

PRÁTICAS EDUCATIVAS E INTERDISCIPLINARIDADE: GESTÃO, FORMAÇÃO E INOVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR



ORGANIZADORES

Matteus Newton Bronzoni Nunes
Maria Fernanda Avila Coffi
Lucas da Costa Lage

**PRÁTICAS EDUCATIVAS
E INTERDISCIPLINARIDADE: GESTÃO, FORMAÇÃO
E INOVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

ORGANIZADORES

Matteus Newton Bronzoni Nunes

Maria Fernanda Avila Coffi

Lucas da Costa Lage



EDITORA CEEINTER
FLORIANÓPOLIS | SANTA CATARINA | BRASIL
www.ceeinter.com.br | atendimento@ceeinter.com.br
Acesso Livre - Open Access

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

Práticas educativas e interdisciplinaridade [livro eletrônico] : gestão, formação e inovação no contexto escolar / organização Matheus Newton Bronzoni Nunes, Maria Fernanda Avila Coffi, Lucas da Costa Lage. -- Florianópolis, SC : Editora CEEINTER, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-86114-33-1

1. Educação - Finalidade e objetivos 2. Inovações educacionais 3. Interdisciplinaridade na educação 4. Práticas educativas I. Nunes, Matheus Newton Bronzoni. II. Coffi, Maria Fernanda Avila. III. Lage, Lucas da Costa.

25-272370

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Práticas educativas : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.

EQUIPE EDITORIAL DA EDITORA CEEINTER

Editor-Chefe

Me. Ewerton da Silva Ferreira | Centro de Estudos Interdisciplinares

Editor Assistente

Dr. Jeremyas Machado da Silva | Centro de Estudos Interdisciplinares

Assessoria Editorial

Allan Mamedh de Souza | Centro de Estudos Interdisciplinares

Eduardo Lima | Centro de Estudos Interdisciplinares

Felipe Ziembowicz Schreiner | Centro de Estudos Interdisciplinares

Maria Fernanda Avila Coffi | Centro de Estudos Interdisciplinares

Valeria Vinci Zinelli da Costa | Centro de Estudos Interdisciplinares

Diagramação e Arte

Caio Santana de Barros

Conselho Editorial

Dr. André Vilhena de Oliveira - Brasil

Dr. Alberto Elisavetsku – Argentina

Dra. Carolina Cândida da Cunha – Brasil

Dra. Dália Maria de Sousa Gonçalves da Costa – Portugal

Dr. Diogo Jacintho Barbosa – Brasil

Dr. Emiliano Carretero Morales – Espanha

Dra. Jaqueline de Melo Barros - Brasil

Dra. Jaqueline Carvalho Quadrado – Brasil

Dra. Jenny González Muñoz – Venezuela

Dra. Lisianne Sabedra Ceolin – Brasil

Dra. Nidianne Nascimento Vilhena – Brasil

Dra. Rita de Cássia Grecco dos Santos – Brasil

Dra. Silvina Inés Merenson – Argentina

Dr. Tauã Lima Verdán Rangel – Brasil

SUMÁRIO

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DO BULLYING E DO CYBERBULLYING	6
Maria Aparecida Vieira de Melo; José Leonardo Diniz de Melo Santos.; Dayane Lopes de Medeiros.	
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	23
Walmir Fernandes Pereira.	
AS REPRESENTAÇÕES E SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CURSO TÉCNICO DO IFRS – CAMPUS VACARIA/RS	35
Rosemeri Barreto Argenta; José Edimar de Souza.	
MODELOS DE PROGRAMAS DE MENTORIA DOCENTE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	46
Viviane Cristina de Mattos Battistello; Juliana Aparecida Bohn; Rosemari Lorenz Martins.	
ORGANIZADORES	56

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DO BULLYING E DO CYBERBULLYING

Maria Aparecida Vieira de Melo¹
José Leonardo Diniz de Melo Santos²
Dayane Lopes de Medeiros³

Resumo: Este trabalho se ocupa de analisar as questões da violência do Bullying e do cyberbullying no contexto escolar. Partimos da curiosidade epistemológica: Quais são as causas da violência no contexto escolar por meio do bullying e do cyberbullying e o papel da gestão escolar? Para tal questionamento faremos jus aos objetivos geral e específicos, a saber: o geral - Compreender as práticas sociais oriundas da violência do bullying e do cyberbullying no contexto escolar e mais especificamente, a) identificar as principais causas do bullying e do cyberbullying; b) analisar os tipos de violências acometidas pelas práticas do bullying e do cyberbullying; c) descrever o papel da gestão escolar no combate ao fenômeno bullying e cyberbullying, d) explicitar as consequências oriundas das práticas criminosas do bullying e do cyberbullying. Metodologicamente, este trabalho é uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio da revisão de literatura e com o procedimento metodológico, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados denotam um alto índice de acontecimentos violentos na escola, bem como é importante que a gestão escolar atue na prevenção da violência, fomentando ações para cultura de paz. Ademais, é importante para que possamos entender melhor as causas e consequências deste fenômeno atuando sempre na prevenção, na cultura de paz e numa educação humanizadora e transformadora para formação humana em sua plenitude.

