é uma questão bastante conflituosa, porque a legislação não é tão clara e, as brechas e interpretações jurídicas, asseguram ações que chocam com a proposta da diversidade cultural religiosa.

A LDBEN nº 9.394/1996, no Artigo 33, acerca do Ensino Religioso Escolar, menciona que não deve haver proselitismo, aponta a diversidade cultural religiosa. Contudo, o componente curricular leva o nome de “Ensino Religioso” e ainda afirma a busca de diversas entidades religiosas para a definição de conteúdo a serem trabalhados em sala de aula (DE AQUINO, 2014). Sendo assim, essas lacunas constituem-se como entraves nesse processo de valorização e promoção da diversidade cultural religiosa, a fim de trabalhar a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância e a alteridade quando o assunto é religião, bem como expressões religiosas.

De Aquino (2014) ainda problematiza uma questão interessante relacionada à matrícula e oferta do Ensino Religioso na Educação Escolar: Conforme a nossa LDBEN nº 9.394/1996 a oferta tem que ser obrigatória e a matrícula facultativa. E, a partir dessa afirmação na legislação, podemos questionar os objetivos com o Ensino Religioso Escolar: porque os outros componentes curriculares também não são facultativos?

Se o objetivo previsto na legislação é valorizar a diversidade cultural religiosa, então não haveria necessidade de estabelecer a possibilidade da matrícula facultativa. Se não pode haver proselitismo, ou seja, a pregação de uma doutrina específica para os estudantes a partir da prática docente de professores em Ensino Religioso Escolar, a ideia de facultatividade já predispõe a prática confessional. Logo essa parte da legislação deveria ser revista, uma vez que abre brecha para o então obstáculo na valorização e promoção da diversidade cultural religiosa.

Podemos pensar em algumas medidas que a Educação Escolar pode ter no processo de valorização e promoção da

diversidade cultural religiosa a partir da escola como um todo, bem como do componente curricular de Ensino Religioso. Dentro desse contexto, as práticas docentes podem considerar algumas concepções pedagógicas, que por sua vez darão subsídios para a realocação da disciplina com o objetivo de amenizar esses obstáculos que verificamos ao longo desse texto.

Quando observamos o que Mantoan (2017) expõe sobre a questão da inclusão, verificamos que deve haver uma ruptura cultural em meio às identidades hegemônicas na Educação Escolar.

Ao colocar em xeque a estabilidade, a fixação, a imutabilidade da identidade de qualquer grupo de pessoas, a inclusão denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado delas, representado por modelos tidos como verdadeiros, ideais hierarquizados e acessados por uma razão superior. (MANTOAN, 2017, p. 38).

A partir dessa premissa, analisamos a construção do diálogo entre as identidades no seio social, sem o caráter hegemônico, e para tal, considerando a inclusão de outros saberes, concepções e expressões religiosas, por exemplo, é possível nortear a prática docente em Ensino Religioso Escolar trabalhando melhor as contribuições, os valores e as concepções que outros credos religiosos podem oferecer. Mas, sem a intenção prosélita, e sim visando ao conhecimento da diversidade em questão.

Sendo assim, o professor em sua prática docente em Ensino Religioso Escolar que tem como objetivo atuar em prol dessa valorização e promoção da diversidade que está posta, também poderá atentar para a questão do aprofundamento, em se tratando das ações que poderão contribuir para a efetivação desses objetivos ante ao Ensino Religioso Escolar. A Educação Escolar precisa atentar para a orientação sobre essa temática, considerando

a crítica que se pode fazer quando o foco está em apenas cumprir uma política educacional, um currículo, uma solicitação, etc.

Para as orientações pedagógicas que contribuam com esse processo de valorização e promoção da diversidade cultural religiosa no contexto escolar, portanto, no Ensino Religioso enquanto componente curricular, é necessário também atentar para o que Skliar (2003) considera acerca da concepção do “outro”. Na verdade, a ideia da inclusão exposta por Mantoan (2017) entrelaça com essa crítica que ele faz acerca do outro e nos ajuda a entender que para romper com os obstáculos mencionados é necessário ter em mente novos fundamentos que vão direcionar nossas novas ações.

Skliar (2003) nos apresenta o que muitas vezes ocorre na escola, na verdade é uma maquiagem para um determinado cumprimento curricular, político, didático, discursivo, etc., com o objetivo de demonstrar que ocorre uma valorização quanto aos indivíduos, quanto às diversidades que apresentam no espaço escolar. Mas essas ações acabam por serem superficiais, no sentido de valorização do outro, daquele que é diferente de nós. Então, Skliar (2003) diz que o que é possível ver nesse contexto superficial é justamente o que ele chamou de “Outro Burocrático”, isto é, o outro é enxergado apenas para o cumprimento de uma exigência ou de uma diretriz.

O professor de Ensino Religioso Escolar poderá trabalhar sua prática docente considerando que em sala de aula discutir uma temática sobre o sentido da vida, por exemplo, não é um assunto de monopólio cristão, mas no seu ato de ensino ele poderá apresentar outras concepções sobre o mesmo assunto através da religião que o outro pode ter, que pode ser o budismo, o espiritismo e outras.

Logo, nessa prática docente que demos como exemplo, implicaria em apresentar os aspectos, as características e as devidas discussões sem o *status* de que uma religião seria inferior à outra.

Não se trata de apenas tratar superficialmente, sem o devido valor, o que a religião X ou Y diz sobre determinado assunto. Não é apenas demonstrar que trabalha com a diversidade, sem saber de fato abordar essa complexidade que ela requer.

Afirmamos que a prática docente do professor em Ensino Religioso Escolar, que tem como alvo a valorização e a promoção da diversidade cultural religiosa, precisa considerar orientações pedagógicas como essas discutidas: pautar a prática de ensino considerando a inclusão das expressões religiosas no contexto do modelo confessional de Ensino Religioso Escolar que ainda prepondera no Brasil e também saber como tratar o outro, no caso, as diversas expressões religiosas que esse outro pode ter, somente assim estaríamos no caminho da valorização e promoção da diversidade cultural religiosa.

## **Considerações**

A proposta dessa discussão não é a de apontar o “mapa do tesouro” para que a prática docente em Ensino Religioso Escolar seja totalmente condizente com a diversidade cultural religiosa, mas sim pontuar alguns aspectos importantes no processo de exercício dessa prática. Para tal, problematizamos a forma de concepção do Estado Laico, da Laicidade e suas implicações no Ensino Religioso Escolar, de forma que visualizamos que essa Laicidade e a influência dela na escola nos trouxe a compreensão de que é complexo sobrepujar elementos de uma cultura social a fim de se estabelecer caminhos diferentes, no caso, superando o modelo confessional de Ensino Religioso Escolar em prol da diversidade cultural religiosa.

Outra questão problematizada foi destacar as lacunas da LDBEN nº 9.394/1996, que por sua vez acabam dificultando a valorização e a promoção da diversidade cultural religiosa, pois

ao mesmo tempo que afirma a valorização dessa diversidade, acaba contribuindo como outro obstáculo ao estabelecer matrícula facultativa e propor a busca das entidades religiosas para elaboração e definição de conteúdo do Ensino Religioso.

Por fim, consideramos que entrar no caminho da construção da diversidade cultural religiosa requer um repensar das práticas docentes, e isso se dará por um exercício contínuo, considerando a inclusão das expressões religiosas, sendo que esse respeito a elas consistirá também no respeito ao outro, não deixando no espaço escolar apenas um cumprimento discursivo de que se deve respeitar a diferença religiosa, mas fazendo-o efetivamente. Eis o desafio para os professores de Ensino Religioso e suas práticas, bem como para a Educação Escolar como um todo!

