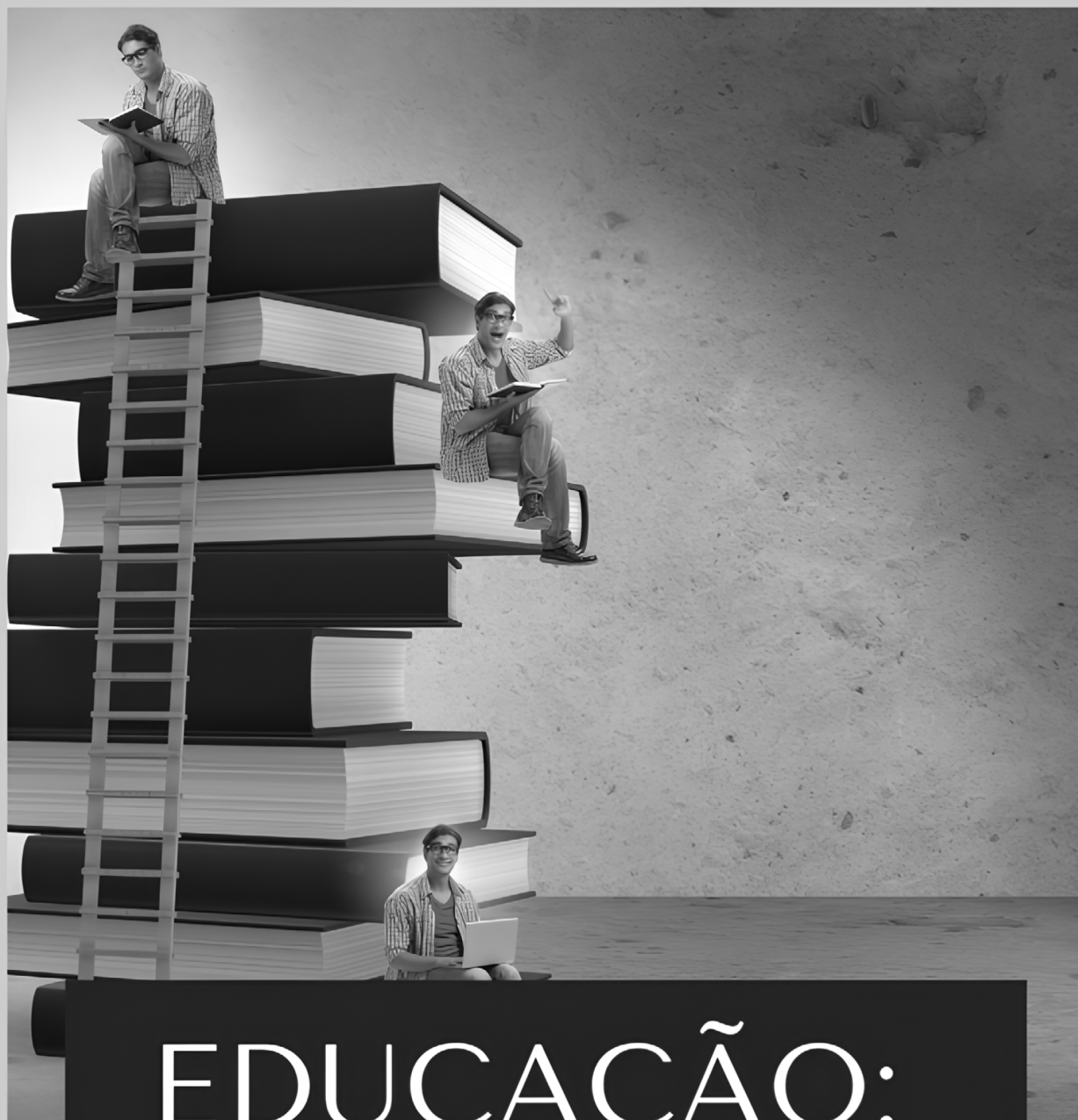


EDUCAÇÃO:

INSTRUMENTO TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE

Organização
RÚBIA KÁTIA AZEVEDO MONTENEGRO
FRANCISCO ALBERTINO GOMES



EDUCAÇÃO:

INSTRUMENTO TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE

Organização
RÚBIA KÁTIA AZEVEDO MONTENEGRO
FRANCISCO ALBERTINO GOMES

1.^a Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

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

Educação: Instrumento Transformador da Sociedade [livro eletrônico] / Organizadores: Rúbia Kátia Azevedo Montenegro; Francisco Albertino Gomes. -- 1. ed --
Alegrete, RS : Editora TerriED, 2024.

PDF-

ISBN 978-65-84959-70-5

1. Educação

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino 610.1



10.48209/978-65-84959-70-5



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO SOBRE AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS.....7

Elida Cristiane Gomes da Silva

doi: 10.48209/978-65-84959-70-0

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO NA SOCIEDADE GLOBALIZADA...26

Sídia Medeiros do Nascimento Batista

doi: 10.48209/978-65-84959-70-1

CAPÍTULO 3: A ARTE COMO POTÊNCIA AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....40

Lisiane Ouriques Da Silva

Tascieli Feltrin

doi: 10.48209/978-65-84959-70-2

CAPÍTULO 4: O TRABALHO COM GÊNEROS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO A CERCA DA BNCC.....50

Francisco Albertino Gomes

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

doi: 10.48209/978-65-84959-70-3

CAPÍTULO 5: A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.....63

Andreza Aldaliana da Silva

doi: 10.48209/978-65-84959-70-4

CAPÍTULO 6: HISTÓRIA DE VIDA DE UMA EDUCADORA ARTÍFICE NAS AMBIÊNCIAS DO ENSINO SUPERIOR: SABERES E FAZERES NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL PEDAGÓGICA.....74

Sandro Rogério Finger

Adriana Moreira da Rocha Veiga

doi: 10.48209/978-65-84959-70-5

SOBRE OS ORGANIZADORES.....97

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO SOBRE AS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

Elida Cristiane Gomes da Silva¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-70-0

Resumo: O presente artigo bibliográfico trata sobre como a adolescência precisa de informações a respeito das infecções sexualmente transmissíveis além das outras diversas doenças ligadas a essa fase da vida. O tema educação e saúde na escola a importância das infecções sexualmente transmissíveis nas turmas dos anos finais do ensino fundamental de uma escola do município de Gravatá-PE destaca-se pela sua relevância para o contexto social, pois busca avaliar quais os problemas relacionados a tais infecções. As leituras mostraram que se faz necessário uma maior intervenção da escola junto aos alunos e que os professores devem participar ainda mais de formações continuadas haja vista que nos dados apresentados se percebeu uma certa limitação de ações que possam ser aplicados aos alunos. Que os ensinamentos sobre as IST, não sejam aplicados apenas conforme a grade curricular, mas sim durante todo o ano letivo. Ainda em conformidade com o exposto, cabe ressaltar que, uma vez imersos nesse universo os problemas relacionados as IST, poderão ser minimizados quando se utiliza ações, projetos e metodologias que tenham, a intenção de promover a educação e orientação sexual nos jovens. Assim, o aluno passa a ter uma gama de possibilidades de haver uma melhor compreensão do que se pretende ensinar. Assim sendo, o estudante estará predisposto ao aprendizado, tornando-se assim um ser aprendente com uma grande

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University

possibilidade de aprender significativamente ser um transmissor do conhecimento em seu contexto social.

Palavras-chave: Infecções Sexuais; Prevenção e Orientação Sexual; Formação Continuada.

Abstract: This bibliographic article deals with how adolescence needs information regarding sexually transmitted infections in addition to other various diseases linked to this stage of life. The theme of education and health at school, the importance of sexually transmitted infections in the final years of elementary school classes at a school in the city of Gravatá-PE, stands out for its relevance to the social context, as it seeks to assess the problems related to such infections. The readings showed that greater intervention by the school with students is necessary and that teachers must participate even more in ongoing training, given that the data presented revealed a certain limitation of actions that can be applied to students. That the teachings on STIs are not only applied according to the curriculum, but throughout the school year. Still in accordance with the above, it is worth highlighting that, once the problems related to STIs are immersed in this universe, they can be minimized when using actions, projects and methodologies that have the intention of promoting sexual education and orientation in young people. Thus, the student now has a range of possibilities to have a better understanding of what is intended to be taught. Therefore, the student will be predisposed to learning, thus becoming a learner with a great possibility of learning significantly and being a transmitter of knowledge in their social context.

Keywords: Sexual Infections; Prevention and Sexual Orientation; Continuing Training.

INTRODUÇÃO

De acordo com Who (2013) segundo estudos apontados pela Organização Mundial da Saúde, em média mais de um milhão de pessoas ficam contaminadas com alguma IST, essa média anula pode ultrapassar a marca de 499 milhões de novos casos de IST do tipo curáveis tais como: gonorreia, clamídia, sífilis e tricomoníase. Em todo o mundo há uma estimativa de que mais de 500 milhões de pessoas estejam infectadas pelo vírus do herpes, 291 milhões de mulheres pelo papiloma vírus humano (HPV).

Dentre tantas doenças sexualmente transmissíveis podemos citar: sífilis, a gonorreia, a clamídia, o cancro mole, a herpes genital, a candidíase, a tricomoníase, o papiloma vírus humano (HPV), a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) ou o vírus da imunodeficiência humana (HIV) e as hepatites B e C. Algumas dessas doenças possuem notificação obrigatória as autoridades de saúde. Dessa forma se destaca a importância de acompanhamento médico para o tratamento da doença.

Diante de tantos problemas enfrentados pelos jovens um em especial, apresenta uma crescente preocupação, pois está diretamente relacionado a problemas de saúde. A desinformação dos jovens sobre o tema ora abordado, tornou-se um dos fatores determinantes para os problemas relacionados a ISTs. Em consonância destaca-se que a sociologia da juventude busca a algum tempo compreender as teorias relacionadas aos jovens, pois trazem importantes indícios sobre as complexas relações entre as ciências, educação e as políticas públicas.

A adolescência é a fase que marca a transição entre a infância e a idade adulta. Caracteriza-se por alterações em diversos níveis: físico, mental e social. Havendo um intenso crescimento, desenvolvimento, acentuadas transformações anatômicas, fisiológicas, psicológicas e sociais. Representa para o indivíduo um processo de distanciamento de formas de comportamento e privilégios típicos da infância e de aquisição de características e competências que o capacitem a assumir os deveres e papéis sociais do adulto.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) (1995) define adolescente como o indivíduo que se encontra entre os dez e dezenove anos de idade e, no Brasil, a legislação, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, estabelece ainda uma faixa etária para menores de idade, dos 12 anos completos aos 18 anos e em casos excepcionais, quando disposto na lei, o estatuto é aplicado até os 21 anos de idade (BRASIL, 1990).

Frente ao exposto, a família e a escola, corresponsáveis pela formação do indivíduo, deve possibilitar aos jovens uma educação sexual que, pressupõe a

busca de uma sexualidade emancipatória, ou seja, uma sexualidade gratificante, socialmente livre e responsável, subjetivamente enriquecedora concebida como parte integrante e essencial da vida humana.

É notório que nos dias atuais existe um número cada vez mais crescente de adolescentes que estão sendo contaminados com alguma IST, já que o acesso as redes sociais e a própria dinâmica de como eles se comunicam está sendo algo muito favorável para estarem inseridos em grupos, em redes sociais e a partir delas conhecerem mais pessoas e se relacionarem. Diante disso, os jovens necessitam de informações claras, apoio e compreensão acerca da temática. Nesse âmbito, a orientação sexual durante essa etapa de vida é imprescindível devido a necessidade de o adolescente adquirir a segurança necessária, perceber que sua vida sexual está se iniciando e que dispõe de amparo, seja de família, dos professores ou dos profissionais de saúde para receberem informações corretas sobre o assunto.

DESENVOLVIMENTO

Conhecendo as Infecções Sexualmente Transmissíveis

Para dar início a análise e fundamentação sobre o tema Infecções Sexualmente Transmissíveis, destaca-se que a mudança da nomenclatura Doenças Sexualmente Transmissíveis foi alterada mediante ao Decreto nº 8.901/206 de 11/11/2016, Seção I (BRASIL, 2017).

A denominação ‘D’, de ‘DST’, vem de doença, que implica em sintomas e sinais visíveis no organismo do indivíduo. Já ‘Infecções’ podem ter períodos assintomáticas (sífilis, herpes genital, condiloma acuminado, por exemplo) ou se mantêm assintomáticas durante toda a vida do indivíduo (casos da infecção pelo HPV e vírus do Herpes) e são somente detectadas por meio de exames laboratoriais. O termo IST é mais adequado e já é utilizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelos principais órgãos que lidam com a temática das Infecções

Sexualmente Transmissíveis ao redor do mundo. A nova denominação é uma das atualizações da estrutura regimental do Ministério da Saúde por meio do pelo Decreto nº 8.901/2016 publicada no Diário Oficial da União em 11/11/2016, Seção I, páginas 03 a 17.

Não se pode negar o grau de complexidade e os riscos eminentes existentes numa DST, diante disso cabe ressaltar os esforços para o controle dessas infecções, que vêm sendo direcionadas para o diagnóstico e tratamento no âmbito clínico. Diante de tais constatações surge a necessidade de ações e atividades voltadas para a prevenção e identificação de tais infecções, visando identificar o mais precocemente possível, na intenção de poder usar o tratamento adequado conforme a Infecção.

Sobre o controle e tratamento das IST destaca-se que são de fácil tratamento e de rápida cura quando diagnosticadas em sua fase inicial. No entanto, outras têm o tratamento mais difícil ou podem permanecer ativas, apesar da sensação de melhora relatada pelos pacientes. O grande risco das IST são quando não há um diagnóstico inicial da doença e o paciente não é submetido a tratamentos que possam eliminar e até diminuir o grau de infecção da doença.

De acordo com Nunes (2015) as IST costumam ser transmitidas a partir de relações sexuais desprotegidas, sobretudo vaginais, orais ou anais. Tais infecções são causadas por diversos agentes infecciosos que acarretam muitos sintomas e manifestações clínicas. No entanto, a maioria dos casos não apresenta sintomas e podem evoluir sem que a pessoa infectada saiba que está com algum tipo de Infecção Sexualmente Transmissível. Percebe-se a importância de se cuidar e se prevenir diante dos riscos de uma possível contaminação com alguma IST. Notadamente, quando essa infecção acontece de forma assintomática os riscos de a pessoa infectada transmitir para outra pessoa é maior.

Contudo percebe-se o perigo que muitos jovens e adultos estão sujeitos a enfrentar caso não haja uma conscientização sobre as IST. É necessário enfatizar que a contaminação não acontece apenas mediante um ato sexual, pois algumas

crianças já nascem contaminadas devido a sua mãe ter algum tipo de infecção sexualmente transmissível. Conforme a falta de informação, maior será a taxa de infectados, pois se não houver interesse em resolver tais problemas acaba sendo um enorme fator de risco para os jovens.

As Infecções Sexualmente Transmissíveis são doenças provocadas por vírus, bactérias ou outros microrganismos e são transmitidas principalmente por meio do contato sexual (oral, vaginal, anal) sem o uso de preservativos com um parceiro que esteja infectado. Dessa forma, os preservativos ainda são de grande importância para evitar o contágio e as IST. Dentre as mais comuns destacam-se: a Gonorreia, Herpes Genital, a Sífilis, o HPV (Papiloma Vírus Humano) e a Hepatite B.

De acordo com Silva e Silva Junior (2020) A gonorreia e clamídia são doenças causadas por bactérias e geralmente acontecem ao mesmo tempo, atingindo a região dos órgãos genitais, a garganta e os olhos. Os sinais mais comuns nas mulheres são corrimento vaginal com dor na parte de baixo da barriga. Já os homens podem ter um corrimento no pênis e dor ao urinar.

Outra doença que se destaca pelas taxas de contaminação é a sífilis, que conforme Silva e Rodrigues (2018) no Brasil a sífilis é uma doença grave, de notificação compulsória que vem aumentando nos últimos anos. A infecção é causada pelo *Treponema pallidum*, uma bactéria em forma de espiroqueta, que invade as mucosas através do contato sexual ou transmissão vertical. A doença é dividida em três fases: a primeira fase é caracterizada pelo aparecimento de lesões na região genital, podendo ser chamada de cancro duro que desaparece espontaneamente; a segunda fase é descrita com o surgimento de lesões róseas na pele, por todo o corpo, que também regridem com o tempo; na fase terciária há o comprometimento dos órgãos internos e do sistema nervoso central, causando a neurosífilis, forma mais grave da doença.

De acordo com Costa e Goldenberg (2013) o HPV é um vírus que afeta a mucosa (a parte de dentro da vagina é uma mucosa, por exemplo) e a pele,

provocando verrugas anogenitais (na região da vagina e ânus), além de câncer. A Hepatite B é outra doença causada por vírus, o HBV (Vírus B da hepatite), é transmitido por sangue contaminado (agulhas ou transfusão de sangue) ou por relações sexuais desprotegidas (sem camisinha). A referida IST causa problemas no fígado, desde cirrose ao câncer.

Notadamente se percebe que mediante a relevância e ao aumento de casos das IST que foram notificados entre jovens, ressalta-se a necessidade de ações que possam interligar os setores da Educação e da Saúde como sendo uma importante possibilidade de minimizar este quadro. Igualmente se entende a visão de vários autores que versam sobre o tema e sob a égide de vários estudos realizados sobre a prevenção às IST, e assim sendo entende-se que a partir das ações conjuntas destes setores poderá acontecer importantes mudanças desse perfil.

Sobre as diversas ações conjuntas relacionadas às IST, Paiva (2006) destaca que a prevenção de tais infecções está relacionada diretamente às estratégias que podem ser adotadas visando limitar os impactos decorrentes dessas infecções e para isso se torna necessário que sejam tomadas ações buscando um maior alcance social e estrutural.

É importante salientar que existe uma maior incidência de casos em uma faixa etária maior de jovens que se encontram em uma maior área de vulnerabilidade. Notadamente se entende que as questões de ordem social e o meio ao qual o jovem está inserido podem ser um dos fatores facilitadores do contágio com as IST. Soma-se a isto o fato de que os frequentes casos de evasão escolar e até mesmo de dificuldade em estudar poderão estar também relacionados a falta de informação sobre os cuidados que devem ser tomados para a prevenção das IST.

Igualmente se entende que esta construção se torna eficaz, quando possibilita aos jovens a capacidade de analisar sua realidade de forma crítica e o contexto em que estão devidamente inseridos, permitindo a eles a possibilidade de decidirem e modificarem suas situações de vida e saúde. Percebe-se ainda que o referido grupo em questão surge como sendo potencialmente de vulneráveis

haja vista que estão na faixa etária de idade e se enquadram como adolescentes e pré-adolescentes.

Sobre o termo vulnerabilidade Ayres (1997) nos ensina que o termo foi inicialmente utilizado nos anos 90 em substituição ao termo de grupo de risco e que pode ser entendido como sendo a preposição de aspectos individuais e coletivos relacionados ao grau e modo de exposição ao HIV ou AIDS e ainda ao acesso a recursos adequados para se proteger de ambos.

Percebe-se a importância do acesso a informação e ao conhecimento sobre estes aspectos de vulnerabilidade. Dessa forma é importante ressaltar que os estudos do Ministério da Saúde sobre a frequência das IST em populações de algumas capitais brasileiras mostraram existe um grupo de jovens que se enquadram nesse perfil.

Portanto, é importante que sejam disponibilizadas informações como pressuposto para diminuição de casos frente às IST, e assim como possibilidade de conter a demanda de novos casos, neste sentido Ministério da Saúde criou em 1985, o Programa Nacional de DST/AIDS, como uma forma possível de levar informações, e assim realizar a atenção integral às pessoas acometidas por estas infecções e aumentar a sobrevivência dos pacientes e sua qualidade de vida através de apoio psicológico, emocional ou ainda com a distribuição gratuita dos medicamentos antirretrovirais em todo território nacional (OLIVEIRA et al, 2017). Esta ação foi importante e fez parte do olhar das esferas políticas e educacionais frente ao combate às IST.