Palavras-chave: Violências; Gestão Escolar Democrática; Cultura de Paz.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, situações em que certos indivíduos eram maltratados, intimidados, expostos ao ridículo, por motivações religiosas, de gênero, por causa da opção sexual, aparência física, raça entre outros motivos, eram tidas como parte de um comportamento normal e natural. Porém, atitudes como essas revelam comportamento violento e contínuo, muitas vezes mascarado como “brincadeira de criança ou de adolescente”, quando em verdade, trata-se de uma realidade muito mais perigosa e preocupante que atende pelo termo “*bullying*”.

1 Doutora pela UFPB. Professora da UFRN/CERES; Professora permanente do PPGDH UFPE; Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire/PE); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN). Coordenadora do Comitê Territorial de Educação Integral - Polo Caicó/RN; Coordenadora da Rede Brasileira de Direitos Humanos-PE. E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com

2 Advogado. Licenciando em História (UNIASSELVI). Especialista nas áreas de Direito do Trabalho e Educação. Mestrando em Educação, Culturas e Identidades pela UFPE/FUNDAJ. Professor titular (UNIVISA) e convidado (UNIFACOL). Coordenador do Curso de Especialização em Educação, Sociedade e Violência (UNIVISA). Membro da Comissão de Educação para Cidadania da OAB/Pernambuco. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa em Violência, Saúde e Cultura de Paz (UESB). Membro do Grupo Internacional de Pesquisa em Políticas, Práticas e Gestão da Educação (UPE). Email: dinizleonardo152@gmail.com

3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos de Pernambuco (PPGDH/UFPE); Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do RN. Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire; Associada ao Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire/PE); Coordenadora do Comitê Territorial de Educação Integral - Polo Caicó/RN; Líder da Brasil Soka Gakai Internacional – CGRE/LESTE/RN (BSGI). daymayaralopes@gmail.com

O vocábulo *bullying* é originário da língua inglesa, e não possui correspondência direta na língua portuguesa, no entanto, está associado a prática de ações continuadas e intencionais, baseadas em relação desigual de poder, em que um indivíduo ou um coletivo, praticam agressão verbal e/ou física e/ou psicológica, pretendendo colocar o outro, ou seja, a vítima, em situação vexatória e de tensão.

O *bullying* é um problema que se apresenta em escala mundial, afetando milhões de crianças, adolescentes e até mesmo adultos. Essa prática acontece em diversos espaços e na escola, local onde há uma contínua e frequente interação social entre crianças e adolescentes, que convivem durante várias horas diariamente, esse comportamento torna-se frequente e muitas vezes é silencioso com consequências sérias e que podem levar a vítima, até mesmo, à depressão, a cometer homicídio ou à prática do suicídio. Sendo um problema de tamanha gravidade, o *bullying* tem se tornado alvo de estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores e profissionais de várias áreas do saber.

Esse tipo de comportamento tem sido investigado também por organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2016, pg. 14) que desenvolveu um estudo no ano de 2016, intitulado “Pondo fim à tormenta: combatendo o bullying do jardim de infância ao ciberespaço”, em que 100 mil crianças e jovens de 18 nações distintas participaram e cerca de metade desse quantitativo de indivíduos afirmou que foi vítima de *bullying*, por causa de sua aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou por causa de sua nacionalidade. Esses dados alarmantes, revelam um contexto ainda mais preocupante, na medida que, das crianças e adolescentes brasileiros que participaram, 43% deles já sofreram *bullying*.

Sabe-se que o *bullying* é um problema que atinge a maioria das escolas em todo o país, sendo as crianças e jovens em idade escolar, os principais alvos desse complexo e danoso problema de violência velada e declarada.

Ademais, desencadeia uma série de problemas outros que vão repercutir na postura e desenvolvimento dos envolvidos, seja a vítima, o agressor, ou a vítima-agressor, inclusive no contexto escolar, de forma que isso será refletido na dinâmica da unidade de ensino.

A modelo de gestão democrática está calcado na ideia de gestão compartilhada em que de maneira coletiva e participativa deve prevenir, combater e intervir nos acontecimentos de bullying dentro da escola, sobretudo o docente que está mais no interior da escola, ou seja, o professor não deve omitir a sua intervenção em momentos que o bullying acontece, simplesmente fingindo não ver.