## Referências

BRASIL. **Constituição [1988]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2014.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **Tocar em frente as ensinanças da dúvida**: a busca da identidade do Ensino Religioso. Programa de Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas. Uberaba, MG: UNIUBE, 2009.

CHEVALLIER, Jean-Jacques. O ensaio sobre o governo civil de John Locke (1690). In: CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

DE AQUINO, Maurício. O Ensino Religioso no século XXI: religiosidade, laicidade e diversidade cultural. **Revista Brasileira de Religiões**, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/23549>. Acesso em: 15 out. 2020.

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância. Segundo Tratado sobre o Governo. Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução: Anoar Alex e Jacy Monteiro. São Paulo: Victor Civita, 1983.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan/jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 10 set. 2020.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais. Sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p. 23-48.

ROUANET, Sérgio Paulo. A verdade e a Ilusão do Pós-modernismo. *In*: ROUANET, Sérgio Paulo. **Razões do Iluminismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2005. p. 229-274.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 13 set. 2020.



## **Lives, mediação e coletividade:**

vida e trabalho em tempos  
pandêmicos

*Eleno Marques de Araújo*

*Samuel Pedro Gonzaga*

*Margarete Gomes Ferreira*

*Diná Maria Gonzaga*

O presente trabalho é reflexo de uma das atividades de extensão do GEFOPi (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade), vinculado à Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Oeste-Sede: São Luís de Montes Belos. O GEFOPi foi criado em 2006 para contribuir na formação docente, já que as pesquisas realizadas pela professora Andréa Kochhann demonstravam que havia uma urgência em novas práticas pedagógicas que viessem fortalecer o ensino, a pesquisa e a extensão, além de encaminhar docentes e estudantes para aprovação em concursos, escrita de textos em forma de artigos, livros, resenhas, entre outros, compondo seu currículo *Lattes* visando ao mestrado, doutorado e pós-doutorado.

O GEFOPi é um projeto de extensão integrado, pois se assemelha a um programa pela sua complexidade e amplitude. A concepção de extensão que o GEFOPi adere é processual-orgânica,

segundo Reis (1996); e acadêmica, processual e orgânica pela práxis crítico-emancipadora, segundo Kochhann (2019). Suas ações têm como objetivo principal a formação do acadêmico a longo prazo, de forma processual, contínua e organicamente pensadas, com atividades que primam pela unidade teoria e prática, visando a crítica e a emancipação dos sujeitos.

Devido à pandemia, o GEFOPi teve reestruturações e passou a oferecer outras formas de aprendizagens em aula *on-line*, que foi um grande desafio para a sua mentora, pois já vinha pesquisando sobre a ferramenta interativa com o Ensino a Distância (EAD). Temos os encontros e as aulas via *WhatsApp* com três canais: GEFOPi (conversas não científicas), GEFOPi EM AÇÃO (discussão teórica) com 91 colaboradores e o mais recente REDE DE PESQUISADORES com 78 colaboradores distribuídos entre Brasil (em vários estados), Cuba, Portugal, Moçambique, El Salvador, Angola e Argentina, em que os pesquisadores nacionais e internacionais se reúnem para dialogarem assuntos urgentes em nível mundial.

O GEFOPi desenvolve várias atividades ao longo do ano. Uma dessas atividades foram as *lives* como forma de experimentar a ação educativa interativa. Uma ação ofertada *on-line* devido à pandemia, sendo realizados encontros semanais via *Instagram*, a partir do mês de junho de 2020, abrangendo público de vários lugares do Estado de Goiás, fora dele e do exterior, além de *posts* no *Instagram*, das orientações no grupo do *WhatsApp* e também nos privados com os monitores, até o mês de setembro. A metodologia da ação se estabeleceu principalmente pelos encontros aos sábados, a partir das 21h, horário de Brasília, pela plataforma *Instagram* com o endereço @spgsamuel, que ofereceu vários *posts* sobre a temática lançados em *links* no grupo do *WhatsApp* para visualização e discussões.

## **Lives, mediações e coletividade: a tecnologia ubíqua**

Sabemos que a *live streaming* como mecanismo de interação na coletividade social medeia diversas formações, tanto educacional como de entretenimento. Essa didática cibercultural surgiu, sobretudo, em um momento oportuno para que a sociedade mundial que vive conectada diariamente nas *websites* possa conectar em vários lugares simultaneamente. Segundo Santos (2019, p. 177) “[...] a web foi concebida como um espaço para compartilhamento de conteúdos hipertextuais, ou seja, conteúdos digitalizados e articulados entre si.” Continua o autor: “[...] a partir da década de 1990 com o surgimento da web, a apresentar-se como sistema de interação e conectividade online” (SANTOS, 2019, p. 29).

Em uma plataforma de comandos existem várias interfaces que desenvolvem os acessos aos *links* que nessa interação o ciberespaço<sup>6</sup> consegue atingir seu público alvo com uma alta velocidade e com um grande alcance humano independentemente de seu espaço geográfico e, a cada novo lançamento de programas e *softwares*, esse alcance torna essa criação humana uma das grandes invenções da humanidade, “[...] a exemplo das tecnologias *Wi-fi*, *Wi-max*, 2G, 3G, 4G” (SANTOS, 2019, p. 37).

Por ser ágil e transformadora, essa capacidade atingível fez dessa ferramenta uma grande aliada no combate ao *lockdown* criado pela necessidade de combater a disseminação da COVID-19 entre as populações. Essa nova enfermidade se espalhou pelo mundo não escolhendo classe social e deixou sociedades inteiras em pânico. Em tempos de reclusão social trazida pelo novo coronavírus, a valorização da liberdade social e da família foi tema de muitas rodas de diálogos e reflexão nos telejornais, artigos, *lives*, etc. Sabemos que os seres humanos são grupos sociais nascidos com tendências a viverem entre seus povos com livre circulação

---

6 “O ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história.” (SANTOS, 2019, p. 30).

do “ir e vir”, que ao unir-se aos seus pares ocorrem grandes trocas de carinhos e afetos, marca predominante do *homo sapiens sapiens*.

Outra marca desse agrupamento social é a vida em coletividade/comunitarismo, que retroalimenta a visão de que somos interacionistas numa perspectiva psicossocial. Entendemos que viver enclausurados nos afasta do nosso desenvolvimento social-histórico-cultural e humano, algo que é de nosso pertencimento e que a partir dessa ideia nos configuram construtores da vida com todos e para todos. Dupas; Oliveira; Alcoforado (1997, p. 224) asseguram que

A interação social é construída à partir da ação social. A ação é entendida como social quando levamos os outros em consideração, ou seja, nossas ações são guiadas pelo que os outros fazem na situação, porque os outros com os quais interagimos, são considerados objetos sociais.

Partindo dessa premissa, entendemos o quão se torna primordial a interação social pelas redes de coletividades virtuais, já que somos seres dotados de grandes teias complexas que nos afirmam que não podemos viver em cavernas. Somos seres sociais e cognitivos, estamos construindo uma nova linguagem de saberes e fazeres, começamos com a oralidade e a ela unimos a escrita e, hoje, construímos a ciber/escrita/oral. “A dialógica é potencializada pelos modelos de comunicação um-um, um-todos e todos-todos.” (SANTOS, 1999, p. 108).