A temática, anteriormente, era uma tarefa da família e do setor saúde, tornou-se mais recentemente responsabilidade da escola, e, principalmente dos professores de Ciências e Biologia, pois com o lançamento na década de 90 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com os seus temas transversais, orientação sexual e saúde, a escola foi responsabilizada para tratar e discutir esses assuntos em sala de aula e de forma interdisciplinar, pois propõem que os temas ligados à

Educação Sexual e sexualidade sejam apresentados por meio da transversalidade dos conteúdos no meio escolar.

Na atualidade, falar de sexo, sexualidade e tratar de Educação Sexual nas escolas, tornou-se uma demanda urgente e muito necessária. Contudo, percebe-se que o ensino nessa área de conhecimento, nos estabelecimentos de ensino em todo o país, basicamente, resume-se, aos aspectos anatômicos, fisiológicos e reprodutivos da espécie humana e à herança genética; trata superficialmente assuntos importantíssimos como as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e a problemática social da gravidez na adolescência, como também, deixa à margem temas referentes à sexualidade humana, dimensão tão importante e essencial para estudantes, principalmente na fase adolescente.

A Importância da Informação sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis

É notório que a informação sobre as IST é de suma importância para toda a sociedade e não deixa de ser diferente quando relacionada a doenças, medidas de saúde e prevenção, onde espera-se atingir o maior número possível de pessoas que possam estar devidamente informadas e cientes de que precisam adotar medidas de precaução e higiene de acordo com o caso que esteja inserido. De acordo com Benzaken et al. (2016) sabe-se que a utilização de medidas que visam o controle de IST, que não abordam o contexto sociopolítico, não geram resultados suficientemente positivos, pois o que se busca abranger uma pequena camada da sociedade e dessa forma não surte o efeito adequado.

Para as práticas associadas à prevenção de IST devem levar em consideração a cultura da sociedade envolvida, de forma que os saberes da comunidade sejam respeitados e sua identidade cultural seja reconhecida. De acordo com Nunes (2015). As IST são infecções bastante contagiosas, onde a forma mais simples de se infectar acontece mediante o ato da relação sexual sem proteção. As Infecções

são causadas por vários agentes infecciosos e que podem ocasionar uma grande multiplicidade de sintomas e manifestações clínicas. No entanto, na maioria dos casos, uma pessoa infectada pode não apresentar sintomas.

A falta de informação tornou-se um dos principais fatores decorrentes de Infecções Sexualmente Transmissíveis, pois um grande número de jovens com IST não possui percepção da própria vulnerabilidade e informação. Segundo Vieira e Matsukura (2017) a população formada por adolescentes apresenta características que podem gerar vários riscos e, conseqüentemente, a contaminação por IST.

Notadamente pode-se perceber que a cada dia torna-se crescente os índices de adolescentes infectados, pois o jovem não está devidamente preparado para lidar com a sexualidade. Nesse sentido, é necessário que os adultos responsáveis por eles reconheçam que, independentemente da idade, a sexualidade é uma algo experimentado por todo ser humano e as dúvidas necessitam ser esclarecidas e discutidas de maneira clara e objetiva para que eles possam vivenciar a sexualidade de forma digna e responsável.

A abordagem sobre o tema sexualidade na escola era muito restrita, e concentrava-se na disciplina de ciências e se baseava em situações comportamentais, deixando dessa forma de abordar questões importantes como, por exemplo: métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e cuidados com a saúde e higiene pessoal.

Devido aos inúmeros os problemas emergentes que vem sendo acompanhados e apresentaram um crescimento no que diz respeito a um grande número de jovens infectados com algum tipo de IST, o crescente número de jovens grávidas e um número cada vez maior de adolescentes com o vírus HIV, despertou vários questionamentos sobre como os enfoques educativos tradicionais, estavam ultrapassados e assim sendo buscou-se ampliar para os campos cultural e social.

De acordo com Valadão (2011) a orientação sexual dos jovens envolve vários outros aspectos a serem considerados, pois se destaca que proporcionar ao aluno informações sobre as IST, deve-se oportunizar aos jovens poder refletir so-

bre suas atitudes e valores no contexto social e cultural e assim sendo é de suma importância para que se possa obter êxito frente aos problemas relacionados às IST.

Embora se tenha a intenção de promover e possibilitar o acesso a informação um dos principais fatos que contribuem com o grande número de jovens com IST é justamente a falta de percepção da própria vulnerabilidade. Diante de tantos problemas relacionados a falta de informação o jovem não está ainda preparado para lidar com um assunto tão importante que é a sexualidade e isso tem dificultado na tomada de decisões, pois os jovens não apresentam ainda uma identidade definida, onde passam por muitos conflitos e sentimentos e assim sendo necessita está inserido em algum grupo social.

Educação em Saúde na Escola

De acordo com o INEP, as políticas públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil que, são as políticas sociais, e estas determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais, dentre eles o direito à educação. Para que este direito seja garantido com qualidade, e de forma universal, é implementada a política educacional (BRASIL, 2006).

Para Ferreira (2010), foi na década de 90 que foram implementadas políticas educacionais que tornaram o Brasil dependente do capital estrangeiro, o que comprometeu a autonomia nacional frente às definições das políticas educacionais para as escolas públicas. Em relação à LDB 9394/96, o MEC afirma que “se todos os artigos da LDB atual fossem realmente postos em prática, estaríamos muito próximos de uma escola pública de qualidade” (BRASIL, 2006, p. 37). Nesse mesmo período, foi elaborado a LDB e os PCN (1998) com a inclusão nos currículos escolares dos temas transversais da educação, dentre os quais, destaca-se: orientação sexual e saúde.

Figueiró (1998) diz que apesar dos retrocessos ocorreu experiências exitosas em relação a Educação Sexual nas escolas, principalmente no estado de São Paulo. Destaca a realização do primeiro congresso sobre Educação Sexual das escolas em 1978, e que a partir daí desencadearam estudos científicos em torno da temática.

Nesse contexto, o MEC acrescenta que, a efetivação dessas concepções na escola deve partir do cotidiano dos alunos, visto que, temas sociais como: orientação sexual, saúde, entre outros, fazem parte da proposta educacional dos PCN como temas transversais, sendo referências para grandes mudanças no cenário educacional brasileiro (BRASIL, 2000). Esclarece-se que, a transversalidade é compreendida como uma maneira de organizar o trabalho didático escolar, na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes e em todas elas. Esse termo surgiu após a LDB/96 com a definição dos PCN que orientaram a sua aplicação na educação (BRASIL, 2001).

Altmann (2001) esclarece que esses parâmetros têm como pretensão ser referência fomentadora da reflexão sobre os currículos das instituições escolares. Comenta também que, os PCN (1998) podem ou não ser utilizados na elaboração das propostas curriculares das escolas, no entanto, são abertas e flexíveis tais propostas. Segundo os PCN, os temas transversais da educação brasileira são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo (BRASIL, 2001). Porém, vale lembrar que, neste documento, será priorizado os temas Orientação Sexual e Saúde, visto a delimitação e a abordagem que a temática sugere trilhar.

A Revista Nova Escola (2018) detalha a base de forma bem didática em forma de capítulos. Dentre as competências, recebe destaque, uma que contribui para a referida pesquisa pelo seu teor e suas proposições, além de tratar de temas como: cuidados com a saúde, sexualidade e IST. Na BNCC, autoconhecimento e autocuidado entendem que, o aluno deva aprender a cuidar da sua saúde física e a ter equilíbrio emocional em sua vida (BRASIL, 2018).

De acordo com Costa (2012), as duas esferas são igualmente importantes, completam-se e funcionam como sendo mecanismos interdependentes, pois não se pode mensurar o alcance de tais ações e sua aplicabilidade sobre a condição de buscar ensinar, alertar e orientar, crianças, jovens e adolescentes sobre a importância do conhecimento, cuidados e perigos advindos justamente da falta de cuidado com os perigos e riscos de possíveis infecções que podem até levar a morte.

De acordo com Figueiredo, Machado e Abreu (2010), no Brasil, a questão da higiene escolar remonta a década de 1950, onde estudos apontaram que a partir desse foi estimulado à questão da higiene escolar, pois nessa década havia uma grande preocupação sobre as epidemias causadas por doenças que nos dias atuais foram erradicadas.

Percebe-se dessa forma que a escola foi amplamente utilizada para poder transmitir conhecimentos aos alunos e a comunidade sobre os problemas relacionados a graves doenças e epidemias que assolavam o país, portanto não se pode deixar de destacar o importante trabalho dos professores que buscam a partir de seus conhecimentos apresentar propostas e intervenções metodológicas para que projetos, ações e atividades relacionadas à saúde sejam efetivamente eficazes.

Não se pode negar a importância dos educadores voltados para um novo olhar sobre os problemas que estão envoltos aos seus alunos. Dessa forma, Costa (2012) ensina que a presença de educadores com novas percepções sobre a educação tornou-se imprescindível e fundamental, pois os ensinamentos e práticas educacionais devem ser ofertados e disponibilizados a todos (as) os (as) alunos (as), que estejam inseridos na escola.

Portanto, se entende que como um facilitador, tais ações e metodologias devem de forma intensa fornecer elementos para que o aluno e a comunidade se apropriem do conhecimento científico a respeito da saúde integral, considerando o ser humano com suas peculiaridades, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades, como também identificar e reconhecer os fatores de risco determinantes do processo saúde-doença.

Quando se fala que a escola deve ser um espaço voltado para o conhecimento e aprendizagem do aluno, os professores, independentemente de sua área de formação, devem contribuir para que os tabus e preconceitos ligados à sexualidade sejam excluídos ou no mínimo suavizados. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), a promoção da saúde ocorre, portanto, quando são asseguradas as condições para a vida digna dos cidadãos, e, especificamente, por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável, da eficácia da sociedade na garantia de implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade da vida e dos serviços de saúde.

Entre as ações de natureza eminentemente protetora da saúde, encontram-se também as medidas de vigilância epidemiológica (identificação, registro e controle da ocorrência de doenças), saneamento básico, vigilância sanitária de alimentos, do meio ambiente e de medicamentos, adequação do ambiente de trabalho ou aconselhamentos específicos como os de cunho genético ou sexual.

Para Costa (2012) falar em educação sexual nas escolas era algo muito complexo e difícil, no entanto nos dias atuais podemos perceber que a escola encontra-se em uma situação mais confortável quando se trata de falar sobre tal assunto. Diante de tantos fatos pode-se assim considerar que a escola não pode se limitar a ministrar apenas os conteúdos tidos como sendo da grade curricular, fugindo dessa forma do seu papel de educadora e ignorar as questões sexuais emergentes de todos os que ocupam a escola. Similarmente se entende que não basta apenas acreditar que apenas informações sobre cuidados com a higiene pessoal estarão cumprindo com o seu papel social e educacional.

Não cabe mais nos dias atuais ter uma escola que mantém a educação sexual como sendo um tabu, persistindo no discurso de que o tema gera desconforto nos alunos. Todavia essa omissão da escola e por parte de seus familiares submete os alunos a várias dúvidas e questionamentos indo buscar informações em fontes não seguras e cheias de lacunas a serem preenchidas.

Diante de tantos desafios enfrentados no contexto social é importante salientar que cada vez mais a sociedade está se sensibilizando sobre a importância de uma formação sobre educação sexual. Sobre a importância de educação sexual Figueiró (2006). Apresenta um plano de ações visando apresentar uma formação para os educadores, na tentativa de despertar o interesse e a paixão pela educação sexual, assim sendo deve-se, no entanto, considerando questões relativas à formação continuada do professor, à profissão docente, à qualidade do ensino, ao aprendizado do aluno, entre outros.

Faz-se necessário, antes de tudo, deixar bem claro os conceitos de informação, orientação, aconselhamento e educação, pois o termo “educação sexual” é ainda muito confundido no âmbito educacional, tanto no ambiente escolar como na área de educação em saúde. Contudo, para ambas, esta expressão é mais associada à prevenção das IST, à gravidez não planejada e ao uso do preservativo - a camisinha, num contexto geral, relegando de certa forma, a sexualidade, por exemplo, que é um dos principais temas que deveriam fazer parte do currículo escolar.

A passagem de informação é fundamental e relevante no processo educativo, mas só isso não basta. Fornecer somente informações a respeito de determinados assuntos e/ou fatos não é, isoladamente, um processo educativo, embora possa fazer parte desse processo. Passar informações é uma atividade de ensino, de instrução, e não de educação, ao menos enquanto a informação for passada de forma isolada. Já a orientação implica num mecanismo mais elaborado, baseia-se em experiências e em conhecimentos prévios.

O educador orienta o educando a analisar diferentes opções, tornando-o assim apto a descobrir novos caminhos. Já, aconselhar, por outro lado, consiste em auxiliar ao educando a decidir-se por um ou por vários dos caminhos possíveis que ele próprio já conhece, ou seja, aconselhar, em outras palavras, significa ajudar a decidir (VITIELLO, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras realizadas, pode-se compreender que as infecções sexualmente transmissíveis representam proporções significativas de adoecimento do jovem em nível físico, mas também, emocional, psicológico ou mesmo social. Portanto, não há como não reconhecer que o debate sobre estas infecções é importante e deve ser realizado na escola enquanto local de construção e legitimação do conhecimento.

A figura do professor como formador de opinião é importante neste contexto, e com relação ao conhecimento dos docentes desta pesquisa sobre as IST, foi possível identificarmos que eles têm o desconhecimento da nomenclatura atual das ISTs e isto pode ser constatado a partir da exposição das suas falas que ainda incidiram sobre a nomenclatura DST e não IST, ressaltando assim a necessidade de haver formações continuadas para que haja uma maior compreensão e entendimento sobre as IST.

Constatamos que o debate sobre a prevenção em sala necessita de um envolvimento maior por parte dos docentes de outras disciplinas para atuarem nesta ação e não somente os professores de Ciências. Postura corroborada também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que pontuam a adoção da transversalidade e da interdisciplinaridade como parte integrante do currículo do ensino de Ciências e mais especificamente da inserção dos temas transversais nas aulas.

Portanto, através de algumas ações é possível que problemas de saúde possam ser visualizados pelos docentes e trazido para um debate nas instâncias das salas de aula. Identificamos que as aulas para abordagem da prevenção acontecem com o auxílio dos livros didáticos, aulas expositivas, oficinas, seminários, entre outras, como possíveis formas de desenvolver atitude e habilidades.

Neste sentido acreditamos que a escola deve intensificar as ações, os projetos e as práticas pedagógicas voltadas a educação sexual entre os jovens. Se faz necessário inclusive, buscar outras formas de levar o conhecimento aos jovens e

que eles se tonem agentes multiplicadores do conhecimento. Notamente se entende também que se faz necessária a presença da família na escola, não apenas para as datas comemorativas mas também para ter acesso a temas transversais que possam ser repassados para os seus filhos.

Por fim, espera-se que essa pesquisa sirva como fonte de pesquisa para outras pessoas que sintam a necessidade de conhecer e ter acesso a informações sobre as IST, e que professores, coordenadores, gestores e demais pessoas ligadas a educação possam usar o referido trabalho como referência para outros trabalhos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n.136, jan./abr, 2001.

AYRES, J. R. C. M. et al. **Aids, vulnerabilidade e prevenção**. In: Seminário Saúde Reprodutiva Em Tempos De AIDS, 2., Rio de Janeiro: ABIA. Anais, p. 20-37, 1997.

BENZAKEN, A.; FRANCHINI, M.; BAZZO, M.; GASPAR, P.; COMPARINI, R. **Manual técnico para o diagnóstico da sífilis**. Brasília, DF, 3-36, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens**. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Caderno de Atenção Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. V. 10.5. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96**. Lei 13.415, 2017.

- BRASIL. **Programa de Saúde na Escola**. Brasília. Ministério da Saúde, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. **Chamada Nutricional da Região Norte – 2007**: resumo executivo. Brasília, 2009c.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, V. V. **Educação e Saúde**. Unisa Digital, p. 7-9, 2012.
- COSTA, L. A.; GOLDENBERG, P. **Papilomavírus humano (HPV) entre jovens: um sinal de alerta**. Parte II – Artigos, Saude soc. 22 (1), Mar 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902013000100022>. Acesso em 04 de julho de 2023.
- DELIUS, P.; GLASER, C. Sex, disease and stigma in South Africa: historical perspectives. **African Journal of AIDS Research**, South Africa, v. 4, n. 1, p. 29-36, 2005. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25865639>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.
- FARID, N. D. N.; CHE'RUS, S.; DAHLUI, M; AL-SADAT, N.; AZIZ, N.A. **Predictors of sexual risk behaviour among adolescents from welfare institutions in Malaysia: a cross sectional study**. BMC public health, London, v. 14, n. 3, p. S9, nov. 2014.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel. Coleção Dimensões da Sexualidade, 2006.
- FIGUEIREDO, T. A. M; MACHADO, V. L. T; ABREU, M. M. S. **Saúde na escola: um breve resgate histórico**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 15, n. 2, p. 397-402, 2010.
- NUNES, B. B. S. **Reproductive health public policies: historical context and implications to maternity in Uberlândia-MG**. Caminhos Geogr. 2015, 16(53) 81-100.
- OLIVEIRA, H. **Saúde e sexualidade de adolescentes: construindo equidade no SUS**. Brasília,DF: Organização Pan- Americana da Saúde; Ministério da Saúde. 2017. p. 1-71.

PAIVA, V. **O direito à prevenção e os desafios da redução da vulnerabilidade ao HIV no Brasil.** Rev Saude Publica. São Paulo, v. 40, supl., p. 109-19, 2006.

SANTOS, P. A. P. **Relatos Positivos:** uma análise acerca da experiência de homossexuais masculinos com HIV. Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

SILVA, G. C. B.; RODRIGUES, F. F. **Fisiopatologia da sífilis congênita.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 10, Vol. 04, pp. 122-136 Outubro de 2018. ISSN:2448-0959 Disponível em: <https://www.nucleo doconhecimento.com.br/saude/fisiopatologia>. Acesso em: 04 de julho de 2023.

SILVA, R. C.; JUNIOR, G. G. da S. **Gonorreia e sua resistência a antibióticos:** uma revisão de literatura gonorreia e sua resistência a antibióticos. Vol. 29, n.1, pp.124-132 (dez 2019 – fev 2020) Revista Brasileira de Cirurgia e Pesquisa Clínica – BJSCR, 2019.

SILVA, A. M. P. da; SILVA, A. G. da; DIAS, V. S.; MARTINS, J. S. A.; BROCA, P. V.; FERREIRA, D.C. **Infecções por herpes vírus tipos 1/2:** avaliação de vídeos on line. Rev enferm, UFPE on line. 2019; 13:e240579 DOI: <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2019.240579>. Acesso em 04 de julho de 2023.

VALADÃO, M. M. **PGM 1 - Saúde, Sexualidade e Educação Experiências integradas na vida.** 2011. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins 2002/ sos/ tetxt1.htm>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

VITIELLO, N. **Quem Educa o Educador:** Um Manual para Jovens, Pais e Educadores. São Paulo: Inglu, 1997. Mercado de Letras, 2018.