Não é possível fechar os olhos para tal problema, no contexto do processo de gestão democrática escolar, que demanda ações continuadas e efetivas, no tocante a atuação da gestão da escola no tratamento do problema e no acompanhamento dos envolvidos, buscando oferecer

o suporte profissional adequado, na medida das possibilidades e alcance da escola, bem como, desenvolver uma cultura democrática e de cultura de paz.

O corpo gestor da escola tem o compromisso ético de buscar formas democráticas, pautadas no compartilhamento com todos os atores da realidade escolar local, que também são responsáveis pelo enfrentamento do problema e, por buscar maneiras de prevenir novos casos de violência do *bullying* e Cyberbullying no espaço escolar.

Reconhecendo a gravidade e urgência de ações efetivas, que visem enfrentar o *bullying*, este trabalho se ocupa de analisar crítica e analiticamente as questões da violência do Bullying e do cyberbullying no contexto escolar. Partimos da curiosidade epistemológica: Quais são as causas da violência no contexto escolar por meio do bullying e do cyberbullying e o papel da gestão escolar? Para tal, questionamento faremos jus aos objetivos geral e específicos, a saber: o geral - Compreender as práticas sociais oriundas da violência do bullying e do cyberbullying no contexto escolar e mais especificamente, a) identificar as principais causas do bullying e do cyberbullying; b) analisar os tipos de violências cometidas pelas práticas do bullying e do cyberbullying; c) descrever o papel da gestão escolar no combate ao fenômeno bullying e cyberbullying d) explicitar as consequências oriundas das práticas criminosas do bullying e do cyberbullying.

Metodologicamente, este trabalho é uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio da revisão de literatura e com o procedimento metodológico da escavação das categorias que permeiam o aprofundamento analítico sobre a violência do bullying e do cyberbullying no contexto escolar, por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Pois, a análise de conteúdo nas pesquisas qualitativas conforme salienta Bardin (2004, p.109) acontece por meio de inferências, eis:

Seguidamente, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferências se baseiem ou não em indicadores quantitativos.

As inferências que são delineadas a partir da categorização das escavações realizadas no conjunto das coisas ditas e escritas sobre a violência do bullying e do Cyberbullying no contexto escolar. Já segundo Godoy (1995, p. 95) afirma que os resultados estão “apoiados nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos”. Ou seja, diante de tudo que fora explicitado pelos colaboradores da pesquisa o que é que realmente importa para ser analisado.

O escopo teórico deste trabalho diz respeito a autores que se ocupam da categoria violência, bullying e cyberbullying no contexto escolar, por meio da gestão democrática participativa, tais como: (Arsenault et al., 2008; Hawker; Boulton, 2000; Nansel et al., 2001 apud Dornelles e Sayago 2012) autores que se ocupam em refletir sobre as consequências da

violência do Bullying e do cyberbullying no contexto escolar, e por fim faremos jus ao dispositivo jurídico no enfrentamento ao bullying.

No conjunto das coisas ditas e escritas sobre este fenômeno multicausal é importante desenvolver ações pedagógicas que possam intervir efetivamente nas práticas contra as violências oriundas do Bullying e do Cyberbullying no contexto escolar.

A GESTÃO ESCOLAR NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING

A escola é um espaço de interação social (LIBÂNEO, 2001, p.141) em que os sujeitos que a integram são parte ativa no processo de formação cidadã dos educandos. No entanto, diversos tipos de violências (FANTE, 2003) tem passado a integrar a realidade das escolas, como destacam Abramovay e Ruas (2002, p. 29), eis:

Uma grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de serem áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana no espaço urbano. Ademais, as escolas deixaram de certa forma, de ser um lugar seguro e protegido para os alunos e perdeu grande parte de seus vínculos com a comunidade.

Especificamente o *bullying*, interfere negativamente no desenvolvimento intelectual, psicológico (Arsenault et al., 2008; Hawker; Boulton, 2000; Nansel et al., 2001 *apud* Dornelles e Sayago 2012) e social dos alunos (Obrdalj *et al.*, 2013). Esse fenômeno faz com que os envolvidos assumam papéis diferentes: vítima, agressor, vítima-agressor e espectador (Fante, 2005). A vítima é aquele indivíduo alvo da agressão. O agressor é identificado como aquele que intencionalmente e de forma persistente, agride o outro, estando ambos em posições diferentes na desigual relação de poder. Os alunos que são ou foram vítimas de agressão contínua, em outros momentos podem assumir o papel de agressores. E espectadores, se configuram como sendo aqueles que assistem a agressão, e por medo de se tornarem a “próxima vítima” ou por apatia, testemunham a prática do bullying, porém não denunciam a agressão, ao contrário, gravam por meio de seus celulares com um espetáculo.