As teias que tecem as conexões *streamings* passaram a fazer parte de um mundo virtual e paralelamente contribuem para uma vida social cibernética muito usada pela sociedade, o que se faz necessário em tempos de pandemia mundial, como as *lives* que tratamos nesse recorte. Hoje, essa transmissão *on-line* encurta as dimensões de tempo e espaço, além de possibilitar a realização de diversas transações financeiras e comerciais, bem como expõe a faceta de um mundo cada vez mais ligado e conectado nas redes ciber culturais.

No tocante às *lives*, elas se constituem em um grande universo de diferentes personalidades interculturais no qual muitas pessoas estão lá: cantores, atrizes, políticos, LGBTQI+, comerciantes, quilombolas, indígenas, refugiados, entre outros. Lupinacci (2020, p. 1), afirma que “A principal promessa das tecnologias de comunicação é a de que elas nos ajudariam a ultrapassar as fronteiras do tempo e do espaço, assim acessando o mundo para além de nossas restrições físicas imediatas [...]”. Além disso, podemos perguntar:

O que são exatamente as lives? Lives são transmissões síncronas de conteúdo em forma vídeo online. Esses vídeos se materializam em diversas metodologias. Transmissões de conteúdos individuais e ou coletivos. Muitas vezes, com interação direta em diferentes plataformas e redes sociais ou em convergências com outras interfaces de textos, a exemplo dos chats [salas de bate-papo]. (SANTOS, 2020, p. 1).

As *lives* trazem diversas possibilidades para que seu alvo principal seja atingido, ocorrendo assim aulas remotas entre as instituições de ensino, formações docentes, congressos e conferências e reuniões entre famílias que estão separadas e vivendo em outras cidades, estados e países. E também para quem precisa fazer cursos, reuniões, terapias humanizadas, entre outras, já que o momento que vivemos requer cautela no contato social, mediante à grande pandemia do novo vírus letal. Entretanto, essa medida profilática que pede o isolamento social que estamos descrevendo tem relação com cuidados para que as pessoas não propaguem o vírus rapidamente, evitando um grande aumento nos casos.

Para além dessas transmissões, as mediações ocorrem em conformidade com o nosso convidado/entrevistado para podermos deixar o tema mais ajustado, pois muitas vezes realizamos as *lives* conforme uma agenda e o tempo. As *lives* podem durar

aproximadamente de 55 minutos a 2h, dependendo da plataforma e da proposta da mediação.

Segundo Zanolla (2012) a mediação como processo sociointeracionista determina uma discussão no campo da psicologia educacional e social, pois entendemos que ao mediar questionamentos como o que estamos discutindo nas *lives* estaremos contribuindo para a construção da realidade objetiva e subjetiva dos nossos ouvintes. “Na perspectiva sociointeracionista, Vygotsky confirma a mediação entre o universo objetivo e o subjetivo” (ZANOLLA, 2012, p. 6).

### **Lives, mediações e coletividade: socializando práticas midiáticas**

Aprendemos com esse trabalho interativo e cibercultural que as trocas de ensino-aprendizagem aconteceram de forma intercultural, já que as convidadas são brasileiras e vivenciam as formas de saberes e fazeres dos países co-irmãos, pois sabemos que os países como Brasil, Chile e Portugal são especificamente diferenciados quanto ao processo econômico, social, cultural, políticos, entre outros. Entretanto, no tocante à pandemia todos esses países seguem o mesmo protocolo sanitário da Organização Mundial de Saúde (OMS). O Brasil e o Chile têm políticas de saúde signatárias da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que é o órgão que cuida e zela para que as obrigatoriedades da ONU sejam seguidas, conforme os acordos determinados entre os países membros.

Do Chile, a participante brasileira Diná Gonzaga, guia de turismo internacional que reside em Santiago há 5 anos, relata-nos algumas características comuns no país chileno, como tremores sísmicos, clima frio, gastronomia, cultura popular, entre outras. Com a chegada do vírus SARS-COV-02 que causa a COVID-19, as dificuldades sócio-histórico-econômicas e de sanidade foram se agravando, à medida que o vírus começou a fazer suas primeiras vítimas.

Figura 1 – Live realizada



Figura 2 – flyer publicitário convite



Fonte: Live Brasil/Chile dia 05/09, Instagram @spgsamuel

O turismo, o comércio, as escolas, a universidade, os aeroportos fechados, entre tantos outros setores, todos foram fechados, ficando abertos apenas atendimentos alimentícios, segurança e saúde. O distanciamento social seguido no Chile teve fiscalização mais séria, segundo relato da brasileira. Os horários disponíveis para sair de casa eram cronometrados e fiscalizados por policiamento que os abordavam indicando qual o mercado que podiam ir, caso fossem em outro localizado fora das imediações da residência podiam ocasionar prisão.

No que toca à saudade da família, que eram sanadas com as vindas anuais, passaram a ser pelos aplicativos *WhatsApp* e *Instagram* com conversas em vídeo chamadas para minimizar as dificuldades que o isolamento social determinou entre todos da

sociedade. Em comparação com o Chile, o Brasil teve seu isolamento social mais demorado, enquanto os brasileiros tiveram a volta mais cedo, os chilenos continuaram a seguir a regra determinada pelo governo de ficarem em casa. Motivo para aumentar as angústias e a tensão psicológica causada pelo confinamento humano, continuando a ter as redes sociais como canais para entretenimento e visitas aos familiares.

A participante Margarete Ferreira reside em Figueira da Foz há 16 anos, no litoral centro de Portugal. É graduada em Gastronomia e operadora fabril. Desde o início da pandemia no continente Europeu, observou-se que em Portugal o avanço da pandemia não foi grande devido às medidas rápidas por parte do governo português de fechar as fronteiras.

Figura 3 – flyer publicitário convite



Figura 4 – Comentários no Instagram



Fonte: Live Brasil/Portugal 29/08, Instagram @spgsamuel

Essa ação deve-se ao fato da proliferação rápida do vírus na Itália e depois na Espanha. Nesse contexto, houve um aumento significativo de casos de COVID-19 na capital de Portugal, Lisboa, devido à falta de cuidados dos profissionais, que trabalham em locais precários e que necessitam de políticas públicas na área da saúde que cuidem e zelem por suas vidas. Margarete também nos informa que os portugueses, como as demais sociedades, tiveram que modificar e refazer suas rotinas diárias de vida, que foi chamada de um ‘novo normal’. As trocas de informações ocorridas nesse trabalho se unem às demais opiniões que foram deixadas pelos participantes das *lives* e nos levam a entender a importância da vida em coletividade. “Um processo de desenvolvimento tem que conduzir à harmonia de suas forças individuais e sociais” (STEIN, 2003, p. 134).

Para Coelho; Cabral (2016) o ser humano é dotado de grande disposição para o trabalho e a reflexão, quando agimos entre pares promovemos o interacionismo sócio-cultural. Toda essa construção levará ao entendimento de que a vida em coletividade nos proporciona crescimento individual e, quando multiplicamos com os demais seres humanos os saberes e os fazeres, potencializamos ainda mais o indivíduo com o agrupamento de pessoas. O individualismo nos leva a refletir sobre a importância de pensar e desenvolver como um indivíduo do ponto de vista subjetivo.