WHO, World Health Organization et al. **Sexually Transmitted Infections (STIs): The Importance of a Renewed Commitment to STI Prevention and Control in Achieving Global Sexual and Reproductive Health.** Geneva: World Health Organization; 2013.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO NA SOCIEDADE GLOBALIZADA

Sidia Medeiros do Nascimento Batista

Doi: 10.48209/978-65-84959-70-1

Partindo do pressuposto que os professores têm um papel importante na construção da sociedade, faz-se necessário uma nova perspectiva em relação ao modelo do profissional de educação. Que seja estimulado a aprender sempre, a pesquisar, a ser sensível e humano, a usar a capacidade de dialogar e interagir com o outro. Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento do profissional seja um processo permanente e que se destaca em movimentos distintos como: a formação inicial, a formação em serviço, a formação continuada e seu próprio desenvolvimento de competências sociais, éticas e técnicas no seu ambiente de trabalho (SARMENTO, 2013).

Nesse termo, passa-se a compreender que a formação de um profissional não se destaca apenas em conteúdo, mas numa sequência de conhecimentos e exigências satisfatórias, que conseqüentemente leva ao domínio de conteúdos e outras competências.

Atualmente, ensinar é uma tarefa complexa e desafiadora em virtude da revolução tecnológica e de velocidade que as informações estão sendo fornecidas à sociedade. Neste contexto, é preciso criar propostas pedagógicas que garantam o acesso a uma aprendizagem significativa aos alunos e que as novas tecnologias sejam usadas em favor de uma aprendizagem coletiva (SANTOS, 2011, p. 8).

Na Educação Infantil, não é diferente, é mais que uma tarefa é um desafio enfrentado pelo professor. A expansão da Educação Infantil vem ocorrendo de forma crescente nas últimas décadas, mostrando que a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, vendo a necessidade de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a seis anos.

O art. 29 da LDB (1996) inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, tendo como complemento ação da família e da comunidade. Frente a essas mudanças, as funções dos profissionais que atua na Educação Infantil passam por reformulações que devem atender as necessidades atuais. Por isso, uma formação inicial e continuada com bases sólidas permite um trabalho de qualidade.

Segundo Waiskop (2003, p. 16):

Para que a formação do professor de Educação Infantil possa responder às demandas socioculturais do terceiro milênio relativos ao trabalho direto com as crianças e suas famílias, ele deve ter uma competência polivalente e ser capaz de utilizar conhecimento socialmente produzidos, de modo a estabelecer transposições didáticas adequadas para o cuidado e a educação das crianças pequenas de qualidade.

O professor como competência polivalente trabalha de forma abrangente e envolvendo conteúdos de diferente natureza incluindo noções básicas essenciais e conhecimentos específicos. Para isso, o profissional dessa área necessita de uma formação ampla e está em constante aperfeiçoamento revendo sua prática. O exercício da prática docente direta com a criança pede uma ampliação das competências fundamentais capazes de atender as necessidades das mesmas.

Para que se alcance objetivos reais com as turmas de Educação Infantil, o bom professor deve ser capaz de educar compreendendo e conhecendo a necessidade de cada faixa etária. A criança de zero a três anos é mais dependente de afetividade e de cuidados essenciais como a higiene e a saúde. Para as crianças e quatro a seis anos, deve-se planejar um trabalho adequado ao desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e linguístico do aluno (NASCIMENTO, 2015).

Deve-se levar em conta o desenvolvimento de cada criança, respeitando o seu tempo e suas dificuldades de aprender, procurando promover um ambiente educador, mostrando caminhos que leve a criança a conhecer seu meio. Diante do que foi citado, percebe-se que o educador infantil precisa construir uma postura ética para entender as demandas de uma educação de qualidade para todos, trabalhando com as crianças de maneira lúdica envolvendo-as na aprendizagem coletiva.

Para Oliveira (2013, p. 6):

O professor educar e cuidar quando acolhe a criança nas situações difíceis, quando a orienta nos momentos necessários e apresenta-lhes pontos que considera significativos do mundo da cultura, da natureza, das artes, das relações sociais, conforme a leva para passear, brincar, observar a natureza, ouvir e ler histórias sentir-se limpa, confortável e segura.

O professor de Educação Infantil deve introduzir em sua formação a sensibilidade de perceber o sentimento da criança, de alegria, de expectativa, de medo, de angústia ou de prazer e saber conduzi-la a uma resposta, e somar sua curiosidade. Levar crianças a enfrentar situações embaraçosas é dá-lhes autonomia e segurança para resolver seus próprios problemas em sua vida futura. É também tarefa do professor conduzir a criança a conhecer a diversidade da sociedade fazendo relações com a vida presente e futura, levando a mesma a construir sua própria identidade (MELLO, 2012).

Para que a criança se sinta segura é necessário que ambiente seja adequado, acolhedor e esteja preparado para recebê-la. Com isso, cabe ao professor está sempre em contato com a família para conhecer melhor cada criança suas neces-

sidades e seus desejos, e daí ter segurança em organizar o tempo para realizar e promover uma aprendizagem de sucesso e avaliar seus resultados. Para Carvalho (2016, p. 14) “o direito de brincar, criar e aprender em ambientes seguros e adequados permite a criança desenvolver habilidades, amadurecer suas ideias, desenvolver as criatividades ligadas ou não ao faz-de-conta, ou seja, permitir a aprendizagem”. Assim, o professor deve estar sempre apto a novas questões e mudanças, a ser inovador, criativo e pesquisador, buscando a atualização e a capacitação em diferentes situações do conhecimento.

A formação do docente da Educação Infantil inicial ou continuada deve ser baseada em conceitos e valores relacionados a prática cotidiana, para que o professor possa fazer uma ligação da teoria com a prática e ser coerente em seu trabalho (FRANCO, 2016). Trabalhar de forma coletiva envolvendo a criança em grupos, é dá condições para a mesma interagir com o outro e com a sociedade, motivando ao trabalho em equipe, atribuindo valores e responsabilidades para com o outro.

O educando da primeira infância deve ser conhecedor da importância do seu papel, sendo ele o responsável em construir com a criança a identidade de cada uma, mostrando o valor da vida, a necessidade de aprender, a tomar iniciativas e criar seus próprios conceitos. A valorização do profissional é tão importante quanto sua formação. De nada vale uma boa capacitação se o professor não admite suas ações como profissional, não é reconhecido por elas (SANTOS, 2011).

Para o ex-ministro da educação Fernando Haddad, numa entrevista concedida a revista Nova Escola (outubro/2018), afirmou que as faculdades precisam adaptar os currículos dos cursos de Pedagogia com a realidade cotidiana da sala de aula, uma vez que os cursos não estão preparando os docentes para enfrentar a realidade. Neste sentido, não é só a teoria do curso mostrando conhecimento científico e sua fundamentação que é importante, conhecer a prática e a realidade facilita a preparação para atuar em sala de aula.

Como aponta Corte e Lemke (2015, p. 4), as licenciaturas, principalmente nas disciplinas de estágio supervisionado, devem desenvolver atividades que per-

mitam a análise, o conhecimento e a reflexão do trabalho docente, de suas ações, de suas dificuldades, seus impasses, garantindo uma visão mais geral do contexto escolar.

A formação de professores no Brasil tem uma longa história e o curso de Pedagogia regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto Lei nº 1.190/1939, e posto em prática o estágio supervisionado e disciplinas como psicologia da educação, didática e prática de ensino. Em 1998, é aprovado a Lei nº 5.540 (BRASIL, 1998) da Reforma Universitária sancionada por Costa e Silva, possibilitando aos cursos de Pedagogia oferecer habilidades, inspeção educacional, administração, orientação e supervisão escolar e magistério.

Em 1965, o curso de Pedagogia é obrigado a formar os professores para Escolas Normais. Em 1971, a LDB unifica o Ensino Médio. A Escola Normal passa a ser magistério com direito de lecionar de 1ª a 4ª série. Em 1996, as redes de ensino público, privado e profissional da educação têm prazo de dez anos para se adaptarem à nova legislação com o curso de nível superior. De acordo com dados do MEC (2011) “no ano 2003 é confirmada a obrigatoriedade do diploma em nível superior para a docência na Educação Infantil e séries iniciais”. Em 2006, as Diretrizes Nacionais da Educação delegam aos cursos a formação de professores de 1º ao 5º ano, Educação Infantil, Ensino Médio na modalidade normal e Educação de Jovens e Adultos. Observa-se que a formação de professores vem acontecendo há vários anos permitindo uma atuação em diferentes segmentos. Percebe-se ainda que a formação inicial não possa estabilizar ou ser o único apoio para o professor, a formação continuada proporciona atualização sobre as didáticas além de permitir uma relação sobre a prática e a metodologia aplicada em sala de aula.

É válido destacar que o professor dotado de uma formação política e sistemática tem a capacidade de compreender a estrutura da sociedade e perceber seu vínculo com a escola; ter consciência de que a escola é um instrumento de reprodução do conhecimento; conhecer a grande influência que leva a sua eva-

ção e repetência escolar; e ainda permite estabelecer um compromisso social de aprendizagem com os alunos.

O professor de Educação Infantil pode através de sua formação conhecer os desejos que a criança tem de observar, de relatar conhecimentos, prever resultados, trocar idéias e informações e conhecer o novo. Com isso cabe ao educador promover esse espaço de abertura, onde é permitido que a criança exponha seus sentimentos e através deles possa surgir, o desejo de conhecer mais e aprender com satisfação (FARIA, 2018).

É preciso que o trabalho docente com a criança seja elaborado de forma cuidadosa, procurando enfatizar as necessidades básicas da criança para que aconteça a construção do conhecimento. Diante das exigências do sistema educacional que procura a cada dia atualizar o ensino em sala, os professores se vêem frente a grandes desafios e cobranças em relacionar as teorias e as informações com situações reais, utilizando recursos concretos para facilitar a compreensão dos alunos. Necessariamente, os profissionais da educação irão buscar formação que contemple novas formas de aprender e ensinar, procurando adequar a realidade de cada sala de aula ou do perfil do aluno. Com isso, o professor terá condições de melhor preparar o aluno para enfrentar os problemas e as mudanças da sociedade, procurando atender as necessidades do próprio aluno (VASCONCELOS, 2011).

Comparar a vivência do aluno com situações de difícil acesso do mesmo o deixa, orgulhoso, curioso com sentimentos próprios do ser humano de querer saber mais. O que leva o indivíduo a tornar-se instigante. Para isso, é preciso que o professor saiba conduzir as diversas situações em sala de aula, no sentido de aproveitar as discussões geradas entre os alunos (SANTOS, 2011). Nesse sentido, o professor pesquisador que busca informações, novos conhecimentos e uma formação adequada, está pronto para enfrentar os desafios que virão, como as salas de aula heterogênea que apresentam uma diversidade cultural e com desejos diferentes e que vive em realidades distintas.

Segundo Pimenta (2012, p. 36), “o professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois, só assim é capaz de enfrentar os desejos do processo ensino-aprendizagem e da educação”. Essa autonomia parte de decisões que o professor deve apresentar em sua sala de aula, como o controle das discussões e sobre o seu próprio trabalho, direcionando seus alunos à aprendizagem. A prática do professor na sala de aula constrói o saber pedagógico visando a interação professor-aluno, buscando o envolvimento com a educação.

A ação do docente é a prática construída por ele ao longo de sua vida profissional, procurando mostrar a sua visão dos conhecimentos através de seu modo de se fazer professor. A tomada de decisões em diferentes situações faz do professor um profissional capaz de conduzir o processo educacional visando a qualidade do ensino, fazendo a relação teoria e prática e intervindo na realidade em que atua. O profissional da educação que tem como projeto de vida, atuar numa sala de aula, deve assumir o compromisso de aprender sempre, de ser um pesquisador e buscar melhorias através de seus estudos e através deste o professor adquire novas habilidades para o seu trabalho.

Para Carvalho (2016, p. 54) “a autonomia do professor se desenvolve com a construção do trabalho coletivo”. Para o professor, que busca formação em diferentes ambientes, ele está usando a coletividade ao seu favor através de experiências e novas vivências, onde o cotidiano da sala de aula permite esse contato com diversas realidades, onde acontece o processo de interação.

Como a formação inicial propicia ao profissional da educação uma base sobre avaliação, currículo e conhecimento específico, a formação continuada atualiza a teoria além de refletir sobre a prática, avaliando o que e como o professor direciona seu trabalho. Demerval Saviani (2019) configura dois modelos de formação para professores,

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2019, p.148-149).

Ou seja, de um lado o domínio do conteúdo e do outro o treinamento do serviço que ao observar esses dois modelos elencados por Saviani (2009), são pontos que se contrapõe na medida que pensamos em formação do indivíduo. Isso significa atentar que a formação requer ajustes posteriores que complete o profissional. Mesmo sabendo que a aprendizagem é constante e renovável. Como atenta Menezes (2016, p. 159) “formação permanente em um processo contínuo que começa nos estabelecimentos de formação inicial e que prossegue através das diversas etapas da vida profissional dos professores”. Silva (2018) retrata seu pensamento de formação caracterizando em categorias distintas, podendo situar-se em dois polos relativamente distintos: um revelando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar; outro enfatizando o desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a autorreflexão e a análise no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensional. (SILVA, 2018, p. 95).

O domínio profissional está ligado diretamente com a formação que o indivíduo busca para tomar posse de sua função com destreza e conduzir atendendo as necessidades do trabalho. Para a formação continuada que é o nosso foco, Prada; Freitas; Freitas (2010, p. 371) contribuem quando diz que, é necessário conhecer como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua ação docente, uma vez que, os profissionais da educação ainda privilegiam a maneira como foram ensinados, produzindo seres incapazes de pensar por si mesmos, de analisar algo de maneira crítica e com ideias criativas, de modo a construir e reconstruir seus conhecimentos. Faz-se necessário deixar de encarar o conhecimento como algo

estático e fragmentado para reconhecê-lo como um processo dinâmico, em permanente (re)construção. O professor precisa rever em que consiste a sua prática e através da formação continuada criar novos meios de conhecer e relacionar-se com o conhecimento e com os aprendizes.

Entende-se que a formação continuada não é apenas uma revisão do saber acumulado, mas a interação com novos saberes e experiências de uma sociedade que vive em constante mudança. Isso supõe que os professores devem acompanhar de perto a renovação ilimitada de um mundo globalizado e informatizado. Nesse sentido, os professores devem passar por novas experiências buscando alternativas como um ensino mais participativo e ideológico, ligados a projetos de inovação como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem.

Para Prada; Freitas; Freitas (2010), a formação continuada está prevista em caráter de informação e preparo para o trabalho. A formação continuada é um processo contínuo que capacita o professor mostrando direções concretas para a efetivação de seu trabalho que deve estar ligado a um planejamento bem preparado. A capacitação em serviço permite que o professor focalize em sua formação pontos que precisam ser revistos ou acrescentados para desenvolver no decorrer do seu ofício bons resultados, sobre o que e como ensinar. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

A formação em serviço permite a atualização não apenas de conteúdos, mas também dá oportunidade aos professores de conhecer as novas tecnologias para que os mesmos possam inovar e atuar fazendo relação com a modernidade, desenvolvendo uma educação mais inteligente e atendendo as exigências dos educandos deste século.

E como mostra Trombetta (2018, p. 14) que “na sociedade do conhecimento, onde o desafio da aprendizagem é permanente, o professor é convocado a viver intensamente sua formação continuada”. E esse convite é destinado não somente para profissionais da área da educação. A globalização está diretamente ligada em todas as profissões, direta ou indiretamente em caráter de se especia-

lizar no que já sabe fazer ou aprender uma nova função para agregar ao trabalho que já realiza. O bom desempenho em uma função é o resultado de estudo e dedicação pelo que faz.

Para Ghedin (2012), a formação em serviço é entendida como que a teoria e prática são indissociáveis: A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as suas próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. (GHEDIN, 2012, p.175).

Com isso, percebe-se que o professor que não atualiza seu conhecimento e que não busca novas ações concretas para aperfeiçoar seu trabalho, ele corre o risco de ficar fora do mercado de trabalho. Uma vez que esse mercado se encontra cada vez mais competitivo e desafiador. A prática da pesquisa é outra forma de tornar o professor atualizado sobre as novas tendências pedagógicas e do seu próprio conhecimento. Leva o professor a aprender e perceber a importância desse compromisso: aprender sempre, se atualizar e na medida em que se aprende está investindo na sua própria carreira.

Ou seja, investigar como fala Miranda (2011, p. 132)

Um investigador, pois ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo.

O desempenho do profissional de educação vai além do seu horário de trabalho e sua função pedagógica em sala de aula. A prática de ensino é desafiadora, pois está em constante transformação de conhecimentos e informações onde os desafios da profissão são maiores que ensinar saberes prontos, o professor precisa inovar em suas formas de produzir novos saberes e lutar pela coletividade em

sala de aula. O trabalho em conjunto dá lugar a novas ideias e por que não dizer novas formas de rever e adaptar o que já faz ao novo.

Então, ver-se a necessidade de os professores manter-se em constante formação, renovando o que já sabe e construindo novos caminhos e trilhar uma trajetória com perspectivas de ampliar não apenas questões curriculares e disciplinares, mas também serem aplicadores de valores através de experiências compartilhadas. Para Pimenta (2012, p. 30), a formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando sua experiência nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares que atuam. A própria prática do professor permite a formação, a aprendizagem a partir do contato com outros conhecimentos. Procurando manter um espaço educativo, há escolas que já promovem a formação continuada na própria instituição, sendo uma forma de incentivo para os professores e facilitando o acesso a vivências.

No entendimento de Rossi e Hunger (2013), a formação docente é um fenômeno global. A tônica da formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. Nas últimas décadas, tem estado presente nos debates educacionais internacionais, integrando praticamente todas as reformas educativas e curso por ser concebida como um meio de transformar o ensino, a partir da prática pedagógica do professor (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 10).

Essa é uma iniciativa que pode elencar vários setores do ramo da educação como a tecnologia, o empreendimento em instituições, ampliação de ambientes educativos como também o setor pedagógico em termos de formação presencial ou a distância que cresce à medida que o mercado de trabalho exige qualificação profissional. São formas de criar e inovar através da criatividade que chama a atenção pela diversidade da oferta e a procura da e transformação e renovação pedagógica. E Gatti (2008) caracteriza essas ações que são vivenciadas nos espaços escolares.

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos

de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

A autora elenca fatos que faz parte da trajetória dos profissionais da educação que podem passar despercebidos pela demanda de trabalho e a rotina diária. Porém, a vivência do cotidiano do professor é uma constante formação continuada em equipe. E vemos que a formação continuada vem sendo vista com nomenclaturas diferentes de um autor para outro, mas, com o mesmo sentido de continuidade como afirma Amador e Nunes (2019, p. 39) que a formação continuada de professores “é uma prática que acompanha toda a carreira profissional dos docentes como um processo contínuo e permanente de aprendizagem, preparando-os individual e coletivamente”.

E nessa perspectiva, a formação continuada vai se naturalizando no ambiente desses profissionais, sendo uma prática necessária que ajuda a conduzir o processo de ensino com qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, M. (org). Ensino Fundamental: Práticas docentes nas séries iniciais, Petrópolis, RJ: vozes, 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012, p. 129- 150.

MELLO, A. da S. Educação Física a Educação Infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MENEZES, L. C. de (org.) Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano. Autores Associados, Campinas, São Paulo: NUPES: 2016.

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.) O papel da pesquisa na formação dos professores. Campinas, SP: Papirus, 2011.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: ensino fundamental de nove anos – Orientações para a Inclusão da Criança de seis anos de idade. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE/Estação Gráfica, 2015.

OLIVEIRA, M. Revista Fafibe On-Line. Ano V, n. 5, nov. 2013. ISSN 1808-6993 unifafibe.com.br/revista_fafibe_online. Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro: SP.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática? 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADA, L. E. A; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: Revista Diálogo, Educação. Curitiba. V. 10. n. 30. p.367-387: maio/ago.2010.