A vida em comunitarismo/coletivismo não determina quem será mais forte ou mais capaz que os demais que vivem fora dessa filosofia. Por viver em agrupamentos, essa concepção faz o indivíduo crescer e desenvolver suas habilidades, liberdade, criatividade e criticidade. “O ser humano é livre na medida em que alcança e conquista seu ser, na medida em que se faz capaz de optar por aquilo que é melhor para si, aquilo que lhe aperfeiçoa” (STEIN, 2003, p. 41). Entretanto, Somé (2007, p. 29) afirma que

[...] o objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que o outro trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem

essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros.

Por outro lado, Somé (2007) diz que as comunidades africanas se relacionam de forma social com base em filosofias humanistas, em que identificam cada membro como parte de uma totalidade que se une pelos laços de pertencimento ancestral. Toda criança que nasce no seio familiar na comunidade africana pertencerá a todos os pais, mães, tios, tias, avôs, avós, entre tantos outros. Esse pensamento não será jamais transgressor e motivador de dissabores entre os membros da aldeia. A partir dessa concepção, todos são responsáveis por todos.

Partindo dessa ideia, observamos com os olhos do *ubuntu*, uma filosofia africana, em que a sociedade que se preserva na ancestralidade tem como base o *ubuntu*. Esse termo não pode ser levado a uma analogia como se a vida fosse só alegria e dias ensolarados. Nesse sentido, Ramose (1999, p. 1) assegura que

Ubuntu é a raiz da filosofia africana. A existência do africano no universo é inseparavelmente ancorada sobre ubuntu. Semelhantemente, a árvore de conhecimento africano deriva de ubuntu com o qual é conectado indivisivelmente. Ubuntu é, então, como uma fonte fluindo ontologia e epistemologia africana. Se estas últimas forem as bases da filosofia, então a filosofia africana pode ser estabelecida em e através de ubuntu. Nosso ponto de partida é que ubuntu pode ser visto como base da filosofia africana.

O termo nos leva à reflexão da vida em comunhão com os demais pensamentos e seus povos. A vida é feita nas diferenças com suas multiplicidades sociais. Viver o *ubuntu* é saber que a

natureza somos todos nós seres humanos, animais, vegetais e minerais. Fazemos parte de uma comunidade que integra todas as partes que nos compõe e, não identificar essas particularidades e não se reconhecer como membro de uma comunidade que vive em coletividade, é um erro grave por parte do sujeito. A vida política, econômica, social e cultural deve ser tocada pelo pensar *ubuntu*. Nele será estruturada toda a sociedade que prima pelo cuidar do universo que vive diariamente ao nosso redor e, que cuidar e zelar dessas partes, é fundamental e definitivo para a nossa vida neste planeta azul.

Segundo Nogueira (2012) a pluriversalidade convida a todos os pensadores e seus pensamentos para uma grande mesa, em que os discursos em prol das ideias compostas pelos ‘homens naturezas’ sejam sempre ouvidos e respeitados. Afinal, o mundo pertence a todos que nele habitam. Portanto, somos nós que devemos desenvolver ações focais para salvar nosso espaço geográfico. Tal espaço foi-nos dado sem a presença do capitalismo hegemônico que hoje, em prol de um desenvolvimento arbitrário e desumano, vem destrói o sistema biointeracionista natural.

Nesse sentido, pensar na contramão dessa destruição biointeracionista requer debruçarmos no que diz Asante (2019) sobre a afrocentricidade como viés da formação social, educacional e humana. A educação como formadora e idealizadora de uma sociedade justa é capaz quando tocada pelo humanismo. Para Kochhann (2019) as ideias pedagógicas iniciadas no Brasil primaram pelas escolas tradicionais, tecnicistas e neoprodutivistas, nos embates travados marcaram presença as ideias contra-hegemônicas. Podemos notar o início da formação docente com base cristalizada em concepções não humanistas. “A Afrocentricidade é uma crítica da dominação cultural e econômica e um ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica” (ASANTE, 2016, p. 2).

Segundo Kochhann (2019) a educação é o viés para que o Estado venha impor seu poder sobre os homens e, assim, manipulá-los

e torná-los subalternos. Nesse viés, a emancipação seria erradicar essas amarras que o Estado domina sobre o ser social e, à luz da realidade social de saberes, devolver sua consciência humana que foi retirada quando negada a educação social. Para tanto, Kochhann (2019) nos leva a pensar numa revolução de ideias contra-hegemônicas pelo ato educativo emancipador que defenda uma consciência crítica e cognitiva que contribui para a liberdade humana.

## Considerações

Desde 2006, quando iniciaram os primeiros encontros e trabalhos docentes, o GEFOPi tem demonstrado que nos grandes desafios enfrentados os resultados foram muito enriquecedores para fortalecer suas estruturas pedagógicas. Nesta pandemia da COVID-19 não tem sido diferente, tanto no isolamento social como no ressignificar o ato educativo. As mídias *Google Meet*, *WhatsApp*, *YouTube* e as *lives* têm sido nossa fiel aliada neste período de aulas remotas. Temos a consciência que as “tecnologias da informação” serão nossa colaboradora nos estudos, o que não podemos negar. O processo de entender o coletivo é fator importante para nosso crescimento nessa pandemia.

O recorte das *lives* entre Brasil, Chile e Portugal nos mostra um panorama em que, *a priori*, mesmo geograficamente separados entre tempo e espaço, a proliferação do vírus da COVID-19 é igual e não diferencia modelos de classe social, o que modifica são as políticas sanitárias tomadas pelas autoridades de cada país.

As preocupações de familiares e amigos para que possíveis casos não ocorram devem ser pensadas e compartilhadas nas redes sociais. Dessa forma, a união dos pensamentos e das pesquisas locais e gerais podem ser uma possibilidade de entendermos toda essa problemática causada pelo vírus mortal da COVID-19 e, assim, conseguirmos a cura para esse malefício.

Entendemos que a vida em coletividade *on-line* em que “todos com todos” buscam manter o equilíbrio, mesmo distantes por meio das *lives*, evitando ao máximo a multiplicação do vírus da COVID-19 quando pensarmos em voltar para a vida como era antes “sem máscaras e álcool gel”. Nesse estágio de isolamento comunitário e familiar devemos continuar seguindo as orientações de saúde advindas dos órgãos sanitários competentes. Destarte, quando passar esse caos biológico e social estaremos mais fortalecidos, de modo que o sentido da vida entre coletividade e comunidade possa ser entendido como necessário para nossa caminhada e preservação do planeta Terra.

## Referências

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental**: Introdução a uma Ideia. Dezembro, 2016. Disponível em: [http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02\\_ASANTE\\_Esaios\\_Filosoficos\\_Volume\\_XIV.pdf](http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Esaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf) . Acesso em: 26 dez. 2019.

COELHO, Kátia Gardênia da Silva; SOBRAL, Fábio Maia. Uma análise da relação indivíduo e coletividade segundo Edith Stein. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia – Brasil, v. 13, n. 1, junho. 2016. Disponível em: [www.ufrb.edu.br/griot](http://www.ufrb.edu.br/griot). Acesso em: 09 set. 2020.

COSTA, Terêsa Nelmam Alcoforado; DUPAS, Gisele; OLIVEIRA, Irma. A importância do interacionismo na prática da enfermagem. **Rev. Esc. Enf.**, USP, v. 31, n. 2, p. 219-26, ago, 1997. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341997000200004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341997000200004&script=sci_arttext) . Acesso em: 20 set. 2020.

LUDMILA, Lupinacci. “**Da minha sala pra sua**”: Teorizando o fenômeno das lives em mídias sociais. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=%22Da+minha+sala+pra+sua%22%3A+Teorizando+o+fen%C3%B4meno+das+lives+em+m%C3%ADdias+sociais.&oq=%22Da+minha+sala+pra+sua%22%3A+Teorizando+o+fen%C3%B4meno+das+lives+em+m%C3%ADdias+sociais.&aqs=chrome..69i57.1322j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 27 set. 2020.

KOCHHANN, Andréa. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curso de Doutorado, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36801>. Acesso em: 09 set. 2020.

MONGOBE, Ramose. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaios Filosóficos**, v. IV, outubro/2011. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/textos-africanos.html>. Acesso em: 09 jun. 2020.

NOGUEIRA, Renato. **Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade**. Disponível em: <https://filosofiaafricana.weebly.com/textos-diaspoacutericos.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 2, n. 2, 1996. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>. Acesso em 09 ago. 2020.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. *E-book*. ISBN: 978-85-509-0541-9/ Edméa Santos. – Teresina. Disponível em: [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISAFORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISAFORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 21 set. 2020, p.1-30-33-37-177.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito de Intimidade**. 2007. Odysseus. Disponível em: [https://datenpdf.com/queue/sobonfu-some-o-espírito-da-intimidade\\_pdf?queue\\_id=-1](https://datenpdf.com/queue/sobonfu-some-o-espírito-da-intimidade_pdf?queue_id=-1). Acesso em: 09 ago. 2020.

STEIN, Edith. **Obras Completas**. Vol. IV. Escritos antropológicos y pedagógicos: magistério de vida cristiana, 1926-1933. Trad. de Francisco Javier Sancho, OCD. José Mardomingo, Constantino Ruiz Garrido, Carlos Días, Alberto Pérez, OCD. Gerlinde Follrich de Aginaga. Madri: Monte Carmelo, 2003.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, 24 (1), 5-14, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/02.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

## **Tecnologias e educação:**

dificuldades e possibilidades de  
apropriação do modelo de aulas  
presenciais

*Nay Brúnio Borges*

*Delson da Silveira*

*Milton Justus*

Dado o contexto da pandemia do coronavírus houve necessidade do afastamento social, conforme recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), pois esse distanciamento diminuiu consideravelmente a taxa de contágio. O ano de 2020 modificou a forma organizacional em diversos âmbitos: políticos, econômicos, religiosos, educacionais, científicos e sociais. De modo abrupto, todas as camadas da sociedade foram atingidas e isso exigiu a necessidade de adaptações. Nesse sentido, faz-se necessário considerar a reestruturação no contexto educacional no que tange ao uso das tecnologias como ferramentas para o fomento e/ou única possibilidade para que as aulas acontecessem no contexto pandêmico.

O presente trabalho visa discorrer sobre os conceitos de tecnologia correlacionando-os à educação, de modo a delimitar-se

nas possibilidades e dificuldades do retorno ao modelo presencial de aulas frente à crise sanitária de saúde. Para tanto, intenta-se por meio de pesquisa bibliográfica com aproximações qualitativas discorrer sobre esses conceitos de maneira a considerar o materialismo histórico-dialético, visto que a intenção é abordar as aproximações e contradições desse processo.

Estes escritos justificam-se pelas demarcações temporais que toda pesquisa deve se propor, além do que a temática ganha relevância dado o contexto no qual tal problemática se localiza. Para isso, os escritos seguem a seguinte estrutura: no primeiro tópico, discute-se os conceitos de tecnologia e educação de modo a relacioná-los frente ao modelo remoto de aulas mediadas por tecnologias; no segundo tópico, apresenta-se uma discussão no que tange ao contexto remoto da educação e as possíveis problemáticas que cerceiam o retorno presencial das aulas, em um contexto de baixo índice de vacinação a nível de Brasil, bem como do alto índice de contágio e mortalidade apresentados pela OMS, que na data de 9 de agosto de 2021 informou que globalmente foram 202.296.216 casos confirmados da doença, e que se inclui a esses dados 4.288.134 mortes, que foram notificadas à OMS. Sobre a vacinação global, na data de 5 de agosto de 2021, 3.984.596.440 doses de vacina foram administradas.

E não menos importante, há nesses escritos uma análise dos pressupostos que permeiam as possibilidades e as dificuldades do retorno às aulas presenciais, salientando-se que muitas instituições particulares praticamente não pararam e que muitas instituições públicas já o fizeram ou estão se organizando para fazê-lo. Conforme Saviani; Galvão (2012, p. 4) o “ensino” remoto se expandiu e alcançou também a educação pública de forma bastante ampliada, fazendo uso de idênticas “variações sobre o mesmo tema”. Nesse sentido, infere-se que a ideia nesses escritos não apenas discorre sobre tais pontos, mas chama a atenção incitando reflexão acerca de tais nuances que permeiam essas adequações.

## **Tecnologias: conceitos iniciais e sua apropriação no contexto educacional**

Conforme Kenski (2012) as tecnologias existem desde os primórdios da humanidade, a engenhosidade dos seres humanos lhe permitiu dar origem à diversas tecnologias, o seu raciocínio e o seu processo de constante inovação e melhoria das práticas manuais e cognitivas fez com eles criassem vários instrumentos, recursos aos quais podemos dar o nome de tecnologias. Para a autora o conhecimento, bem como o domínio das informações, difere os humanos, assim, infere-se que a tecnologia é considerada uma forma de poder, ou seja, quem domina ou tem certos conhecimentos sobre o uso da tecnologia bem como sobre sua criação é poderoso.

Historicamente, isso pode ser lembrado por via da astúcia dos povos que dominaram o fogo ou que mesmo com pedaços de pau dominavam animais e até mesmo outros homens, os quais não detinham as mesmas capacidades de raciocínio que eles. Ações como essas fizeram com que a organização social naquela época fosse modificada, bem como o desencadeamento de ambições e sentimentos também. A evolução continua, a troca dos pedaços de pau ou machado de madeira e pedras por lanças e setas de metal, o adestramento de animais e até mesmo as construções frágeis denotam a ampliação e melhor uso de inovações tecnológicas (KENSKI, 2012).

Aparentemente, com o tempo a sociedade deixou de lado esses movimentos abruptos que representam domínio de outros povos, conquistas e ampliação do acúmulo de riquezas. Entretanto, isso de fato não se delineia como verdade irrefutável, pode-se ter como exemplo as revoluções industriais, ampliação dos poderes políticos e econômicos, inovações em pesquisas para manutenção de supremacia, produção de equipamentos militares, corporações multinacionais e ainda a Indústria 4.0. Isso denota

que os processos tecnológicos evoluíram e que os movimentos de poder que os envolvem não cessaram. Kenski (2012, p. 17) apresenta a variedade de interpretações que são proferidas, principalmente pelas tecnologias.

Os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias estão presentes em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais enciclopédias, dicionários, livros revistas e jornais, por exemplo, são criados em contextos definidos que representam informações da Ótica de seus autores e editores, ou seja, a informação veiculada em jornal, revista ou livro. Não envolve a totalidade de informações sobre determinado assunto nem pode ser considerada totalmente isenta e imparcial o autor apresenta sua versão do fato. Um exemplo bem fácil: é só notar como diferentes jornais, revistas e outras publicações tratam a mesma notícia [...].

É preciso considerar que a relação entre poder, tecnologias e o conhecimento são articuladas e isso se dá por via da educação. O senso e a cultura no qual um determinado sujeito é inserido determina boa parte de seus conhecimentos, habilidades, valores sociais, hábitos e não menos importante sua relação com as tecnologias, que nesse sentido justifica a relação entre seus conhecimentos e o poder que detém.