ROSSI; F.; HUNGER, D. A. C. A formação continuada sob análise do professor escolar. São Paulo: Unesp, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 42 jun/ago. 2019.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. Estudos da Infância. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, J. Resignificando o ofício de mestre. Editora Artmed, São Paulo, 2011.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, vol. 14, nº 47, Campinas, fev. 2018.

TROMBETA, Sergio. A formação de professores. IN: *Mundo Jovem. Um jornal de ideias*. Ano 49. nº 48 Porto Alegre: RS. novembro, 2018.

VASCONCELLOS, V. M. R. Infância (in)visível. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

WAJSKOP, G. Desafios da formação profissional do docente de educação infantil. IN: *Pátio Educação Infantil*. Ano I. nº 2. ed. Artmed. Agosto/novembro, 2003.

CAPÍTULO 3

A ARTE COMO POTÊNCIA AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Lisiane Ouriques Da Silva¹

Tascieli Feltrin²

Doi: 10.48209/978-65-84959-70-2

Resumo: O Escopo da pesquisa é compreender como a arte está presente na alfabetização. Tem como objetivo geral Investigar quais as implicações que existem entre arte e alfabetização. A alfabetização começa muito antes da criança ter acesso à escola, ela aprende dentro de seu mundo particular, trazendo consigo uma bagagem familiar independente de ser correto ou não. Utilizamos as concepções de Derdyk (2015), Pillar (1996), Soares (2020), Ferreira e Teberosky (1999) bem como em Meneghetti (2003, 2018), entre outros, para considerar a alfabetização como um processo de transformação. Onde é possível utilizar a arte como ponte de interações a partir de desenhos, traços, manchas, recorte e colagens, montagens e representações de várias ordens antes mesmo da criança conhecer a escrita e se alfabetizar propriamente dito. Dessa forma, um traço, uma linha, um símbolo que seja, pode ser identificado como uma letra ou uma palavra que faz sentido num processo que junta a teoria com a prática, estimulando o início de uma aprendizagem com a coerência de entendimento e interpretação, que resultará significativamente na aquisição da língua escrita.

Palavras-chave: Arte; Alfabetização; Processo.

¹Acadêmica de Pedagogia – AMF, lisianeouriques@gmail.com. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ética, Políticas e Educação (GEPE/AMF).

²Doutora e Mestra em Educação; Especialista em Gestão Escolar; Graduada em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas e em Pedagogia. tascielifeltrin@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4018-674>. Líder do Grupo de pesquisa em Ética, Políticas e Educação (GEPE/AMF).

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é arte e alfabetização. Tem como questão norteadora, discutir a implicação das relações de aprendizagem nessa interação. Através de imagens, perspectivas, sem muito sentido, mas com muita imaginação, a criança consegue expressar-se. Assim como o brincar, o pular, o desenhar, o riscar, o cantar, o dançar entre outras expressões, possibilitam uma aprendizagem transparente, pois a arte é considerada um instrumento, um meio de comunicação, assim como o são as imagens, os sons, os movimentos, também as letras e as sílabas.

Para que a criança qualifique suas apropriações a respeito do mundo, é preciso que ela vivencie experiências acessíveis e variadas por caminhos igualmente diferenciados. Na educação infantil, por exemplo, ao usar cores produzindo borrões, manchas e traçados com liberdade e sem regras, a criança consegue construir um processo no qual pode ir se apropriando daquilo que já é capaz de fazer a partir das sensações e sentimentos até chegar a produzir traçados intencionais.

O escopo desse trabalho é buscar discutir sobre o caminho a ser percorrido para que a alfabetização se dê e, se há contribuição da arte a partir de situações vivenciadas para que ela aconteça. Criar e reinventar através da exploração de jogos, brincadeiras, leituras, entre outras interações na perspectiva lúdica é um meio de apropriar-se do concreto, do verdadeiro, do real. A partir dos escritos de Derdyk, (2015), é o movimento de representar através de contornos bem definidos, músicas, danças, usando o lápis, a tinta bem como somente as próprias mãos, que a criança constrói e desconstrói imagens e expressões, apropriando-se do próprio objeto do conhecimento desejado.

Podemos dizer que o desenho é uma linguagem, uma técnica, um instrumento com capacidade de alcance e extensão como um meio de comunicação e expressão. Para Derdyk (2015), criança possui intimidade com o desenho e através dele se expressa, se comunica com o mundo ao seu redor. (p.33). Ainda em Derdyk (2015, p. 38) encontramos a afirmação de que é através da arte que a

criança se expressa com gestos, traços, movimentos. O desenhar é conhecer-se, é apropriar-se. A linha revela uma forma de expressar-se e são possibilidades expressivas que podem revelar nossa percepção.

Resultante das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), a criança constrói e reconstrói o conhecimento sobre a língua escrita, através das hipóteses que formula. (p. 47). A partir dessa afirmação podemos compreender que essa mesma criança que constrói e reconstrói a própria aprendizagem, utiliza como instrumento para essa construção e desconstrução, a interação com todas as expressões de arte. Entendemos que o intento de ver esse processo alfabetizatório se desenvolver é não abrir mão dos usos e recursos que inserem a arte como fundamental pela complexidade que a mesma representa. A seguir, apresentamos o Objetivo que direciona esse estudo no intuito de logo após, fundamentá-lo teoricamente.

DESENVOLVIMENTO

A ideia de pesquisar o tema surgiu de uma aula de artes onde tínhamos que pesquisar um museu ao redor do mundo de forma virtual. Chamou-me atenção o Museu de Artes de São Paulo – MASP, pela beleza das formas, modelos e estilos variados de trabalho que lá estão expostos. Prosseguindo na pesquisa *on-line* de outros espaços de arte encontrei Helena Almeida Goih. Uma artista plástica portuguesa que iniciou sua carreira no final da década de 1960. Seu estilo de pintura dava preferência pelo uso do azul em suas obras monocromáticas.

Conhecer essa artista plástica me reportou ao processo de apropriação da linguagem escrita que a criança percorre e que, entre uma infinidade de experimentos, podemos destacar a exploração desconexa de formas, cores e variados materiais de exploração. Concordamos com Derdyk (2015, p.63) quando encontramos em seus escritos a seguinte afirmação.

O desenho é indecifrável para nós, mas, provavelmente para a criança, naquele instante qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório motora, vem carregado de conteúdos e de significações simbólicas.

(...)A criança é um ser ativo: age impulsivamente(...). A repetição de um gesto jamais desencadeia o mesmo resultado(...) o trabalho é essencialmente energético, não possui nenhum compromisso com a figuração.

Considerando a alfabetização como um processo de transformação, assim como as manchas observadas inicialmente nas telas da artista plástica, a interação com a mesma pode transformá-la em uma representação com significado. Assim como ao interagir com o mundo das letras, a criança não reconhecer o que significam, ao longo do processo de interações, o que era sem sentido vai ficando mais claro, enfim, significativo. É possível utilizar a arte como ponte de interações a partir de desenhos, traços, manchas, recortes e colagens, montagens e representações de várias ordens antes mesmo da criança conhecer a escrita e se alfabetizar.

A partir do que encontramos em Derdyk (2015), tal como o instrumento é o prolongamento da mão, o mundo é o prolongamento do corpo. A relação física e sensorial que a criança estabelece com o desenho possibilita a experiência com novas realidades. (p.67). Dessa forma, um traço, uma linha, um símbolo, pode ser identificado como uma letra ou uma palavra fazendo sentido a um processo que junta a teoria com a prática, estimulando o início de uma aprendizagem com a coerência de entendimento e interpretação. Ao fazer sentido na aquisição da língua oral de uma criança por interagir falando daquela forma simples que ela entende, ao mesmo tempo estará compreendendo que nenhum conjunto de elementos, sejam eles palavras, comportamentos entre outras relações, se constituem numa linguagem sem regras, sem elementos. É importante e necessário observar que existem regras para uma aprendizagem, uma evolução. (DERDYK, 2015) No processo de interação com a língua escrita a criança também percebe essa ligação.

A criatividade traz à tona gestos e formas que a criança manifesta muitas vezes sem consciência, sem intenção. Uma linguagem infantil enfrenta no seu dia a dia elementos que buscam na língua oral o sentido, a coerência para distinguir a diferença entre o verbo e sua concordância, o tempo da ação, pronomes pessoais

relacionados, e uma infinidades de conectores entre outras formas de compreender a lógica daquele que fala e a lógica que aquele que escuta constrói para dar seguimento ao processo dialógico. Segundo Derdyk (2015, p.32)

A criança, enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário.

O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica é um instrumento de conhecimento, com grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão. As manifestações não se restringem somente ao uso do lápis e papel.

A escrita é uma forma de comunicar, um meio de expressar o pensamento, partindo de uma linguagem própria, percorrendo um processo implícito na formação do conhecimento onde é necessário passar por etapas de apropriação da língua escrita.

Consideramos que a interação através da arte, assim como a apropriação da linguagem escrita, é uma comunhão dos atos de pensar, desenvolver, sentir, agir, identificar, enfim, uma construção dentro de um campo semântico.

METODOLOGIA

Apresentamos o estudo sob a perspectiva de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, elaborada a partir do que encontramos em autores que abordam em seus estudos a alfabetização como processo. Entre eles estão Ferreiro e Teberosky (1999); Soares (2020) e Weisz (2002). Entre os autores que pesquisam arte na educação, encontramos como referência, Derdyk (2015); Pillar (1988, 1996); Edwards, Gandini e Forman (Volumes 1 e 2 /2016). Como referência legal utilizamos o previsto na BNCC (2018) a partir do que estabelece a LDBN 9394/96, bem como os escritos de Gil (2010) para constituir a referência da metodologia escolhida. Não poderíamos deixar de mencionar os escritos de Meneghetti (2003, 2018) as vivências e material disponibilizado nas aulas das disci-

plinas de Arte e Educação, Educação Musical, Educação Corpo e Arte, Educação Inclusiva, Desenvolvimento neuropsicomotor e Processos de Alfabetização I e II entre o conjunto de componentes curriculares que constituem a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A escolha desta linha metodológica se dá no intuito do que encontramos nos escritos de Gil (2010) e que apresentamos a seguir,

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador, a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (p.30)

Também se justifica a escolha pela metodologia apresentada neste trabalho, a possibilidade de acesso a materiais como livros e textos já trabalhados durante o curso ou direcionados a partir do próprio tema, disponíveis na *Humanitas* Biblioteca, bem como acervo pessoal da pesquisadora e da orientadora de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível pensarmos numa espécie de parâmetro que compare ainda que subjetivamente, se, conforme o que encontramos nos escritos de Pillar (1996), os progressos na escrita estão relacionados com os progressos no desenho, e os sujeitos que estão nos níveis mais evoluídos no desenho são os mesmos que estão nos níveis mais evoluídos da escrita.

Geralmente, os desenhos são mais analisados a partir das intenções e das interpretações da criança, dentro de uma visão com características e detalhes importantes que identificam formas, variações, combinações, tanto na escrita quanto no desenho. Esse conjunto, possibilita uma certa exploração no repertório gráfico criado pela própria criança, transmitindo uma linguagem através do desenho, do traçado, pela linha e o seu grafismo.

O lúdico faz parte da prática e da teoria ao mesmo tempo, vivenciada pela criança, trazendo de casa, conhecimentos e aprendizagens de um jeito muito simples, se expressando através da forma que ela conhece. O que faz sentido para ela, da forma que acha certo, mesmo muitas vezes estando erradas, mas com muita insistência e imaginação ela também consegue se comunicar através do desenho, do rabisco, de uma mancha que faz com as suas próprias mãos e tem um grande significado, ainda que temporário.

Sabemos que a alfabetização começa muito antes da criança ter acesso à escola. Ela aprende dentro do seu contexto familiar. Tudo é conhecimento, tudo é aprendizagem. O erro é parte do processo de aprendizagem, assim como a arte é um instrumento, um meio de comunicação e expressão. A alfabetização é um processo onde o início se dá muito antes da criança começar na escola. A criança começa a ser alfabetizada no convívio familiar e no meio social, e continua na escola onde esse processo não termina quando o período escolar encerra cada nível de promoção. A aprendizagem continua sempre, as pessoas aprendem continuamente a partir das possibilidades de interação significativa com as diversas linguagens, entre elas a oral e escrita.

Encontramos em Ferreiro e Teberosky (1999, p.32) a referência ao desenvolvimento da aprendizagem quando afirmam que um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que faz muitas coisas. É aquele que compara, exclui, ordena, comprova, reformula hipóteses e reorganiza o pensamento. É um sujeito que realiza materialmente algo, pois nenhuma aprendizagem tem um único ponto de partida. Para as autoras referidas, o próprio sujeito (aluno), deverá assimilar, o próprio ponto de partida de cada e toda sua aprendizagem porque é o próprio sujeito (aluno) quem o determina, definido através de esquemas e não conteúdos ensinados.

Para uma criança qualificar sua percepção que envolve também reconhecer as letras é preciso propostas variadas de interação com materiais diversos, atividades desafiadoras tendo entre essas: montagens, colagens, encaixes, pinturas

com instrumentos e o próprio corpo, enfim ambientes onde estejam presentes elementos chamando atenção da criança, fazendo algum sentido para ela. É através das interações com situações que envolvem a exploração da arte, como um todo, que a criança busca, investiga, resolve, reconstrói, acrescenta, transforma, redefine e se apropria percorrendo o próprio processo de aprendizagem.

Podemos, sim, construir uma compreensão através daquilo que a criança expressa, com emoção, sentimento, e criatividade. A arte contribui com a interação para trazer à tona uma identidade própria com imaginação, deixando transparece-la.

A criança através da arte, entre outras formas de expressar suas percepções, revela em uma linguagem expressiva, tais aquisições. No mesmo tempo a arte é parte integradora da aprendizagem com perspectivas e expressões únicas de construção do conhecimento. Partindo do entendimento que a Alfabetização é um processo onde se desenvolvem entre muitas habilidades, especificamente as de leitura e escrita, como se fosse uma construção de comunicação com seu meio, onde o objetivo principal é adquirir uma nova linguagem para realizar tal comunicação.

Ler e escrever por interações de arte é, neste processo, a forma específica de comunicar. Por que essa intenção não poderia ser através de uma imagem, usando papel, tinta, pincel, caneta, lápis, enfim, instrumentos específicos dentro de um contexto inclusivo de aprendizagem da língua escrita?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando tudo o que foi apresentado, considero que esta pesquisa foi uma grande oportunidade de aprendizagem pois me auxiliou aprofundar a compreensão sobre a importância da arte no processo de alfabetização. A arte é um caminho, um instrumento onde a criança desenvolve todos os seus sentidos: o toque, a sensação, a percepção, a visão, o olfato e o próprio corpo. As mediações

do interno com o externo pode levar a criança a aprender a identificar a diferença entre um objeto do conhecimento, uma sensação e um toque. O processo de alfabetização acontece a partir daquilo que faz sentido para criança, que traz consigo experiências e está aberta a novas aprendizagens que se darão em espaços diferenciados do ambiente escolar.

Com a realização deste trabalho, foi possível conhecer como uma aprendizagem, especificamente nos referindo ao processo de aquisição da linguagem escrita, pode ser qualificado e prazeroso pela interação em situações de exploração e expressão tendo como mediadoras as propostas de arte em todas as suas manifestações. Foi possível identificar que uma mancha, um borrão, um traço feito pela criança é uma forma dela comunicar sua participação e interação com o que lhe rodeia. A partir do desenvolvimento dessas interações, as mesmas se qualificam e podem ultrapassar o período de descoberta de letras e números, seus sons e as mais variadas formas de representação. O que é intensificado desde a Educação Infantil não pode desaparecer no momento que a alfabetização propriamente dita se manifesta pela leitura e escrita da palavra que era somente oral, gestual, motora, entre outras formas artísticas de revelação.

As interações neste processo, se auxiliadas pelas interações com a arte em todos as suas expressões práticas, contribuiria de forma prazerosa com o desenvolvimento de uma aprendizagem mais próxima da compreensão e reflexão daquele que se propõe a alfabetizar-se e por isso, mais real.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 06 mar. 2021.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 5ªed.Porto Alegre, RS: Zouk,2015.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância/ Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre: Penso, 201 295 p. – v. 1, e v.2

FERREIRO, E. TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita;** tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. - Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.**5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEGHETTI, A. **Antonio Meneghetti sobre... Criatividade e sensibilidade estética** São João do Polêsine, RS: Fundação Antônio Meneghetti, 2018.

MENEGHETTI, Antônio. **OntoArte: O Em Si da Arte.** Florianópolis Ontopsicologica Editrice, 2003.

PILLAR, Analice. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analice. **Fazendo Artes na Alfabetização.** 3ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.**3.ed.São Paulo: Contexto, 2020.

CAPÍTULO 4

O TRABALHO COM GÊNEROS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO A CERCA DA BNCC

Francisco Albertino Gomes¹

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro²

Doi: 10.48209/978-65-84959-70-3

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo analisar as possibilidades e os desafios da inserção das novas práticas discursivas digitais nas aulas de língua portuguesa e como isso fica evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC). Foi desenvolvida uma pesquisa de cunho bibliográfico que destaca as definições de hipertexto e ciberespaço, para entendermos de onde surgiu e o que seria os gêneros digitais. Além disso, realizou-se uma análise das orientações trazidas pela BNCC sobre os gêneros digitais na sala de aula, visto que este documento oficial permeia nosso fazer na educação, pois tem como objetivo central a garantia de todos os estudantes (de norte a sul do país, de escolas públicas e privadas) o aprendizado de um conjunto básico de conhecimentos e habilidades comuns. O referido artigo está disposto em quatro tópicos basilares de fundamentação. No primeiro, discutimos noções e definições de ciberespaço. No segundo, pontuamos a noção de gêneros digitais juntamente com a noção de hipertexto. No terceiro, tecemos reflexões e levantamentos sobre a inclusão digital nas escolas. Depois, levantamos questionamentos acerca da BNCC e as novas tecnologias. E, por fim, trazemos o tópico das considerações finais.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; estratégias de ensino; gêneros textuais.

¹Doutor em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Redação na E.E.E.M Antônio Gomes – Brejo do Cruz/PB; Coordenador Pedagógico na Escola Municipal de Ensino Fundamental Monsenhor Walfredo Gurgel – Jardim de Piranhas/RN.

²Doutora em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Coordenadora Pedagógica na E. M. Arnaldo Bezerra – Parelhas/RN; Professora de Educação Especial na E. E. Professora Iracema Brandão de Araújo – Acari/RN.

INTRODUÇÃO

Atualmente, percebe-se que o avanço tecnológico tem nos tornado cada vez mais reféns ao que chamamos de internet. Esse sistema de redes surgiu na década de 90, e a partir dele o acesso à informação ficou imediato e momentâneo, de modo a tornar totalmente possível a comunicação com alguém que está do outro lado do planeta. Com todo esse avanço, os textos ganharam uma nova configuração, pois eles também estavam presentes no espaço virtual, utilizando recursos como sons e imagens em sua estrutura, e gerando uma maior interação entre o autor e o leitor.

O texto virtual recebeu outra nomenclatura, hipertexto, criado pelo filósofo Ted Nelson, nos anos 60, para descrever como funcionava uma plataforma de computação em que ele trabalhava. Essa revolução no campo da linguagem trouxe modificações nas práticas de leitura, escrita e interação o qual representou deste modo, uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se fraciona e permite ao leitor o acesso a novos saberes, a partir de links ilimitados (MARCUSCHI, 1999). As novas práticas linguísticas advindas da internet promoveram o aparecimento de novos gêneros textuais. Mas será que estes gêneros são novos mesmo? No desenvolver deste trabalho, tecemos alguns questionamentos importantes sobre aquilo que é considerado novo.