A escola representa na sociedade moderna o espaço de Formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas, em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de Formação que eles possibilitem o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida. Essa educação escolar, no entanto, aliado ao poder governamental de tempo para si o poder de definir

e organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber. (KENSKI, 2012, p. 19).

Em linhas gerais, a evolução tecnológica vai além das ampliações e possibilidades de utilização de determinados produtos, equipamentos e ferramentas. Suas implicações modificam comportamentos, impõe-se enquanto cultura e segrega determinados grupos sociais. Conforme Kenski (2012, p. 21) “[...] o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir e agir.” Ainda segundo a autora “[...] podemos também ver a relação entre educação e tecnologias de um ângulo, o da socialização da inovação para ser assumida e utilizada pelas demais pessoas, além do seu criador a nova descoberta precisa ser ensinada” (KENSKI, 2012, p. 43). Nesse ponto é possível perceber a relação entre tecnologia e escola. Para Conte; Ourique (2018, p. 3) no campo educacional as inovações exigem pesquisas com aprofundamentos nos diálogos.

[...] essas inovações exigem um aprofundamento nas pesquisas, de modo a promover diálogos revigorantes, especialmente sobre os sentidos e significados que essas transformações fomentam nas dinâmicas socioculturais e econômicas, nas políticas e práticas formativas, nos processos de pertencimento cultural e na produção de aprendizagens.

A esfera pública e as redes de acesso globalizadas viabilizam uma gama de transformações que delineiam um novo contexto mundial, no qual discorrer sobre tecnologias no campo educacional significa desconsiderar o acesso prezando somente pelo saber (SANTAELLA, 2003).

Para Saviani; Galvão (2021) a tecnologia deve ser entendida como facilitadora do trabalho humano e, no campo educacional, entendida como um fomento da práxis pedagógica. Se isso o fosse, com a Revolução 4.0, que traz consigo automação, inteligência artificial, internet das coisas, etc., seria possível que a humanidade vivesse confortavelmente com horas de trabalho diminuídas, com qualidade e acesso ao campo do conhecimento e cultural. Seria possível apreciar lugares, coisas, pessoas, arte por via do acesso facilitado e/ou pelo tempo disponível, assim correlacionar-se com as tecnologias seria algo necessário e facilitador.

Contudo, é preciso considerar que a contemporaneidade à luz das tecnologias impulsiona para o consumo de coisas e bens materiais, que simbolizam poder e assim como a utilização das tecnologias produz, reproduz e aprofunda as desigualdades. Conforme Coêlho (2012) quando a educação é reduzida à escola e na mesma dá-se privilégios à estrutura, à gestão, aos resultados, parte significativa de suas ideias e ações na área da educação da cultura, por simplificações e reduções, se fazem presentes na indústria cultural e nas unidades escolares. Num todo, sociedade, universidade e até mesmo a escola, aparentemente são responsáveis por treinar e transmitir conhecimentos e informações, apresentando a eles produtos como tecnologias, artes, etc., com vistas à instrumentalização das práticas, dos conhecimentos e da formação.

## **Educação: do contexto remoto ao retorno presencial**

O ensino remoto mostrou-se, aparentemente, como solução para o momento vivido no contexto da pandemia. Entretanto, o que causa estranheza é o fato das análises, por exemplo no texto “Retratos da Educação no contexto da pandemia do coronavírus”, publicado em outubro de 2020, que tem entre seus colaboradores a Fundação Lemann, a Fundação Carlos Chagas, dentre outros, apresentarem desafios e potencialidades do

ensino remoto no contexto brasileiro, o que vale ressaltar que sobre as problemáticas têm-se “[...]dificuldades para avançar no aprendizado em situações não presenciais; sobrecarga e ansiedade dos profissionais, dos estudantes e de suas famílias; riscos de abandono escolar por parcelas representativas de estudantes, da Educação infantil ao Ensino médio” (BRASIL, 2020, p. 6). No que tange às potencialidades são apresentados:

- PROFESSORES mostraram, mais uma vez, seu compromisso com os estudantes, sua criatividade e sua competência para reinventarem a prática, incorporarem novas linguagens, novas dinâmicas, apesar de prazos brevíssimos, condições inadequadas e enfrentando as sobrecargas em suas vidas particulares;
- PAIS E RESPONSÁVEIS tiveram uma maior proximidade no acompanhamento das atividades escolares, ampliando as possibilidades de uma maior colaboração entre escolas e famílias na educação das crianças e adolescentes e maior valorização do trabalho dos educadores;
- REDES DE ENSINO, por vezes com apoio de empresas e organizações do terceiro setor, ajudaram a disponibilizar o acesso a uma ampla gama de conteúdos educacionais em diferentes suportes e formatos, tanto para os estudantes quanto para os educadores, com alto número de acessos. Inúmeras oportunidades formativas foram propiciadas a gestores e equipes das secretarias de Educação, gestores escolares e educadores, que puderam acessá-las remotamente em todo o país;
- Avançaram com maior concretude e rapidez as PARCERIAS E ACORDOS DE COLABORAÇÃO entre as redes de ensino de diferentes municípios e destas com as redes de seus estados, construíram-se processos de colaboração mais bem estruturados entre o sistema educacional e as áreas de saúde e assistência social. (BRASIL, 2020, p. 06).

Aparentemente, os fatores positivos superaram as dificuldades, exceto pela observação disposta no mesmo texto, na qual se discorre sobre as desigualdades educacionais do país, às quais são escancaradas na escola. É preciso considerar que, dentre outros fatores, professores, pais e responsáveis, bem como as redes de ensino, foram sobrecarregadas de trabalho sem menos subsídio financeiro, preparatório e/ou assistencial para a efetivação das aulas no contexto remoto, novamente separa-se o saber do acesso. Saviani; Galvão (2021, p. 38-39) enfatizam que a rede de ensino como um todo passou a atuar com o ensino remoto, sem cuidados estruturais, formação e outros.

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Como pode-se perceber as condições de trabalho, quer sejam na Educação Básica ou no Ensino Superior, manifestaram-se de modo similar, palavras como intensificação do trabalho e precarização se fazem presente de forma constante. Além disso, não se fala em avaliação da aprendizagem no processo de aulas remotas, no sentido de perceber as suas fragilidades. Corroborando, Conte; Ourique (2018, p. 4) chamam a atenção para o fato de que a própria utilização das tecnologias no contexto educacional se dá de forma arbitrária e técnica.

Contextualizando os percursos das TIC na educação, identificamos que historicamente o fazer pedagógico tenta traduzir-se em uma ação transmissiva e intervencionista, em termos de técnica de leitura, de escrita, de pesquisa, passando pelas tecnologias digitais virtuais. Em linhas gerais, as tecnologias assim como as abordagens metodológicas imprimem uma atitude unidirecional e finalista, atentando para os desafios e o enfrentamento das urgências, que obedecem aos recursos heurísticos e aos resultados imediatos. As tecnologias na educação brasileira nasceram da funcionalidade e domínio de aparatos da computação, com uma linguagem institucionalizada e objetivista.

Logo, o uso das tecnologias na educação em nível de Brasil, deu-se ou foram introduzidas numa perspectiva objetivista e institucionalizada, numa lógica de funcionamento pautado na funcionalidade e domínio tecnológico dos aparatos que lhes eram cabíveis. Tal pressuposto denota uma fragilidade no que tange à concepção de educação enquanto mercadoria, o que para os autores Saviani; Galvão (2021, p. 39) expõe que

[...] a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros. A docência “uberizada” terá na experiência do “ensino” remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia e também convirá aos reitores que estiverem buscando uma “saída” para a crise orçamentária que vivem as instituições de ensino superior, cada vez mais estranguladas pelos cortes aplicados pelo governo federal.