DESENVOLVIMENTO

Ciberespaço

Tornou-se inevitável a presença das tecnologias em novos espaços sociais, como nos espaços escolares. Hoje, na educação, o uso das novas tecnologias colabora para uma aula mais atrativa e efetiva, uma vez que antes, os objetos de estudo eram extraídos apenas de materiais impressos em livros, enciclopédias, jornais, dicionários e gramáticas. As práticas de linguagem contemporâneas se destacam, sobretudo, entre os adolescentes e jovens por serem formas de comu-

nicação mais velozes e interativas (como WhatsApp, Instagram, chat, e-mail, blogs, fóruns de discussão).

É considerando essas transformações advindas das novas tecnologias, que este trabalho propõe fazer uma análise das possíveis possibilidades e os desafios da inserção das novas práticas discursivas digitais nas aulas no decorrer das aulas de língua portuguesa e como isso fica evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC).

No tocante ao Ciberespaço, sabe-se também, que a comunicação é possível em todos os lugares, nunca foi tão fácil se comunicar. Afinal, a internet possibilita a interação entre pessoas de locais totalmente diferentes. Os veículos que carregam a informação sofrem diversas transformações com o avanço da sociedade, aproximando as pessoas através da propagação ilimitada de informação na rede virtual.

O ambiente onde ocorre a interação por meio das novas tecnologias é chamado de ciberespaço, cujo crescimento ocorreu de maneira internacional com o objetivo de buscar novos métodos de comunicação diferentes dos tradicionais. E enquanto integrantes de uma sociedade, devemos explorar as potencialidades mais positivas deste espaço, seja no plano econômico, político ou cultural. De acordo com Lévy (1999, p. 15),

o ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Consideramos um ciberespaço aquele que permite uma comunicação na ausência de tempo, de espaço e do corpo físico. Para tal, se faz necessário a instantaneidade e agilidade nas relações, pois estes são instrumentos indispensáveis à comunicação via internet (LÉVY, 1999). A cada momento, novos meios são criados virtualmente, e a realidade pode ser simplesmente atualizada.

Gêneros Digitais

O crescimento da tecnologia provocou várias mudanças na sociedade, como por exemplo, aplicativos de bancos e lojas online, além de possibilitar um jeito mais descontraído de se comunicar. No ambiente virtual, observamos uma crescente modificação nos aspectos linguísticos, a leitura tradicional, que estávamos mais acostumados, agora se torna mais comum em hipertextos. Diante deste contexto, definimos hipertexto como:

Dispositivo ‘textual’ digital multimodal e semiolinguístico (dotado de elementos verbais, imagéticos e sonoros), disponibilizado na Internet em um endereço eletrônico, e que se encontra interligado a outros hipertextos mediante os hiperlinks (links) que o constituem. (XAVIER, 2002, apud KOMESU, 2005, p. 8)

Ler um hipertexto é diferente de ler um texto tradicional, através dele é possível fazer, simultaneamente, referências a outros assuntos; no ciberespaço, com apenas um clique adicionamos informações, rompendo, assim, os limites das páginas. O hipertexto é um texto interativo e multimodal, que permite uma leitura não linear, em que o leitor tem a liberdade de agregar mais conteúdo ao texto, utilizando recursos como vídeos, imagens, sons, etc. Embora Xavier (2002) traga a definição de hipertexto como um dispositivo digital, é importante compreender que o hipertexto pode ser qualquer texto dentro de outro texto que ofereça informações adicionais, de forma a tornar a leitura mais dinâmica.

De acordo com Koch (2005),

O hipertexto é também uma forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um co-autor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de maneira a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema. No hipertexto, contudo, tais possibilidades se abrem a partir de elementos específicos nele presentes, que se encontram interconectados, embora não necessariamente correlacionados - os hiperlinks. (KOCH, 2005, p. 63)

Desta maneira, entendemos que a hipertextualidade já existia nos textos impressos (como nas notas de rodapé, índice, etc), sendo assim, ela não precisa

necessariamente do suporte digital. No entanto, a sua popularização se deu com a chegada da internet, o que resultou no surgimento dos hiperlinks.

Os textos digitais, assim como os tradicionais, possuem diversos formatos, o que implica no aparecimento de variados gêneros discursivos no ambiente virtual, como por exemplo, GIF, fanfiction, vlog, wiki, que podem ser de natureza argumentativa, crítica, narrativa, etc. Marcuschi (2003, p. 5) define gêneros discursivos como “os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas”.

Portanto, compreendemos que os gêneros que mantêm uma relação de dependência com a tecnologia, favorecidas pelo ciberespaço, são considerados gêneros textuais digitais.

A rede virtual nos impulsiona para a agilidade e praticidade. À medida que nos envolvemos com ela, vamos sentindo a necessidade de escrever mais rápido, com muitas abreviações, reduções de palavras e emojis. Essa prática de tornar a comunicação mais instantânea promoveu o nascimento de uma nova variante linguística, a escrita virtual (também conhecida como internetês). Os internetês começaram a ter suas próprias características, sendo necessária a adaptação dos usuários a estes novos modelos de escrita para fazer parte da era digital.

Aquele que se aventura a tentar utilizar totalmente o código de escrita padrão da língua portuguesa em determinado contexto do meio virtual, por exemplo, está sujeito a ser rejeitado em grupos sociais mais extremistas que não o fazem, pois sua língua não segue os padrões determinados nesse contexto. (LOPES, 2015, p. 46)

A utilização do internetês, como muitos pensam, não configura uma grafia errada, visto que há uma condição específica para desenvolvê-la, apenas é uma variação da norma culta padrão. Contudo é importante ressaltar o seu uso atrelado ao contexto virtual, não interferindo nos escritos convencionais.

Com toda essa revolução tecnológica, nos diversos aspectos da vida social, os gêneros textuais já existentes são transportados para o meio digital, sofrendo

algumas adaptações provenientes do ciberespaço. Na visão de Marcuschi (2004), os novos gêneros textuais derivam dos gêneros tradicionais:

Quadro 1 - Gêneros do presente e Gêneros tradicionais

	GÊNEROS DO PRESENTE	GÊNEROS TRADICIONAIS
01	E-mail	Carta pessoal/bilhete/correio
02	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos)
03	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
04	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados)
05	Chat em salas privadas	Conversações fechadas
06	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoas convidadas
07	E-mail educacional (aula por E-mail)	Aulas por correspondência
08	Aula chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
09	Videoconferência interativa	Reunião de grupo/conferência debate
10	Lista de discussão	Circulares
11	Endereço eletrônico	Endereço pessoal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas.

Fonte: Marcuschi (2004, p. 31).

Desta maneira, entendemos que, com as mudanças sociais, é natural que os gêneros se moldem à nova realidade (porque a língua é viva), promovendo o aparecimento de novas formas de comunicação que irão sobreviver ou desaparecer com o passar do tempo. Como é o caso de algumas plataformas virtuais de relacionamento que foram praticamente extintas, a exemplo disso temos o Orkut e o MSN. Isso quer dizer que os gêneros são versáteis e por essa razão, segundo Marcuschi (2004), não há gêneros genuinamente digitais, e sim uma migração de seu suporte, de modo que suas características estruturais sejam definidas pelo uso do computador com internet.

A escola como espaço de inclusão digital

A escola, como um espaço que atende as demandas da sociedade, pode e deve possibilitar a inclusão digital dos alunos, mas para isso, é imprescindível o letramento digital dos professores e coordenadores pedagógicos. É desafiador trabalhar com gêneros digitais na escola, pois tudo que é novo nos causa uma certa estranheza e desconforto. A inclusão tecnológica no espaço de aprendizagem cria uma autonomia ao professor e desperta nos alunos motivação e protagonismo.

A escola do século XXI não pode ignorar o fato de que as crianças já nascem no mundo do click (geração Z e geração Alpha), e em função disso, se torna incoerente elas aceitarem um modo de aprendizagem ultrapassado, que não utiliza a praticidade das tecnologias para construir uma aula interessante e condizente com sua realidade. Perrenoud (2000) acrescenta que:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000, p.128).

Um grande desafio para a inclusão digital nas escolas está na infraestrutura e na desigualdade social. Apesar do crescimento da era digital, ainda assim existem muitas pessoas excluídas nesse universo. Segundo Pierre Lévy (1999, p. 11) afirma que “A questão da exclusão é, evidentemente, crucial”. A desigualdade digital cresce na mesma proporção da desigualdade social entre ricos e pobres. Com a chegada da pandemia da Covid-19, em 2020, essa exclusão tecnológica ficou ainda mais evidente.

Neste período, as aulas, trabalho e lazer estavam acontecendo, quase que exclusivamente, em plataformas digitais, que exigem equipamentos adequados e acesso à internet, entretanto nem todos possuem estrutura necessária para adentrar nesse espaço virtual, o que gerou uma lacuna ainda maior na educação brasileira. De maneira geral, instituições da rede pública são carentes de tecnologias educacionais, portanto, sanar esta lacuna depende, sobretudo, de iniciativas go-

vernamentais que promovam a inclusão digital em larga escala por meio da correta distribuição das verbas federais.

O ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) é um dos programas de investimento federal, criado em 1997, que objetiva promover “o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica” (BRASIL). Maria Aparecida Ramos da Silva (2018), em seu livro *Inclusão digital nas escolas públicas*, afirma que a inserção digital na escola é capaz de modificar a conjuntura atual da educação brasileira:

Ao serem implementadas nas escolas, a partir do uso pedagógico das novas TICs, essas políticas públicas de inclusão digital promovem um impacto na área educacional. Isso modifica as relações no ambiente escolar, que permitem alterar substancialmente as formas de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, que contribuem para uma mudança de um novo paradigma educacional. (SILVA, 2018, p. 63)

Nos dias atuais, quem não manipula as novas tecnologias de informação é considerado um analfabeto digital e por isso sofre diversas privações. Somente a democratização do acesso à internet é capaz de minimizar essas barreiras. Como cidadãos, temos o direito e o dever de manusear efetivamente essas inovações para atuar nas diversas esferas sociais, e a escola possui o papel de nos auxiliar nesse processo de alfabetização digital.

Os Gêneros Digitais e a Base Nacional Curricular Comum – Bncc

É bastante comum encontrarmos docentes com uma certa preocupação sobre o uso das novas tecnologias no processo de aprendizagem. Eles acreditam que essas tecnologias possam atrapalhar a concentração e, talvez, um dia, tomar o espaço do professor em sala de aula. Entretanto, esta visão passa a ser ultrapassada, já que trabalhar com recursos digitais pode ser uma forma mais dinâmica e prazerosa para o aluno, além de ser uma das práticas do letramento digital orientada pela BNCC.

A BNCC está repleta de informações sobre o uso de tecnologias nas aulas de Língua

Portuguesa. Este documento tem como propósito promover a unificação de saberes básicos, necessários para uma educação justa e de qualidade em todo território brasileiro. Suas orientações devem ser seguidas em todas as escolas públicas e privadas, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Todavia, sabemos das diversas dificuldades que algumas instituições podem enfrentar no cumprimento daquilo que é dito como “base”.

A utilização e compreensão digital estão descritas na BNCC como uma das competências de linguagem a ser desenvolvida pelos estudantes, com o intuito da atuação crítica e reflexiva nas diversas práticas de linguagem presentes na sociedade. No documento em questão, o texto passa a ter um lugar de centralidade nos estudos da língua, desta maneira se torna importantíssima a relação da produção textual (seja ela escrita ou oral) com o contexto em que gênero está inserido.

O papel da escola frente às novas tecnologias vai além da habilidade dos alunos com as ferramentas digitais, é necessário o reconhecimento dos mais variados discursos na rede virtual e a construção de sentido acerca de seus conteúdos. É indispensável que os leitores digitais criem suas próprias opiniões a respeito daquilo que estão consumindo virtualmente. Diante disso, a BNCC expõe:

Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo (BRASIL, 2018, p. 69).

Estamos em constante contato com as tecnologias digitais e o fato de dominá-las, conscientemente, se tornou uma demanda social, portanto, a escola precisa ser um ambiente que prepara o estudante para as questões sociais. Em vista disso, a BNCC trás o seguinte no que tange ao ensino de Língua Portuguesa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p.67).

Dessa maneira, devemos levar em consideração o multiletramento, que envolve os diversos tipos de linguagem (visual, sonoro, verbal) e de cultura, a fim de preparar os alunos para percorrerem entre os inúmeros contextos e espaços do mundo globalizado. O documento também pontua sobre a importância de alertar os alunos perante os discursos de ódio, tão presentes nas redes sociais, para que eles consigam lidar com esse tipo de informação, como também refletir acerca dos limites que existem nas publicações online. A internet, como muitos pensam, “não é terra de ninguém”, existem direitos e deveres que devem ser respeitados e para isso é fundamental uma instrução por parte da escola (e também da família). Outro ponto abordado pela BNCC, são as fakenews. O uso das ferramentas digitais precisa ser de forma cuidadosa, verificando a fonte, o site e o autor, por essa razão, jovens e adolescentes precisam ser estimulados a analisar aquilo que consomem na internet, para evitar a disseminação de notícias falsas.

Não podemos deixar de ressaltar que a inserção de novos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, não pode ser em detrimento dos gêneros tradicionais como a “notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc, próprios do letramento da letra e do impresso” (BRASIL, 2018, p.69). A abordagem deve ser realizada simultaneamente, cada um com sua devida função na sociedade, pois nenhum gênero é melhor e nem pior. O trabalho com gêneros não pode ser discriminatório.

É fundamental um trabalho em sala de aula que envolva “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p.70). Apenas dessa forma haverá o multiletramento e a valorização da diversidade cultural existente no país.

Para finalizarmos o estudo dos gêneros digitais e a BNCC, salientamos a importância que o documento traz a respeito do diálogo entre todas as habilidades e competências de linguagem, com as demais áreas do conhecimento (ma-

temática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas), visando a “importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). Não sendo diferente, essa inter-relação também deverá ocorrer com os gêneros digitais pontuados no documento porque

A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem (BRASIL, 2018, p. 85).

Os gêneros, de uma maneira geral, não se realizam de forma isolada nos contextos sociais, por isso eles são considerados multimodais e necessitam de uma abordagem que garanta o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como um processo de familiarização com as distintas semioses e suportes em que eles podem aparecer. É importante atentarmos para a inclusão dos gêneros digitais na escola como uma forma de intervenção social, assim como os gêneros tradicionais, capaz de promover o desenvolvimento do pensamento crítico e posicionamentos baseados em valores como, ética e honestidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo abordou de forma clara e objetiva as mudanças dos avanços tecnológicos provocadas na linguagem e a importância da escola na internalização dos recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem, além de refletir sobre as orientações da BNCC acerca da cultura digital. Estar em pleno século XXI e não fazer usos de ferramentas digitais é deixar de acompanhar as mudanças do mundo e se tornar ultrapassado ou cringe (como os adolescentes da geração Z chamam aqueles que passam vergonha na internet). A comunicação agora é muito mais rápida e dinâmica e isso possibilitou o surgimento da variação linguística da internet.

O uso adequado da tecnologia traz diversas possibilidades para a educação. No ensino de língua portuguesa, o professor pode utilizar como objeto de estudo as próprias mensagens dos alunos no Whatsapp, o novo meme que está circulando no Instagram, ou ainda uma notícia local com vários links espalhados ao longo do texto, sendo considerado o contexto, a linguagem, o assunto. São inúmeras as possibilidades de incentivar o aprendizado colaborativo e significativo dos estudantes. Para isso, cabe à escola garantir meios que integrem efetivamente as novas tecnologias em seus currículos escolares, não sendo algo opcional, e sim fundamental para a formação completa do alunado, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 16 de abril de 2022.

BRASIL. ProInfo. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo> Acesso em: 30 de abril de 2022.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOMESU, Fabiana. **Pensar em hipertexto**. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Pensar_em_hipertexto.pdf> Acesso em: 25 de março de 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linearização, cognição e referência**: o desafio do hipertexto. Comunicação apresentada no IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso. Santiago, Chile, 5 a 9 de abril de 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: Hipertexto e Gêneros Digitais. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos– Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Juliana Lopes dos. **Entre a internet e a escola: A influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares/ Juliana Lopes dos Santos, orientador Paulo Chagas de Souza– São Paulo, 2015.**

SILVA, Maria Aparecida Ramos da. **Inclusão digital nas escolas públicas: o uso pedagógico dos computadores e o PROINFO Natal/RN**. Natal: EDUFRN, 2018.

XAVIER, A.C.S. **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese (Doutorado) em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas (SP): /s.n./, 2002.

CAPÍTULO 5

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Andreza Aldaliana da Silva¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-70-4

Resumo: O presente artigo trata da Psicomotricidade como um instrumento que vai desenvolver a capacidade motores da criança tendo em vista que Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), vem buscando a valorização no mercado de trabalho. Sendo assim, os PCN's (1997) traz paragrafo que reserva a sua importância e sua contribuição em sala de aula no desenvolvimento motor do aluno na sua vida estudantil. A psicomotricidade é sustentada por três conhecimento básico: o movimentos o intelectual e o afeto. Sendo estruturado por três pilares o querer fazer (emocional), sistema límbico, o poder fazer (motor) sistema reticular e o saber fazer (cognitivo) cortes Cerebral.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Desenvolvimento Psicomotor. Intelecto.

INTRODUÇÃO

O trabalho a seguir fala da Psicomotricidade sua importância e contribuições na Instituição Escolar. A Psicomotricidade tem características de área do co-

¹Professora graduada em Pedagogia e Especialista em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia clínica e institucional; Atendimento Educacional Especializado. Psicopedagoga da Secretaria Municipal de Educação do município de Acari/RN.

nhecimento que faz uso dos movimentos físico com objetivo de alcançar outras aquisições ,mais elaboradas, isto é, intelectuais, o básico da psicomotricidade que vem buscando entender o conceito da mesma. E o que encontra-se na área com a educação e suas contribuições na aprendizagem da criança a importância do desenvolvimento psicomotor no ensino aprendizagem.

A psicomotricidade é um instrumento que vai desenvolver a capacidade motores da criança tendo em vista que Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), vem buscando a valorização no mercado de trabalho. Sendo assim, os PCN's (1997) fala sobre a sua importância e sua contribuição em sala de aula no desenvolvimento motor do aluno na sua vida estudantil.

A psicomotricidade é sustentada por três conhecimento básico: o movimentos o intelectual e o afeto . Sendo estruturado por três pilares o querer fazer (emocional), sistema límbico ,o poder fazer (motor) sistema reticular e o saber fazer (cognitivo) cortes Cerebral.

METODOLOGIA

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, esta se enquadra como básica, pois tem a aplicação prevista. Envolvendo verdades e interesses universais. De acordo com Andrade (2006, p. 67)

Pesquisa científica básica é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, com o intuito de encontrar soluções para problemas, com uso de métodos científicos. O principal objetivo da pesquisa é gerar novos conhecimentos, confirmar conhecimentos preexistentes e/ou refutar tais conhecimentos.

Em relação à forma de abordagem do problema, esta é entendida como qualitativa, pois a subjetividade não pode ser traduzida em números, mais a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas, como também não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, onde o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, dessa forma o pesquisador é o instrumento-chave.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

É descritiva e analisa os dados indutivamente e o principal é o processo e seu significado. Segundo o ponto de vista dos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e objetiva a maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito, ou a construção de hipóteses, onde envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas e com análise de exemplos que estimulam a compreensão. Trivinos (1987, p. 56) fala que “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Ainda em relação ao procedimento técnico, esta é entendida como pesquisa bibliográfica, pois será elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos periódicos e, atualmente, material disponibilizado na internet.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conceituando a Psicomotricidade

A Psicomotricidade como posição globalização do sujeito, que pode ser entendido como a função de ser humano que sintetiza psiquismo e motricidade como propósito de permitam ao indivíduo adaptar de maneira flexível e harmoniosa ao meio que cerda (DE LIEVRE Y STAES, 1992). Segundo o autor são movimentos corporal com o seu meio compreendendo seu espaço e controlado suas emoções.

Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo

sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. (Associação Brasileira de Psicomotricidade).

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos. (COSTA, 2002, p. 45)

Pensando o indivíduo humano e suas relações com o corpo, a Psicomotricidade é uma ciência embaralhada, que utiliza as aquisições de numerosas ciências constituídas: biologia, psicologia, psicanálise, sociologia, linguística. Em sua prática empenha-se em deslocar a problemática que conhecemos e reformular as relações entre alma e corpo “o homem é seu corpo e NÃO, o homem e seu corpo” (JEAN-CLAUDE COSTE, 1981, p. 47).

Essa prática pode também ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. Baseada numa visão holística do ser humano, a psicomotricidade encara de forma integrada as funções cognitivas, sócio-emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras, promovendo a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial. Visando no entendimento e contribuição dos três conhecimento básico que está relacionado a Psicomotricidade, o movimento, o intelectual e o afeto.

Figura 1 – Ações psicomotoras que desenvolvem os aspectos motor, cognitivo e afetivo.



CRÉDITO DA IMAGEM: Professora regente da sala, 2023.

Sendo assim a aprendizagem desses procedimentos traz consigo uma identidade coletiva e pessoal. O estudante desenvolve suas habilidades, competência e atitudes corporais que permitirão a construção de um novo conhecimento. A psicomotricidade promove no ambiente escolar de inclusão e possibilitando o desenvolvimento do conhecimento.

Figura 2 – Regras de relações e cooperação.



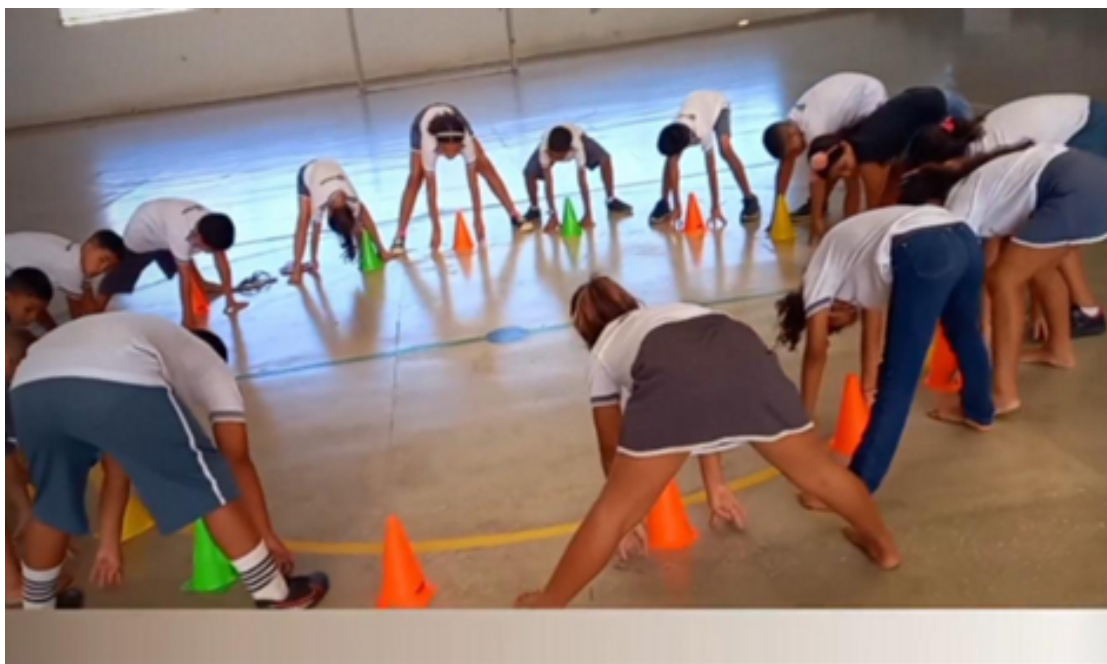
CRÉDITO DA IMAGEM: Professora regente da sala, 2023.

Através do movimento, como meio terapêutico, procura-se melhorar os processos de integração, elaboração e realização do mesmo. Percebendo que o corpo, como afirma Walton (1999, p. 56), é instrumento de ação sobre o mundo, e um instrumento de relação com o outro, a perspectiva de terapia psicomotora é necessariamente diferente dos métodos tradicionais e das técnicas clássicas, com as quais não convém confundi-la.

Na psicomotricidade além de trabalhar tônus da postaram, equilíbrio, lateralidade, imagem corporal, coordenação motor, tempo, espaço. A imagem demonstra atividade psicomotora para utilizado no alcançar do objetivo proposto pela professora um dos objetivos é a interação social. Para De Meu e Setas (1989, p. 21) a educação psicomotora é indispensável nas aprendizagens escolares, onde afirmam que “é por essa razão que a propomos inicialmente à escola materna”.

A educação psicomotora tem como premissa o auxílio dos processos neurológicos de maturação, trabalhando desde a expressividade motora da criança até a sua autonomia. Assim, “o indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações” (FONSECA, 2018, p.19).

Figura 3 – Atividade psicomotora para demonstração de interação social.



CRÉDITO DA IMAGEM: Professora regente da sala, 2023.

Um bom desenvolvimento psicomotor que irá desempenho e proporcionar capacidade básica na criança como a coordenação, ritmo, equilíbrio, noção de espaço e outros. Isto é defende uma ação educativa que deve ocorrer a partir dos movimentos espontâneos e das atitudes corporais da criança. Nas aulas de Educação Física é estimulada diversas atividades que possa desenvolver o corpo. O professor desempenha neste momento um olhar para o corpo todo de forma e movimento do seu aluno.

Trabalhando a Psicomotricidade em Sala de Aula

A utilização de jogos, atividades livres ou direcionada pelo professor para trabalhar /orientar áreas psicomotoras como equilíbrio, coordenação motora global ou ampla, coordenação motora fina, esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, estrutura temporal, ritmo, atenção, percepção e outros.

O professor precisa conhecer seus alunos e busca avançar nas etapas do desenvolvimento enfrentando as dificuldades apresentadas de acordo com a criança utilizando de uma atividade exposta para cada atividade desenvolvida em sala

de aula. A psicomotricidade é uma área e um instrumento que promove o bem estar das pessoas como também o desenvolvimento motor.

A imagem demonstra a professora realizando oralmente e após demonstrando como irá realizar.

Figura 4 – Orientação da atividade.



CRÉDITO DA IMAGEM: Professora regente da sala, 2023.

Atividade realizada trabalhou com um dos objetivos dentro da psicomotricidade é Pedagogia estimulada a coordenação motora. A Educação Física possibilitando no desenvolvimento fundamental na educação proporcionando diferentes experiência com situações onde ela irá descobrir e melhorar novos conhecimento e ações. O aluno na educação física e prática esportivas proporcionando uma troca de conhecimento global dos alunos além de consertar a saúde física, mensalidades e no equilíbrio socio afetivo.

A Relação da Psicomotricidade e o Desenvolvimento Educacional

A Bateria Psicomotora (BPM) ,compõe-se de sete fatores psicomotores: tonicidade ,equilíbrio, lateralidade, noção do corpo, estruturação, espaço temporal, praia global e praia fina. Com a práticas da ludicidade e estímulo psicomotor

incluindo atividade lúdicas no cotidiano escolar, construção do ambiente saldável e acolhedor para a aprendizagem, o incentivo de exercícios físico e movimentos corporais.

A brincadeira a criança demonstra superar obstáculos e dificuldade ,no ambiente que convive, por isso da importância do acolhimento, motivação e agradável para o aluno no compartilhamento de experiência com outras crianças. A criança usa a linguagem corporal para explorar e também aprendem por meio do toque e da experiência e as ações físicas vão muito além apenas de comportamentos musculares. Elas estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento cerebral. Por isso, exercícios físicos para crianças sempre devem ser estimulados na escola

Estudos feitos na área da educação mostram que ao desenvolver a psicomotricidade na infância, o indivíduo passa a:

Ter **mais controle sobre a coordenação motora** e consegue desenvolver movimentos mais complexos, como aprender a andar de bicicleta;

Trabalhar os músculos da mão, algo importante para aprender a escrever ou recortar, por exemplo;

Ter **noção de ritmo**, conseguindo aprender passos de dança ou entender notas musicais; diferenciar os movimentos realizados pelo lado esquerdo e direito do corpo;

Entender o que é o presente e como as ações de agora afetam o meio externo, entre outras coisas (SANTOS, 2018, p. 45).

O ato antecipa a palavra, e a fala é uma importante ferramenta psicológica organizadora. Através da fala, a criança integra os fatos culturais ao desenvolvimento pessoal. Quando, então, ocorrem falhas no desenvolvimento motor, poderá também ocorrer falhas na aquisição da linguagem verbal e escrita.

Faltando à criança um repertório de vivências concretas que serviriam ao seu universo simbólico constituído na linguagem, conseqüentemente, afetando o processo de aprendizagem. A criança, cujo desenvolvimento psicomotor é mal constituído, poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras (ex: b/d), na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato (matemática), na análise gramatical, dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicomotricidade está relacionada ao desenvolvimento motor da criança, sendo assim uma ferramenta que através das atividades desenvolvida a criança terá melhor desenvolvimento na sua aprendizagem nas atividades realizadas, bem como materiais utilizado.

Nos jogos e no momento de brincadeiras a criança despertador para novos conhecimentos e descoberta de algo novo que vivenciado no desenvolver raciocínio, interação, e outros aspectos que visão desenvolver o cognitivo é psicológico do estudante. A psicomotricidade é de pouco conhecimento na prática pedagógica, mas que o professor traz atividades para sala de aula que é visto do conhecimento do psicomotricista que é colocado em prática, mais na área da educação física e outros momento interdisciplinar.

Percebe-se que algumas instituição escolares não tem um psicomotricista é quem realiza as atividades é o próprio professor da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABP. Associação Brasileira de Psicomotricidade. **Histórico da Psicomotricidade**. Disponível em: Acesso em 01 de dezembro de 2020.

ALVES. Fátima. **Psicomotricista: corpo, ação e movimento**. 4 Ed. Rio de Janeiro: wak, 2008.

ALVES. Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 5 Ed. Rio de Janeiro : Wak, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica ,2017.

BRASIL, 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Brasília. Volume Três. Disponível em: . Acesso em: 05 dez. 2020.

BERGÈS, J. **Perspectivas sociológicas**. Petrópolis: Vozes 1982.

BOMTEMPO, E. **Aprendizagem e brinquedo.** *In:* WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J.F. B. (orgs). *Psicologia da Aprendizagem.* São Paulo: EPU, 1987.

BOUCH, Jean L. **O desenvolvimento psicomotor.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

COSTA, J. **Um olhar para a criança:** Psicomotricidade relacional. Lisboa: Editores Trilhos 2008.

COSTE, Jean- Claude. **A Psicomotricidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade, Educação e Reeducação.** Trad. Ana Maria Inique Galliano; Setsuko Ono (trad.). São Paulo: Manole Ltda., 1984.

FONSECA, V. **Psicomotricidade:** Perspectiva multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: <https://www.inspirar.com.br/psicomotricidade-educacional-aquatica-e-clinica>. Acessado em 27 de maio de 2023.

LE BULCH. J. **O desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até os 6 anos.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1982.

VIEIRA, J; Batista. **Psicomotricidade Relacional:** A teoria de uma prática. Curitiba: Filosofar Editora. 2005.

WALLON, Henry. **As origens do caráterna criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

CAPÍTULO 6

HISTÓRIA DE VIDA DE UMA EDUCADORA ARTÍFICE NAS AMBIÊNCIAS DO ENSINO SUPERIOR: SABERES E FAZERES NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL PEDAGÓGICA

*Sandro Rogério Finger*¹

*Adriana Moreira da Rocha Veiga*²

Doi: 10.48209/978-65-84959-70-5

Resumo: O artigo designa-se ao estudo pelo método qualitativo sobre a narrativa biográfica de uma mulher educadora artífice da área do ensino das Artes Visuais. Aborda os saberes e fazeres, com objetivo de compreender o desenvolvimento profissional e pedagógico na UFSM. Revelam-se expressões da trajetória através da memória afetiva da personagem como sujeita de pesquisa, como experiência e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, através das manualidades, artes e artesanias, e da formação intelectual escolar e ensino superior. A narrativa compreendeu o itinerário, pessoal e profissional. Evidenciou-se a autonomia com as abordagens pedagógicas. Compreendem-se as questões referentes aos conceitos de *mimesis* e imaginário, que

¹Servidor Público Federal; Universidade Federal de Santa Maria; Técnico Administrativo em Educação; Curso Superior em Tecnologia em Gestão Pública; Especialização em MBA em Gestão de Recursos Humanos; Mestrado Profissional - Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM; Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM; Pesquisador no Grupo de Estudos GEPEP - GEPEPP - Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9007-5011>

²Licenciada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia; Mestre em Educação Brasileira; Doutora em Educação; Professora Associada na UFSM; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação; Coordenadora e Pesquisadora no Grupo de Estudos GEPEP - GEPEPP - Grupo de Estudos e Práticas em Educação e Psicopedagogia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5804-3375>

integram a ficção e o real e fazem parte das Artes Visuais. Buscaram-se temas tratados em autores como Bachelard, Alliaud, Josso, Sennett, Trevisan, entre outros.

Palavras-chave: Biografia; História de vida; Narrativa biográfica; Narrativa (auto) biográfica; Educação; Artes Visuais.

Abstract: The article is designed to study the qualitative method on thebiographical narrative of a female educator who teaches Visual Arts. Itaddresses knowledge and practices, with the aim of understanding professionaland pedagogical development at UFSM. Expressions of the trajectory arerevealed through the affective memory of the research subject, such asexperience and knowledge acquired over time, through crafts, arts and crafts, and intellectual training at school and higher education. The narrative comprised the itinerary, personal and professional. Autonomy with pedagogical approaches was evident. Issues relating to the concepts of mimesis and imaginary, which integrate fiction and reality and are part of the Visual Arts, are understood. Concepts relating to themes covered by authors such as Bachelard, Alliaud, Josso, Sennett, Trevisan, among others, were sought.

Keywords: Biography; Life's history; Biographical narrative; (auto)biographical narrative; Education; Visual arts.

INTRODUÇÃO

O texto abrange a apreciação a narrativa sobre a história e trajetória de vida que revelam as ações e movimentos de uma mulher nomeada educadora artífice da área das Artes Visuais. O mérito do pesquisador-narrador pela pesquisa elaborada originou-se da tese de doutorado intitulada “História de vida de uma educadora artífice nas ambiências do ensino superior: saberes e fazeres na construção profissional pedagógica”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. O motivo intimista e os conhecimentos adquiridos acresceram-se durante o cursar da disciplina “Educador Artífice: formação e docência” e a leitura do livro “O Artífice” do autor Richard Sennett, e a partir disso o interesse e desenvolvimento pela escrita pesquisada. Sennett (2019) enfoca a origem da expressão *homo faber*, termo que significa homem que faz. As leituras trouxeram à reflexão as questões éticas relacionadas ao trabalho ma-

nual artesanal, o ato de fazer algo com as próprias mãos que, segundo o autor, faz emergir um conhecimento sobre si mesmo. A ideia de artesanaria (ou artesanato) é extrapolada para fazer emergir os limites e potencialidades do desejo humano, imbricado com seu prazer e frustração, na tentativa de realizar uma ação bem feita. Na obra “O Artífice”, o autor cultiva o ofício artesanal ou manual não industrializado, se referindo ao homem como um “criador de si mesmo” (SENNETT, 2019).

Através da pesquisa tem-se a pretensão de advogar em favor da relevância do saber-fazer manual na produção de conhecimento buscando demonstrar como isso ocorre através da narrativa biográfica de uma professora do Curso de Artes Visuais do Centro de Artes e Letras/CAL da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. A história de vida, entrelaçada com o fazer artesanal e a geração de conhecimento acadêmico da profissional docente, são investigados com o intuito de responder nossa questão. Assim, é importante a concepção dos aportes teóricos, como, por exemplo, a narrativa sobre história e trajetória de vida da personagem ou agente, vinculado às considerações pessoais deste pesquisador-narrador. Paul Ricoeur (2010) na obra “Tempo e Narrativa” defende que é por meio da narrativa que a experiência humana é possível, do mesmo modo que a humanização do tempo.

A disposição é conveniente e desafiadora em aprofundar-se nos estudos no campo da pesquisa biográfica e (auto)biográfica. As temáticas nesse campo da educação são reconhecidas e firmadas em Programas de Pós-Graduação em Educação através de congressos, associações científicas e grupos de pesquisa, de nível nacional e internacional. As pesquisas nesse âmbito têm o propósito de socializar as experiências em contextos de formação e de aprendizagens sociais e profissionais, pois não há uma narrativa idêntica à outra, conforme afirmam os autores desta área. O estudo apresenta a história de vida com relação à personagem, uma mulher educadora, que se dispôs a contribuir com este trabalho e que serão relatados aqui, por meio do seu depoimento e entrevista. Investiga-se não somente a história de vida concreta da personagem-educadora como sujeito de

pesquisa, como também as ficcionais, pois é relevante considerar que dentre as histórias de vida incluem-se histórias que foram construídas a partir de uma realidade, mas também as que surgiram de outros modos de criação, como o onírico e a imaginação.

Ressalta-se que dentre essas pesquisas sobre histórias de vida de personagens que se apresentarão encontra-se a história de vida ou pesquisa de ordem para análise aos fundamentos científicos. Neste percurso investigativo o leitor terá a oportunidade de se habilitar a compreender como a educadora se moldou, através da competência, do conhecimento e das habilidades manuais adquiridas com as artes e as artesanias, e como se afeiçãoou ao ofício formativo como educadora artífice de uma instituição de ensino superior, a Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

É relevante salientar quanto às narrativas historiadas que a compreensão dos enredos traduz significações em seus conteúdos, portando as narrativas sofrem mutações quanto à interpretação de cada leitor. No decorrer das histórias é possível identificar as características de uma narrativa que são as sequências de eventos ou expressões marcantes. Estas características, reais e imaginárias, se apresentam como significações que compõem a história de vida sobre a educadora artífice. Assinala-se com referência a educadora artífice, conforme Ricoeur (2014), no decorrer do estudo utilizou-se o termo agente ou personagem, conforme os contextos percorridos.

Portanto, para uma justificativa adequada à escolha do tema proposto sob o desígnio de uma pesquisa qualitativa, buscaram-se aportes em autores credenciados da área proposta, como as narrativas biográficas e autobiográficas. Do mesmo modo, autores que abordam estudos relacionados à memória, o imaginário, a filosofia e as artes visuais, entre outros. A necessidade de buscar estes teóricos é oriunda dos depoimentos oferecidos através de entrevistas realizadas com a educadora sujeita deste estudo. Assim estabelecido através do estudo ora proposto elucidaremos como a trajetória de vida da mulher educadora artífice foi determinante para sua ação enquanto docente em um curso de nível superior.

A presente pesquisa teve o desígnio de investigar como os saberes e fazeres estão intrínsecos no ofício de uma educadora artífice da área das Artes Visuais para o desenvolvimento profissional e pedagógico nas ambiências do ensino superior a partir de narrativas da vida em contextos de tempo e espaço percorridos e assim evidenciando a trajetória de vida. Seguiremos a inquirir como os saberes e fazeres da educadora artífice da área de Artes Visuais está inseparável no ofício de educadora para o seu desenvolvimento profissional e pedagógico docente e o desenvolvimento na formação dos seus educandos. Igualmente demonstram-se as demandas do trabalho da educadora na Instituição com seus saberes e fazeres.

Este estudo utilizou métodos da pesquisa que incluíram a análise de bibliografia, identificação, seleção e classificação do sujeito e análise do material consultado a partir das teorias eleitas para descrever a nossa sujeita de estudo. O universo deste trabalho abarcou a narrativa de vida de uma educadora da área de Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria, tendo como conceito sensibilizador o que Christine Delory-Momberger (2012) define como pesquisa biográfica, ou seja, aquela que evidencia a trajetória de experiência pessoal em um espaço temporal e social. Deste modo, as ações biográficas vão além da narrativa verbal, pois avançaram por meio da escrita dos relatos e de percepções de estar no mundo, para um campo de representação do sujeito, onde este elaborou ou elabora suas construções.

Como método de consulta de elementos comprobatórios utilizou-se os procedimentos como: registro fotográfico de documentos, objetos e obras significativas ao sujeito investigado; materiais bibliográficos e periódicos; entrevistas e pesquisa de campo no espaço profissional e também doméstico (residencial) da educadora biografada. A técnica de análise dos elementos utilizou o material bibliográfico disponível sobre as teorias que fundamentaram a pesquisa, de acordo com os autores pesquisados.

OS PRIMÓRDIOS DOS ESCRITOS BIOGRÁFICOS E AUTOBIOGRÁFICOS

Conforme Maffioletti (2016), antigamente não havia condições de identificar a confiabilidade na pesquisa qualitativa, e, portanto passou-se a questionar o sentido da validade. Após algumas inovações metodológicas e entendimentos aos questionamentos, considerou-se efetiva a relação à reflexividade, ou seja, a entrada como condição histórica cultural do pesquisador como atuante na pesquisa, isto significou e cresceu a ideia de legitimidade. O pesquisador, sem o saber absoluto, passa a considerar as opiniões dos sujeitos de estudo atribuindo a moldar uma forma literária de redação, adotando então a ficção e a metáfora como poesia do processo (MAFFIOLETTI, 2016).

O ser humano detém propriedades que só são encontradas em sua espécie, e a cultura, construída através da linguagem e dos materiais, evidencia esta exclusividade. As habilidades, o saber-fazer, o simbolizar e o ensinar, são construtores de história. Assim, as histórias tecidas pelo ser humano determinam e constituem diferentes culturas. O que identifica cada cultura não é determinado somente pela realidade vivida do indivíduo, mas também por intermédio da imaginação, o que caracteriza nossa capacidade de simbolizar. Uma das possibilidades ao processo de simbolização do mundo é a narrativa, real ou ficcional “[...] *mito, memória e história – sobre os outros – biografia – e sobre si mesmo – autobiografia –*, como uma estratégica história de formação do humano desde sua origem.” (CUNHA, 2018). Segundo Cunha (2018), desde a Grécia até a contemporaneidade o indivíduo é definido por meio das relações individuais e coletivas, objetiva e subjetiva, “através da acepção sintética entre existência no mundo e o significar-se nele através da linguagem, da narrativa” (CUNHA, 2018). Deste modo, uma narrativa sempre estará carregada de biografia e autobiografia.

Diante do exposto, a questão que segue é dar conta de aferir como surgiram os primeiros apontamentos sobre autobiografia ou escritos autobiográficos. Para

isso recorreremos a Delory-Momberger (2014), a qual afirma que os pioneirismos dos escritos biográficos e autobiográficos personalizados surgiram na Roma antes de Cristo. Naquele momento os assuntos estavam concentrados nas discussões relacionadas às crises políticas e morais que ameaçavam a república. O período temporal expunha as retóricas em praça pública, onde os indivíduos demonstravam seus sentimentos de aversão, ou de consentimento, referentes a alguma atitude feita por outro indivíduo. Delory-Momberger (2014) ressalta que os assuntos em discussão, quase sempre eram em torno do interesse do coletivo, o que provavelmente já desvelaria sobre o caráter do indivíduo e suas intenções.

O poder das retóricas dominava e provocava aglomerações em praças públicas e nos teatros da época. Essas expressões, ou ações, já se caracterizavam como eventos importantes e marcantes sobre a história e trajetória de vida sobre algum agente ou personagem e firmadas dentro de um espaço temporal. Posteriormente veio o declínio da cidade antiga e o final do modelo, assim como, o início do advento na forma da individualidade (DELORY-MOMBERGER, 2014). Os espaços de discussões, as ações e narrativas daquele período histórico hoje são reconhecidos como apontamentos raros e como as primeiras obras ou primeiros registros autobiográficos.

Na introdução da obra “As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação”, Delory-Momberger apresenta brevemente o status que o escrito biográfico tem conquistado desde 1970, abandonando o caráter “unicamente da euforia passageira” (DELORY-MOMBERGER, 2014). Esta distinção da abordagem biográfica, desde então, tem servido como um acento às trajetórias e movimentos profissionais dentro das ciências sociais. A ascensão deste modelo de narrativa apresenta, conforme a autora, dupla atenção: “de um lado sobre o status da história de vida e sobre seu valor enquanto documento científico, e de outro sobre a narrativa de vida como objeto de linguagem, e sobre sua dimensão de autocriação enquanto prática *autopoiética*.” (DELORY-MOMBERGER, 2014). O interesse do público para com esta categoria de narrativa está relacionado

com as construções elaboradas pelo leitor quando encontram nestes escritos analogias de identidade, desejos de curiosidade e também de compartilhamento. Um processo que se torna necessário ao indivíduo da sociedade contemporânea, onde este precisa de referências para dar continuidade às tradições, bem como dar conta de solucionar enfermidades profissionais e pessoais. É a história de vida como formadora do indivíduo e como invólucro de sua própria ação perante a pluralidade do mundo enquanto agente social, profissional (DELORY-MOMBERGER, 2014).

Para Delory-Momberger, a percepção sobre o percurso vivido representa a importância do curso da existência inserida no determinado espaço-tempo. Espaço-tempo que também determina a história de vida de cada indivíduo que se torna notória por meio da narrativa. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma *história* a nossa vida; “*não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*”. As narrativas são compostas por escritos de diferentes configurações, as biografias, autobiografias, diários, correspondências, memórias, fotografias e recortes, esses constituídos como materiais privilegiados, e que evidenciam os eventos ocorridos através dos agentes ou personagens (DELORY-MOMBERGER, 2014).

É a história de vida como formadora do indivíduo e como invólucro de sua própria ação perante a pluralidade do mundo enquanto agente social, profissional. Delory-Momberger (2014) diz que estamos na história, que

Na verdade, nós somos os herdeiros da história, não no sentido de que, chegamos por último, acabaríamos o edifício, mas no sentido de que, inseridos no tempo e no espaço, não podemos dizer-nos ou escrever-nos a nós mesmo a não ser nas formas desta inserção. Longe de apresentar as características de um movimento linear e progressivo, o discurso sobre si, considerado em sua dimensão histórica, retoma cada época, em cada sociedade, as relações do público e do privado, da coletividade e do indivíduo, da singularidade e da pluralidade, do indivíduo consigo mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 39).

Para Delory-Momberger (2014), a percepção sobre o percurso vivido representa a importância do curso da existência inserida no determinado espaço-tempo. Espaço-tempo que também determina a história de vida de cada indivíduo.

Portanto, este estudo se debruça nas expressões advindas do espaço temporal transcorrido da nossa personagem a educadora artífice. É através das narrativas historiadas de suas representações sobre a história e trajetória de sua vida que contribuíram para que a educadora artífice também se constituísse como uma professora do ensino superior da Universidade Federal de Santa Maria. As ações e os movimentos construídos a partir de suas representações tornaram possível o alargamento do conhecimento intelectual, como consequência refletida sobre seu processo de ensino-aprendizagem frente aos estudantes e aos seus espaços de convivência no que tange a área das Artes Visuais.

A PESQUISA NARRATIVA BIOGRÁFICA

Adentrando nas questões pedagógicas formativas relacionadas a educadora artífice, com seus métodos e metodologias instruídas e instituídas, assim como a importância da autonomia do educador frente aos modos de ensino-aprendizagem, recorreremos a Josso (2004). Socióloga e antropóloga, Josso auxilia ao entendimento referente à inovação individualizada contemplada na cultura contemporânea, onde é exercida na liberdade de expressão e na capacidade de iniciativa criadora individual, e assim invoca trajetórias ou cenários de vida definidas. É a partir destes processos que se incluem os contos e as histórias da infância ou das coisas relacionadas com a vida, que no futuro (hoje) representam os primeiros movimentos de ensino-aprendizagem do ser humano, através das recordações referenciais que se tornarão no futuro (hoje) como identidade do agente (JOSSO, 2004). Tomando os conhecimentos adquiridos pela educadora artífice, sujeita de nosso estudo, que, provindos da infância e posteriormente acrescidos durante a

fase adulta, via os contextos experienciados como estudante e como docente, tonificaram e transformaram seus modos de instrução.

Nessa abordagem, é pertinente ampliar as considerações realizadas através de Alliaud (2017) sobre as ações de ofício que provocam transformações aos métodos de ensino-aprendizagens. As reinvenções como modos ou métodos pessoais e inovadores. Esses processos significam a ampliação do horizonte de possibilidades aos métodos não formalizados sucessivamente com o objetivo de proporcionar a melhor compreensão sem abandonar a essência da docência (ALLIAUD, 2017).

O fenômeno a ser considerado neste processo é a *mimesis*, que com relação a personagem e as histórias que inserem a ficção e o real, são representados por meio de conhecimento e da habilidade da personagem, através das suas abordagens como educadora. Na ficção ou na vida real são caracterizados e demonstrados a partir dos predicados atribuídos em função das habilidades manuais e dos conhecimentos adquiridos e também aprimorados. Sobre este aspecto está explícito que no decorrer do aprendizado da educadora artífice investigada ocorreu e ainda ocorre este fenômeno, afinal, os ensinamentos adquiridos foram se construindo através da observação atenta, quando criança, as manualidades da mãe e da avó paterna.

Para Ricoeur (2010), a *mimesis* é um fenômeno coexistente a similaridade entre histórias da vida real e da vida ficcional (RICOEUR, 2010). Em histórias contadas e entrelaçadas como contribuição à narrativa sobre a história de vida da educadora artífice, a similaridade é caracterizada através das histórias que demonstram entre si o domínio em função do conhecimento com o saber-fazer manual. Ou seja, as habilidades com o saber-fazer e produzir com relação às artes e as artesanias produzidas pelos personagens inseridos. Os saberes e fazeres são referenciados constantemente ao longo das expressões historiadas.

Andrea Alliaud (2017), atual pesquisadora a respeito de biografias escolares na atuação profissional de professores, afirma que o ofício de educador artí-

fique, está constantemente integrado à formação e transmissão de conhecimentos, ou seja, vivencia o cotidiano com a arte e a artesanaria como método de processo de ensino-aprendizagem. É importante que o educador artífice não deva deslembrar a essência do formador, ou seja, do saber-fazer-ensinar. O educador artífice quando atua no ofício e no processo de formação exerce a experiência adquirida, criando e recriando formas ou modos ou métodos de formação que superem a dicotomia entre teoria e prática, entre saber e fazer, entre pensar e agir.

É neste mesmo processo que Sennett (2019) defende que a ideia de artesanaria ou artesanato é extrapolado para fazer emergir os limites e potencialidades do desejo humano, imbricado com seu prazer e frustração na tentativa de fazer uma ação bem-feita. Segundo o autor, o domínio cultiva o ofício artesanal ou manual não industrializado. E ainda, afirma que o espaço da oficina é um espaço considerado como a casa do artífice, já é uma antiga tradição desde a época medieval. A oficina sempre foi caracterizada como um espaço da residência (SENNETT, 2021). É a partir destas afirmações que podemos dizer que a demanda da ambiência ou habitat está intrínseca à história de vida da nossa educadora artífice, sendo um componente fundamental como impulsionador e motivador de sua carreira, bem como contida nas histórias associadas aos seus aprendizados e ensinamentos como educadora e também como artista.

Bragança (2018) evidencia histórias de vida de educadores ou professores, e assim já as considerava e reconhecia como produções com contexto paradigmático das ciências da educação. Importantes trabalhos que aproximam a produção do conhecimento com as narrativas de histórias de professores e professoras como sujeitos de pesquisa ou de produção (BRAGANÇA, 2018). E Alliaud (2017) refere à história de vida como aquilo que se constituem a partir das experiências vivenciadas ao longo do tempo, sejam experiências domésticas, sejam intelectuais. Assinala ainda, que estes contextos são requisitos importantes para alcançar o saber-fazer do ofício, e neste caso o saber-fazer de uma educadora formadora do conhecimento. Dos fatores vinculados a intelectualidade está a própria biografia

acadêmica na área das Artes Visuais, que como aluna e/ou educadora na Educação e Artes Visuais, refere-se à socialização profissional e pedagógica. Para Alliaud o educador é um arquiteto, um construtor ou um artesão do seu próprio ofício ao longo do tempo (ALLIAUD, 2017). E sobre este aspecto constata-se no decorrer da narrativa, que a trajetória de vida da educadora artífice, bem como suas experiências pessoais, atrela-se a persistência com o saber-fazer-ensinar. A educadora sempre cultivou o vínculo com o fluxo do conhecimento intelectual e com a curiosidade ao fazer manual e ao tornar público o seu conhecimento na área das Artes Visuais.

Conforme Josso (2004), a história de vida se constitui a partir do tempo decorrido e do caminho trilhado pelo agente ou personagem. Considera que em relação à trajetória de vida dos indivíduos, o percurso já se configura no decorrer do tempo, desde a infância. Para que se constitua uma história de vida é primordial a consideração do espaço temporal. O percurso trilhado se constitui desde a infância e segue se revelando espontaneamente ao percurso de vida até a fase adulta. Deste modo, fluentemente, ao longo do tempo, vai se constituindo no todo como história de vida (JOSSO, 2004). Estas considerações se relacionam com as circunstâncias vividas pela educadora artífice com a ambiência doméstica, tanto do período infantil quanto no adulto, quando no decorrer do tempo percorrido socializou-se ao ambiente acadêmico do ensino superior, seja como estudante seja formadora do conhecimento ao atuar no magistério superior da Universidade Federal de Santa Maria.

Josso (2004) ressalta que o processo de integração do saber-fazer na pluralidade de registros vividos e absorvidos do passado, em um ambiente natural doméstico, funciona como ofício de formação do indivíduo. Esta integração é reconhecida como soluções de problemas de teorias e práticas e considerada como método adequado e importante ao caráter pessoal e a formação do indivíduo (JOSSO, 2004.). Na busca de solucionar problemas a educadora artífice, frente a sua construção como docente, sempre persistente, busca autonomia e opta por

métodos de ensino-aprendizagem, formalizados ou não, considerando sempre manter em sua práxis a essência do professor, ensinar, mas também aprender.

Delory-Momberger (2014) com relação aos processos relatados considera que o ser humano representa-se e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente. O vivido e experienciado pelo indivíduo ao longo do tempo, a partir dos conhecimentos absorvidos no âmbito do ofício doméstico e do ofício profissional, consolidam-se espontaneamente como a ambiência do social-histórico. Ao “escrever” sua vida a educadora artífice produz seu trabalho artístico onde os personagens de sua história derivam de lugares individuais, que oriundos da memória, ressurgem no espaço do suporte da obra concretizada e tornam-se públicos ao serem fruídos. Da mesma forma ocorre com sua práxis educativa, o ambiente no qual a educadora artífice formou-se, e continua formando-se, refletem na formação de seu público acadêmico. Estas obras e estes espaços formadores são “lugares” restritos, de ambientes também restritos, mas adequados às retóricas do passado, e por isso histórico, acomodados aos tempos contemporâneos. Neste processo a educadora artífice e a sua história, expressões, são narradas como ambiente ideal.

Sennett (2021) se refere à ambiência como fator essencial na formação do indivíduo, aborda a valorização do artífice como algo limitado, pois as condições sociais e econômicas interferem no desempenho do ofício, onde instrumentais e estruturas físicas nem sempre estão disponíveis ao artífice. Entretanto, a importância da ambiência doméstica ao ofício do artífice, em que a maioria dos locais se transforma ao jeito personalizado ou usual do artífice, originam os legados de seus traços que permanecem imortalizados nos objetos produzidos. Essas expressões incidem nas produções artísticas produzidas pela nossa educadora artífice em seu ateliê e na formação acadêmica. Sennett (2021) analisa e considera que não é o mesmo que acontece nos panoramas escolares, que na maioria das vezes não proporcionam os espaços e ferramentas adequadas e necessárias ao objetivo de fornecer condições para um bom trabalho do professor, assim como aos métodos aplicados aos educandos. No ambiente apropriado a educadora artífice estuda

a teoria e a prática educativa das Artes Visuais de onde motivam métodos que se consideram eficientes a serem trabalhados junto aos universitários. Essa prática concebida pela educadora artífice proporciona aulas prazerosas que muitas vezes são reverenciadas pelos estudantes.

Souza (2006) assegura que no decorrer do tempo o indivíduo acumula sob a guarda alguns escritos pessoais, tais como autobiografias, diários, cartas, fotografias, objetos, gravações (orais, escritas e entrevistas). Estes guardados, utilizados como apontamentos de histórias de vida, na área educacional e profissional são muitas vezes proveitosos como fontes históricas. Materiais comprobatórios, que hoje foram acolhidos como provas de fatos concretos e sensíveis atribuídos a outros contextos passados, e que renascem com recorrência na memória e memória afetiva da educadora artífice a nossa personagem de estudo. Candau (2005) considera que além do intuito de harmonizar e ilustrar o estudo não há lugar para separar memória e identidade, e afirma que as duas formas andam associadas, e não pode haver identidade sem memória (CANDAUI, 2005). E vai além que

Por fim, além da memória dos sentidos e da memória intelectual, é preciso ainda distinguir uma memória dos sentimentos, já que a memória também encerra os <estados afetivos da alma, não tal como eles são vividos na alma, quando ela os experimenta> (X, 14), mas como o quer a força de evocação no preciso momento da recordação. Assim podemos recordar de termos sido felizes sem estar feliz nesse momento, tal como podemos evocar uma tristeza passada sem nos sentirmos tristes, da mesma forma como podemos lembrar-nos de um desejo sem experimentar esse desejo. A memória conserva assim os estados afetivos da alma quando a alma já não os sente mais, o que leva a dizer que a relação presente com o passado não pode em caso algum ser confundida com uma presença efetiva desse passado (CANDAUI, 2005 p. 46-47).

Várias informações marcantes recuperadas e desarquivadas da prateleira do armário e da memória, hoje lembradas, descrevem através da narrativa o itinerário percorrido pela educadora artífice. Os materiais, reconhecidos como documentos desde a infância até a fase adulta, comprovam os vínculos com as artes, as artesanias, as habilidades e a curiosidade pelo conhecimento e a formação deste para com os outros indivíduos. Desde o gato de pano marrom feito de tra-

pos descartados pela mãe no ofício de costureira, até as brincadeiras de escolinha em que a menina desempenhava o papel de professora na práxis fantasiosa com os colegas e amigos de infância. Foi desses momentos espontâneos na escola ou em casa, que podem ter surgido a motivação e afeição pela educação e pela arte. Conviver com o além do real, com a fantasia, com a ficção, com a criação e a recriação, com a invenção e a reinvenção, deve fazer parte da infância. Considerados como liberdade de expressão da criança, estes são fatores relevantes à formação e ao crescimento humano, defendeu a personagem. Quando criança e adolescente o gato de pano marrom, quando não participava das brincadeiras, ficava na prateleira do armário do quarto, companheiro e amigo imaginário de muitas conversas com a personagem.