Para os autores, as pressões quanto à utilização em massa da educação a distância serão ampliadas. Ela será comparada ao ensino presencial, o que representa uma irresponsabilidade com

a qualidade do ensino público brasileiro, pelo menos com as camadas subalternas da sociedade. Ademais, soma-se a tais fatores a utilização de um ensino virtual emergencial ao qual muitos não tiveram acesso, em que tanto professores quanto alunos não dispõem de espaço ou ferramentas adequadas para a sua formalização, em linhas gerais, separa-se acesso e qualidade.

Saviani; Galvão (2021, p. 39) destacam ainda que ao “[...] ensino superior federal soma-se ainda a falta de firmeza de reitores, em especial aqueles que não foram eleitos por suas comunidades acadêmicas e que atendem aos interesses do governo federal com pouquíssima resistência e compromisso com suas instituições.” No geral, ao considerar o processo histórico de constituição das revoluções industriais, tem-se uma amostragem significativa do que pode *in fieri*

Foi isso que aconteceu na revolução industrial, com a introdução da maquinaria, que levou os trabalhadores a destruírem as máquinas. Mas as máquinas viriam a facilitar seu trabalho, portanto, não eram suas inimigas. Seus inimigos eram os donos das máquinas, que se serviam delas para impor um ritmo alucinante à atividade dos trabalhadores. É essa situação que se manifesta agora, com as novas tecnologias expressando-se no fenômeno que vem sendo chamado de “uberização” do trabalho. Portanto, com o “ensino” remoto, nossos problemas não acabaram; apenas se enraizaram ainda mais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Aparentemente, o ensino remoto abre margem para uma discussão em larga escala, no que diz respeito à utilização das tecnologias não como extensão do trabalho humano ou uma facilitação desse, mas como aparato indispensável sem o qual a educação não poderá existir. Adequações são necessárias, repensar formação e novas formas de ensinar também. Entretanto,

faz-se imprescindível considerar as atenuantes como acesso, formação, internet de qualidade, pois - por exemplo - ao se falar do possível retorno das aulas, e ele se faz necessário, não se fala em medidas de fomento à melhoria de aparatos tecnológicos como computadores, *tablets*, plataformas e internet razoáveis. Desconsidera-se o alto índice de contaminação, as variantes, bem como a importância de implementar medidas de segurança básicas.

## Considerações

Ao discutir tecnologias e educação em tempos pandêmicos no Brasil e, principalmente, relacioná-las ao retorno de aulas presenciais, torna-se necessário olhar para as dificuldades encontradas nesse processo e perceber as suas possibilidades. A presente pesquisa bibliográfica trouxe elementos para serem analisados no tocante à rápida evolução da educação 4.0, reflexo da indústria 4.0, viabilizando a entrada e a propagação das tecnologias no campo da educação, por consequência da pandemia da COVID-19, sem necessariamente que os professores e os alunos estivessem preparados.

O uso das tecnologias na educação durante o período pandêmico foi necessário e possível, apesar de muitas dificuldades. Agora, a questão está no retorno às aulas presenciais, que são necessárias e apresentam muitas dificuldades, mas é possível. Uma das grandes dificuldades é a questão da contaminação com o retorno, visto que muitos alunos, principalmente da Educação Básica, não foram vacinados. É possível um retorno parcial ou em escalas, e ainda com o uso de tecnologias, mas as escolas não estão equipadas para esse movimento. O retorno ao presencial pode favorecer o abandono escolar. Além do mais, foi possível perceber que houve uma intensificação do trabalho docente unido a sua precarização, o que pode fomentar o aumento da *uberização*.

Com esse pano de fundo, entre dificuldades e possibilidades, o cenário educativo no Brasil, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, caminha para o retorno de aulas presenciais sem abandonar o uso das tecnologias, que ganhou ainda mais espaço, mesmo sem condições estruturais para tal. Eis, a contradição do movimento, típico de um país capitalista.

## Referências

BRASIL. Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: Um olhar sobre múltiplas desigualdades. Outubro/2020. Disponível em: [https://frm.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia\\_digital-1-compactado.pdf](https://frm.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-1-compactado.pdf). Acesso em: 08 ago. 2021.

COÊLHO, Ildeu Moreira (org). **Escritos sobre o sentido da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

CONTE, Elaine e OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Interloquções das pesquisas em tecnologias na educação. Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). **Educação e Pesquisa [online]**. 2018, v. 44. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844168214>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus. 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **COVID-19 Pandemic. Higher Education Studies**, 10(3). 2020. Disponível em: <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. 3. ed. São Paulo: Experimento, 2003.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In: Universidade e Sociedade-ANDES-SN*, janeiro de 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/sites/universidade\\_e\\_sociedade](https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade). Acesso em: 08 ago. 2021.

## Nota sobre os organizadores

**ANDRÉA KOCHHANN** – Pedagoga (UEG), Especialista em Docência Universitária (UEG), Mestra em Educação (PUC/GO), Doutora em Educação (UnB) e Pós-doutora em Educação (PUC/GO). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Coordenadora do GEFOPi (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade).

*e-mail:* andreakochhann@yahoo.com.br

**GISLENE LISBOA DE OLIVEIRA** – Doutora em Educação. Professora do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pesquisadora dos grupos *Kadjot* (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a Educação) e GEFOPi (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade).

*e-mail:* gislene.lisboa@ueg.br

**MARIA ENEIDA DA SILVA** – Docente da UEG. Doutoranda em Educação (UnB) e Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe/UnB e do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI/UEG).

*e-mail:* eneida.silva@ueg.br

**VINÍCIUS FAGUNDES** – Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Pedagogo, Letrólogo, Especialista em Psicopedagogia e em Docência no Ensino Superior. Membro da RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas) e GEFOPi (Grupo de estudos em formação de Professores e interdisciplinaridade). Efetivo da Rede Municipal de Ensino de São Luís de Montes Belos, Goiás.

*e-mail:* profviniciusfagundes@gmail.com

## Nota sobre os autores

**ANA CARLA ARAÚJO BARROSO** – Mestranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará /MAIE.

*e-mail:* araujo.barroso@aluno.uece.br

**ANDRÉA KOCHHANN** – Pedagoga (UEG), Especialista em Docência Universitária (UEG), Mestra em Educação (PUC/GO), Doutora em Educação (UnB) e Pós-doutora em Educação (PUC/GO). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Coordenadora do GEFOP (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade).

*e-mail:* andreakochhann@yahoo.com.br

**DELSON DA SILVEIRA** – Formado em Direito e Administração. Especialista em Direito Administrativo e Docência do Ensino Superior. OAB/SP 220.385.

*e-mail:* delsonsilveira@hotmail.com

**DINÁ MARA GONZAGA** – Técnica de Turismo pela Fundação Roberto Marinho (2006) e Guia de Turismo pelo Centro Profissionalizante do Recife CEPRO (2014).

*e-mail:* dinagonzaga.turismo@hotmail.com

**EDILENE FERREIRA DE SENA** – Mestranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará/MAIE.

*e-mail:* edilene.sena@aluno.uece.br

**ELENO MARQUES DE ARAÚJO** – Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Uberaba-MG. Mestre e Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – bolsista da FAPEG. Professor na UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3194360192425395>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-0486-0473>.

*e-mail:* profelenoaraujo@outlook.com

**ELIENE PADILHA FELIPE** - Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2007), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2001). É especialista em Língua Inglesa pela UniEVANGÉLICA - Anápolis (2005). Tem experiência na área de Letras e Pedagogia, com ênfase em Língua Inglesa e Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, construção, transformação e juízo, conhecimento e experiência. Mestre em Crítica Literária pela PUC-GO (2010). Foi Coordenadora do curso de Letras na UEG, unidade de São Luís de Montes Belos, por 3 anos e meio e Coordenadora do CCAA, unidade São Luís de Montes Belos, por 3 anos. cursando especialização em *Coaching* desde novembro de 2017, modalidade EAD. Atualmente é Consultora Educacional da Editora FTD, no Sistema de Ensino, trabalhando com formação de professores, coordenadores e gestores.

*e-mail:* eliene.padilha@gmail.com

**ENILDA RODRIGUES DE ALMEIDA BUENO** - Possui Pós-Doutorado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (20017). Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009 e 2001). Especialização em Matemática e Linguagem para as Séries do Ensino Fundamental pela UFG (1998) e Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFG (1989). Com experiência na Educação Básica, no Ensino Médio, no Ensino Superior, na Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Membro do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, da Universidade Estadual de Goiás. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas CAOIDES – Artes, Filosofia e Ciência: o pensamento como heterogênesse - UFG/FE. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Universidade Estadual de Goiás (UEG).

*e-mail:* enildabueno@ufg.br

**ENIO DE VIVEIROS ANDRADE** - Historiador. Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG).

*e-mail:* eniovandrade@hotmail.com

**FRANCISCO MARCONES MOURA SILVA** - Mestrando em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará /MAIE.

*e-mail:* francisco.marcones@aluno.uece.br

**GISLENE LISBOA DE OLIVEIRA** – Doutora em Educação. Professora do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pesquisadora dos grupos *Kadjot* (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a Educação) e GEFOPÍ (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade).

*e-mail:* gislene.lisboa@ueg.br

**IVANÍSIA DIAS GALVÃO** - Acadêmica do 6º semestre de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

*e-mail:* vanioplanosdesaude4@gmail.com

**JOSÉLIA MACEDO ARAÚJO MENDONÇA** - Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás (2011), pós-graduada em Orientação Educacional e Ensino Especial. Especialista em Docência e Gestão da Educação Superior - Presentificando a Interdisciplinaridade. Agente Educacional efetiva da Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de Goiás. Professora substituta de Atividades Pedagógicas da SEDF. Aluna Especial do PPGET/UEG. Integrante do GEFOPÍ (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade).

*e-mail:* joseliamacedoaraujo@hotmail.com

**LILIAN BARBOSA DE MORAIS** - Mestra em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG/Câmpus Cora Coralina), graduada em Psicologia (2003) e especialista em Neuropsicologia (2011) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora titular na Universidade Estadual de Goiás (Câmpus Cora Coralina e Unidade de Inhumas), exercendo no momento, também, a função de Coordenadora Central/Setorial do curso de Psicologia. Experiência na área de psicologia clínica e educacional/escolar, atuando com psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, psicomotricidade, avaliação e reabilitação neuropsicológica, além de direitos humanos, diversidade e inclusão, formação de professores, políticas de acessibilidade e inclusão para discentes da Universidade Estadual de Goiás.

*e-mail:* lilian.morais@ueg.br

**LUCILA MENEZES GUEDES MONFERRARI** - Pedagoga pela PUC-Goiás. Especialização em Psicopedagogia pela PUC-Goiás, Psicanálise de Criança pelo Sedes *Sapientiae* São Paulo em parceria com Clínica Dimensão em Goiânia e Problemas do Desenvolvimento pela Fadergs Rio Grande do Sul, em parceria com o Centro Lydia Coriat. Professora convidada em cursos de Pós-Graduação e atendimentos clínicos a crianças e adolescentes.

*e-mail:* lmg.monferrari@yahoo.com

**LUIZ GONZAGA LAPA JÚNIOR** - Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

*e-mail:* lapalipe@gmail.com

**MÁRCIA MARIA DE LIMA GONÇALVES** - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Oeste Sede São Luís de Montes Belos.

*e-mail:* marciag070731@yahoo.com.br

**MARGARETE GOMES FERREIRA** - Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Olindense de Ciências Contábeis e Administrativas – FOCCA (1993) e Gastronomia pela Faculdade Maurício de Nassau/UNINASSAU (2014).

*e-mail:* maggomes@hotmail.com

**MARIA ENEIDA DA SILVA** – Docente da UEG. Doutoranda em Educação (UnB) e Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPE/UnB e do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI/UEG).

*e-mail:* eneida.silva@ueg.br

**MARINEY DELCI DO CARMO** - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Oeste Sede São Luís de Montes Belos.

*e-mail:* marineydelcy11070209@gmail.com

**MILTON JUSTUS** - Graduado em Filosofia, Administração e Teologia. Especialista em Docência do Ensino Superior, Filosofia da Educação e Legislação Educacional.

*e-mail:* milton13diretor@gmail.com

**NAY BRÚNIO BORGES** - Mestranda em Gestão, Educação e Tecnologias pela UEG/Luziânia e bolsista do Programa. Pedagoga pela UEG. Professora da Rede Municipal de Ensino de Paraúna-GO e da Universidade Estadual de Goiás. Integrante do GEFOP (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade).

*e-mail:* nay.borges@ueg.br

**RAMÓN RODRÍGUEZ DÍAZ** - Licenciado en Geografía. Diplomado de Metodología de la Educación Popular y de Trabajo Comunitario y Social. Master en Educación Avanzada. Profesor Auxiliar e investigador, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Cuba. Facilitador y coordinador de la Red de Educación Popular del Centro Martin Luther King, en Villa Clara.

*e-mail:* ramonrd@nauta.cu

**RONALDO RODRIGUES DA SILVA** - PhD em Educação pela Wisconsin - International University. Docente colaborador do Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias da UEG/Luziânia. Mestre pela Faculdade Mauá, Brasília-DF.

*e-mail:* ronaldorodriguesdasilva1@gmail.com

**SAMUEL PEDRO GONZAGA** - Especialista em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife-FAFIRE. Professor Aux. Educação Especial e Inclusiva na Escola Municipal Lídia Queiroz Costa, em Vitória de Santo Antão/PE. Educador Social/SAS – Jaboatão dos Guararapes/PE.

*e-mail:* samuelpedrogonzagagonzaga@gmail.com

**VINÍCIUS FAGUNDES** - Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Pedagogo, Letrólogo, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Docência no Ensino Superior. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de São Luís de Montes Belos, Goiás.

*e-mail:* profviniciusfagundes@gmail.com

**VIVIANE GONÇALVES TEIXEIRA** - Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Anicuns.

*e-mail:* vivianegonsalvesteixeira@gmail.com

Discutir as práticas de ensino no âmbito da Educação tem sido o foco da contemporaneidade nas instituições educativas que primam por princípios formativos, construtivos e dialógicos. Ao referenciar as práticas de ensino, ampliamos o olhar para uma educação que não somente tenha como primazia a formação da cidadania ou a formação no âmbito curricular, mas que traga um enfoque sobre questões que transcendam as “paredes” das instituições, abarcando as multifaces sociais, culturais, históricas, filosóficas, étnicas, cognitivas e coletivas dos indivíduos.