Para a personagem entre as histórias como a do gato de pano podem parecer insignificantes para alguns, mas para ela tem muito de contribuição positiva na sua história de vida. São fatos que a levam à reflexão e, como ser humano, pondera sobre a importância das memórias na sua construção. As narrativas miúdas, ficcionais ou reais, negativas ou positivas, além de fazer parte dos processos cognitivos, fazem parte da imaginação como artista e educadora na produção do conhecimento. E como artista aproveita as histórias ficcionais ou reais advindas das suas memórias afetivas de infância, são cultivadas tanto na memória quanto na metamemória (CANDAUI, 2014), de simples recordações transformam-se em temáticas artísticas para pintar, bordar, desenhar e gravar. Assim sendo, a partir da transfiguração da memória chegam ao imaginário e efetivam suas obras, sejam elas figuradas ou metafóricas.

No contexto da práxis, formativos entre escolares e ensino superior. Constituindo a narrativa sobre a história de vida da nossa agente nesse âmbito, pela qual se tonificou a refletir sobre o seu futuro profissional e intelectual na UFSM. Lembremo-nos de Josso (2004) que se refere que a história de vida se constitui a partir do tempo decorrido e do caminho trilhado pelo personagem. Josso (2004) considera primordial na história de vida a deferência do espaço temporal que se consolida a trajetória de vida, pois depende dos contextos, pessoal e profissional, vividos e experienciados da época (JOSSO, 2004).

Citemos as expressões convividas à época da formação acadêmica através dos Cursos de Artes Visuais – Bacharelado e Licenciatura, e em sequência no Curso de Mestrado em Educação. Foram experiências convividas com estudantes das escolas, consideradas marcantes pela nossa agente que situa o início da sua vida acadêmica e a experiência como educadora e pesquisadora. No âmbito da investigação aferiu-se como a personagem atuou na práxis formativa que instruiu e instituiu os saberes e fazeres com estudantes de escolas públicas. Igualmente como o aprimoramento nas suas abordagens e no conhecimento intelectual pessoal e profissional como docente do magistério superior das Artes Visuais se aprofundou através dos estudos avançados em dois doutoramentos, um em Epistemologia e História da Ciência e outro em História.

No atendimento aos estudantes através das disciplinas curriculares ministradas nos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais estão História da Arte e Apreciação da Arte. A primeira abrange a história nacional e universal que abrange os movimentos históricos e artísticos de pintores e artistas. A segunda, Apreciação da Arte, o desígnio de instruir o estudante aprender a entender uma imagem na sua perspectiva, cor, sensibilidade, harmonia, ou seja, o estudante vai aprender a fazer a leitura de uma obra de arte. A agente-educadora complementou que quando o estudante está pronto para fazer a leitura, a observação adequada da obra, esse feito vai influenciar na produção artística do futuro artista. O estudante de artes visuais terá condições de entender se o trabalho dele necessita de perspectiva ou não, por exemplo. Em resumo a nossa personagem, da área das Artes Visuais é responsável, assim como outras(os) colegas docentes do seu departamento em formar novos professores(as) e novos artistas.

No âmbito da narrativa sobre a trajetória e história de vida da personagem como professora do magistério superior da UFSM das Artes Visuais, artista visual e pesquisadora buscou o aprimoramento através dos estudos avançados em dois doutoramentos, como referido anteriormente. Através dos dois cursos explorou a biografia do artista Iberê Camargo e como temática o carretel, um objeto industrial que se tornou pela força da transfiguração e da identificação do artista um ser vivo, signo e símbolo de todas as suas vivências e inquietações.

No âmbito da história sobre a personagem, já revelava a sua admiração pelo artista gaúcho, e isso se confirmou no decorrer da narrativa escrita na tese. Percebeu-se como meramente similares algumas ações e movimentos, da realidade e da irrealidade (ficção) de ambos os artistas, nossa personagem e Iberê. Por exemplo, memórias afetivas da infância, as atualizações de informações ou impressões do passado, ou que representaram o passado. Transcenderam metaforicamente e poeticamente para as telas artísticas. De acordo com Ricoeur (2010) a *mimesis* e o imaginário, superando o caráter imitativo platônico da primeira, considerando-a como representação do mundo real através da ação (RICOEUR, 2010), assim como Bachelard (1993) compreendendo a segunda como a reformulação da representação como superação do mundo real através do sonho e do devaneio (BACHELARD, 1993).

Não deslembramos de Oliveira (2018), que se refere que na perspectiva da vontade de criação, de aumentar a potência pensando na vida como obra de arte e como um movimento ético-estético e político. A autora enfatiza a relevância das experimentações com professores e seus corpos biográficos. E complementa que a conexão das narrativas inscritas no corpo biográfico admite as lembranças e memórias como canal de acesso aos repertórios construídos ao longo da vida (OLIVEIRA, 2018). O corpo biográfico, conforme Oliveira (2018) é uma fonte de narrativas de um sujeito sensível e competente nas suas escolhas, seus trajetos, atravessamentos construídos pessoal e profissionalmente (OLIVEIRA, 2018). Neste viés, Cunha (2018) considerou que a narrativa sempre estará carregada de biografia e autobiografia (CUNHA, 2018). E sobre isso acompanhamos no decorrer da história de vida sobre a educadora artífice, um corpo biográfico, da área das Artes Visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa elaborada e intitulada “História de vida de uma educadora artífice nas ambiências do ensino superior: saberes e fazeres na construção profissional pedagógica” diz respeito à história de vida de uma mulher educadora como

personagem da tese, considerada pelo pesquisador-narrador uma educadora artífice, da área das Artes Visuais. Para evidenciar esta propriedade adequada foi percorrida a história de vida na sua amplitude, pessoal e formativa. Imergiu-se através da trajetória do contexto familiar da infância até a fase adulta, passando pelas ambiências escolares e do ensino superior, da Universidade Federal de Santa Maria. Considerou-se a experiência dos afazeres e o saber-fazer artístico doméstico simpatizante aos saberes e fazeres formativos e intelectuais da personagem como uma mulher educadora constituída. Buscou-se através da educadora artífice, evidenciar a personagem, uma mulher que além de administrar a sua casa, se constituiu uma artista-educadora contemporânea num universo restrito, e a partir disso demonstrar através da tese deste pesquisador-narrador a sua atuação na práxis e a prática das Artes Visuais.

No âmbito do estudo sobre a história de vida da educadora artífice acompanhamos as ações e movimentos como seus saberes e fazeres no desenvolvimento profissional e pedagógico através das ambiências da Universidade Federal de Santa Maria emergente nas narrativas da vida de uma educadora da área de Artes Visuais. O propósito do estudo foi constatar e evidenciar a importância dos seus saberes e fazeres e do relacionamento ao ofício de educadora artífice a partir da narrativa de uma investigação biográfica. O interesse pela referida pesquisa de ordem qualitativa teve como origem quando o pesquisador-narrador frequentou a disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, da Universidade Federal de Santa Maria: “Educador Artífice: formação e docência”. Posteriormente acresceu-se o interesse em função da leitura do livro “O Artífice” do autor Richard Sennett indicado para leituras pela professora da referida disciplina. Na obra o autor cultiva o ofício artesanal ou manual não industrializado, se referindo ao homem como um “criador de si mesmo”. Para dar conta dos objetivos, geral e específico, conhecer a história de vida da educadora artífice, manifestou-se investigar de que maneira a personagem utilizou seus saberes e fazeres através dos métodos e abordagens instituídas como processos de ensino e aprendizagens na construção profissional e pedagógica nas ambiências escolares

e do ensino superior. Josso se refere que as discussões em torno da pesquisa da narrativa da história de vida de cada um são oportunidades para uma reflexão sobre a função das pesquisas nas aprendizagens intelectuais e impacta na formação de um trabalho de pesquisa que exige uma implicação pessoal intensa.

No primeiro capítulo, discorreu-se a narrativa (auto)biográfica formação profissional e ambiências, que através das seções abordou os primórdios dos escritos biográficos e autobiográficos, história de vida e formação profissional, assim como os ambientes adequados no ensino das artes visuais nos processos formativos de ensino-aprendizagens, nas quais citou-se os(as) autores(as) como Cunha, Delory-Momberger, Josso, Oliveira, Souza, entre outros.

No segundo capítulo foi abordada a autonomia pedagógica no ensino das artes visuais, essa credencial necessária ao educador de artes no processo de ensinar-aprender. Igualmente buscou-se elucidar questões referentes a conceitos de *mimesis* e imaginário, entendendo que ambos integram a ficção e o real e fez parte da construção da narrativa sobre a história de vida da personagem, uma educadora artífice. No mesmo capítulo as artes e as artesanias foram apresentadas como método pedagógico ou técnica ou abordagem no processo de formação ao ofício da educadora, considerando a especificidade de conhecimento da personagem apresentada nesta tese, as Artes Visuais. Neste capítulo buscaram-se para os temas citados conceitos referentes através dos autores como Bachelard, Ricoeur, Sennett, Trevisan, entre outros.

No último capítulo, denominado “História de vida de uma educadora artífice, seus saberes e fazeres na construção profissional e pedagógica nas ambiências do ensino superior” teve o desígnio de expor como a história de vida da educadora artífice ora investigada, considerando seus saberes e fazeres, da área das Artes Visuais, como determinantes para o desenvolvimento profissional e pedagógico nas ambiências da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Nesta etapa dividida em três seções, o que primeiramente decorreu sobre a narrativa relacionada ao ambiente doméstico como lugar dos primeiros contatos da educadora com o fazer manual e com o despertar de seu interesse pela manufatura.

Ao percorrer a seção seguinte evidenciou-se a narrativa no que tange o processo de formação da personagem da área de Artes Visuais, filosofia e história, domínios de atuação profissional como professora do magistério superior da UFSM. Para o encerramento do capítulo final, foi demonstrada a prática pedagógica da educadora na ambiência do ensino superior, especificamente na UFSM e seus contextos formativos, em especial o Curso de Artes Visuais, abordando seus métodos a partir dos seus saberes e fazeres. Para tanto, foi fundamental o apoio dos conceitos descritos nos capítulos anteriores, pois assim foi possível dar conta de elucidar a questão de pesquisa deste estudo. Ou seja, narrar a história de vida da educadora artífice e responder como seus saberes e fazeres integraram suas vivências e práticas pedagógicas no ambiente educativo do ensino superior. Para isso recorreremos a autores como Alliaud, Sennett, Bachelard entre outros.

Outro aspecto relevante para as conclusões deste estudo, diz respeito ao caráter no campo das artes e das artesanias como manualidades expressadas no âmbito da pesquisa. Apresentamos no decorrer da pesquisa algumas ilustrações quanto aos diferenciais entre as manualidades. Por exemplo, a arte valoriza os aspectos que não são aproveitados da realidade objetiva do universo, e que é através da arte que o homem desconstrói a monotonia habitual frente ao cansaço da luta pela vida, a arte evita que o ser humano caia na automatização. Graças à arte o ser humano toma progressiva consciência de si próprio e projeta semelhante consciência da realidade que o cerca. Deste modo, buscou-se em Trevisan a encontrar a resposta de como a educadora agregou seus saberes e fazeres, instigando seus educandos aos processos que rompem com a automatização da vida para irem além do que a dolorosa e prazerosa vida cotidiana proporciona ao indivíduo. Entretanto, o artesanato, como produto final, exige de seu agente o conhecimento técnico manual, não há obrigação de criação, nem mesmo de reflexão sobre o produto executado, a não ser o saber-fazer bem feito, e geralmente, é produzido com a intenção venal, é passado de geração para geração.

No transcorrer da pesquisa podemos acompanhar que não houve nenhuma intenção de apontar diferenças entre “arte e artesanato”. Nas artes, a formação da

personagem, é a manipulação da mão que dá forma ao desenho, a pintura, a escultura, a gravura e outras imagens. Esta integração entre a arte e o artesanato é o que nos oferece a possibilidade de transpor a natureza e dar um sentido à funcionalidade da obra artística. Através da narrativa sobre a história de vida da personagem possibilitou-nos a aferir o debate clássico e eterno no que tange a questão no campo das artes “para que serve a arte?”. Foi o que tentamos a partir do estudo referente à narrativa sobre história de vida da personagem compreender.

Encerra-se esse o período formativo e intelectual, assim como a narrativa sobre a história de vida da nossa personagem, uma mulher educadora, sujeita de estudo e denominada educadora artesã da área do ensino das Artes Visuais da UFSM.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, Andrea. Los artesanos de la enseñanza: **acerca de la formación de maestros con oficio**. [recurso eletrônico] 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do espaço**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

_____. **A poética do espaço**; tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**; tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS Lúcia Villas. (Org) Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. Curitiba: Editora CRV, 2018.

CANDAU, Joël. **Antropologia da Memória**. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 2005.

CUNHA, Jorge Luiz da. **Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 03, n. 07, p. 235-256, jan./abr. 2018: Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4332/3156>. Acesso em: 19 jul 2022

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As Histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação.** A Pesquisa (auto)biográfica em Educação. Clássicos das Histórias de Vida. Natal: Editora EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto.** Pesquisa Auto Biográfica em Educação. 2. ed. Natal: Editora UFRN, 2014a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A Pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/171>. Acesso em: 19 jul 2022.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação,** Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.** In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna-Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Org) Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações. Curitiba: Editora CRV, 2016.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. O Campo autobiográfico e outras aventuras pelo imaginário. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; BASSO, Fabiane Puntel (Org). **A Nova aventura (auto)biográfica – Tomo III.** v. 3. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2018. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=2R1hDwAAQBAJ&pg=PT423&lpg=PT423&dq=a+nova+aventura+\(auto\)+biogr%C3%A1fica+tomo+iii+valeska+fortes+de+oliveira&source=bl&ots=EFGe3HSHhp&sig=ACfU3U16kiOpmGt1zLgBdBaLeCuEoKAqzg&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj27bXPtfD2AhV-jZUCHbYtBs0Q6AF6BAgeEAM#v=onepage&q=a%20nova%20aventura%20\(auto\)%20biogr%C3%A1fica%20tomo%20iii%20valeska%20fortes%20de%20oliveira&f=false](https://books.google.com.br/books?id=2R1hDwAAQBAJ&pg=PT423&lpg=PT423&dq=a+nova+aventura+(auto)+biogr%C3%A1fica+tomo+iii+valeska+fortes+de+oliveira&source=bl&ots=EFGe3HSHhp&sig=ACfU3U16kiOpmGt1zLgBdBaLeCuEoKAqzg&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj27bXPtfD2AhV-jZUCHbYtBs0Q6AF6BAgeEAM#v=onepage&q=a%20nova%20aventura%20(auto)%20biogr%C3%A1fica%20tomo%20iii%20valeska%20fortes%20de%20oliveira&f=false) Acesso em: 03 abr 2022.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa: a intriga e a narrativa histórica.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. **O Si mesmo como outro.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SENNETT, Richard. **O Artífice.** [recurso eletrônico] Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Record Ltda, 2019.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Tradução Clóvis Marques. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Record Ltda, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão. Natal, v. 25, n. 11, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 03 Abr 2022.

TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a arte**. 3. ed. Porto Alegre: Editora AGE, 2002.

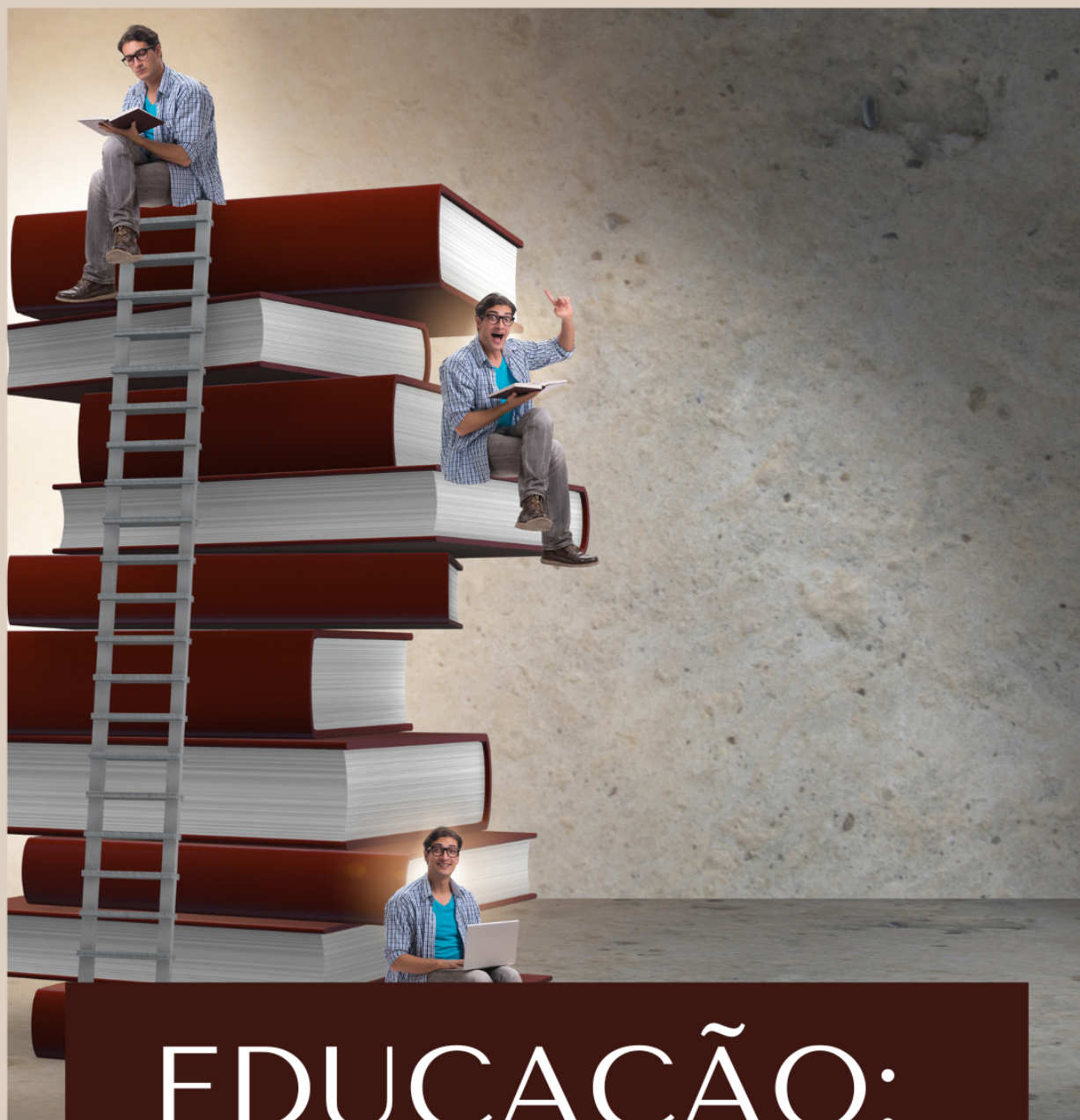
SOBRE OS ORGANIZADORES

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Professora Doutora em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University (2020) Diploma Reconhecido No Brasil; Mestre em Ciências da Educação pela ISEL (2015); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Patos (2004); Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio grande do Norte (2011); Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela FAVENI (2021); possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002), graduada em 2ª licenciatura em Pedagogia na UNOPAR (2021). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Parelhas RN, Professora do Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. Membro do Conselho Editorial da Editora Inovar e Ampla Editora. Tem experiência em orientação de TCC de Cursos de Graduação e Pós Graduação da UFRN, IFRN e UVA.

Francisco Albertino Gomes

Possui graduação em Letras (Licenciatura) pela Universidade Federal da Paraíba (2013), Especialista em Pesquisa Educacional pelas Faculdades Integradas de Patos - PB. Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade ISEL - Brasília - DF (2015). Doutor em Ciências da Educação - VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY (2019). Atualmente é funcionário público estatutário - E.E.E.M. Antônio Gomes - Brejo do Cruz - PB, Professor estatutário da Prefeitura Municipal de Brejo do Cruz - PB e Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Tem experiência na área de Educação.



EDUCAÇÃO:

INSTRUMENTO TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE

www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914