O *bullying* pode ser manifestado por meio de ações em que haja a prática de violência sexual (Carvalhosa; Lima; Matos, 2001; Runyon et al., 2006; Mcgrath, 2007; Antunes Et Al., 2008; Santos, 2010; Espelage *et al.*, 2013), extorsão, vitimização em ambiente virtual, o *cyberbullying*, agressão verbal e física (Silva, 2010).

No contexto escolar, as consequências do *bullying* podem provocar absenteísmo, em que o aluno, vítima da agressão, passa a ver a escola como um espaço de opressão do qual busca fugir, faltando às aulas. O rendimento escolar pode cair devido ao fato, ocorre diminuição da autoestima do aluno, que também pode apresentar um comportamento disperso durante as aulas, dificuldade de concentração. O *bullying*, como afirma Silva (2010 *apud* Souza e Almeida, 2011), pode desencadear doenças psicossomáticas em alunos com predisposição à manifestação

dos sintomas, como gastrite, cefaléia, bloqueio de pensamento e raciocínio, dislexia, entre outros.

Diante desse quadro, é de extrema importância que esse problema seja enfrentado e de maneira coletiva, tratando-se de uma escola em que o gestor assume um perfil democrático, em busca da implementação de uma gestão participativa e democrática, pois, de acordo com Gadotti (2001), num contexto de Gestão Democrática, é indispensável a participação efetiva dos atores envolvidos nesse processo, para que de fato a Gestão Democrática ocorra. E a Gestão Democrática implica em que toda a comunidade escolar assuma sua responsabilidade e participação ao que diz respeito ao bom funcionamento do espaço escolar e da dinâmica educacional, bem como no que concerne ao enfrentamento dos problemas, como o *bullying*. De acordo com Gadotti (1994), é preciso que haja o envolvimento das pessoas para o enfrentamento ao *bullying* no contexto da Gestão Democrática.

Estudiosos como Gadotti (2001), Silva (1996), Veiga (1997), Vianna (1986), Libâneo (2004), Lück (2006) e Paro (2006) corroboram com a ideia de atuação e trabalho participativo e democrático, envolvendo os diversos segmentos sociais que compõem a comunidade escolar, como apontam a importância da atuação do gestor.

A postura do gestor/professor que adota um perfil democrático frente ao enfrentamento do *bullying* e do cyberbullying deve ser pautado por um trabalho dialógico e democrático, que visam administrar os conflitos no ambiente escolar, buscando ajudar as vítimas, bem como os agressores a romperem com esta realidade de agressão, buscando alternativas para ajudar esses educandos sem descuidar do enfrentamento eficaz e contínuo ao *bullying*. Sobre a atuação do gestor no enfrentamento ao *bullying*, concordamos com Paro (2006, p. 25) que coloca que “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”, na medida que somente uma postura democrática frente aos reais problemas da prática pedagógica (Veiga, 1997) irá permitir uma real implementação de uma gestão e de uma cultura democrática no ambiente escolar.

DISPOSITIVOS JURÍDICOS NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING

Há dispositivos legais que estabelecem punição à violência: o *bullying* contra a criança e o adolescente, como a Constituição Federal de 1988, o Código Penal Brasileiro, a Declaração de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código de Defesa do Consumidor.

A CF/88 (BRASIL, 1988) coloca como um de seus objetivos fundamentais *in verbis*: Art. 3º, inc. IV, CF: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Como garantia fundamental: Art. 5º, caput, CF: todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

Art. 5º, inc. III, CF: ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante. Ainda no Art. 5º, inc. X, CF: são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação. Art. 5º, inc. XLI, CF: a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais.

O direito social é assegurado, no tocante à infância, *in verbis*: Art. 6º, CF: São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Garantias essenciais para a criança: Art. 227, CF: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Declaração estabelece no seu preâmbulo que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão (Declaração, 1948). É assegurado, em diversos artigos, a garantia de tais direitos, como: toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (art. II). A Declaração dos Direitos Humanos é violada quando a vítima sofre humilhações e agressões, fazendo com que a vítima se sinta torturada ainda que não seja uma tortura física, mas psicológica – (art. V).

O bullying e o cyberbullying pode ter várias motivações, porém se configura como crime e pode ser punido de acordo com o estabelecido no Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1948). Dependendo do tipo de agressão praticada no *bullying*, o crime terá diferentes enquadramentos e penas, podendo ser lesão corporal, injúria, constrangimento ilegal, Ameaça ou danos. Lesão Corporal – Art. 129, CP: Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem. Pena – detenção, de três meses a um ano; Maus-tratos – Art. 136, CP: Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina. Pena – detenção, de dois meses a um ano, ou multa; § 1º - Se do fato resulta lesão corporal de natureza grave: Pena – reclusão, de um a quatro anos. § 2º - Se resulta a morte: Pena – reclusão, de quatro a doze anos. § 3º - Aumenta-se a pena de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de 14 (catorze) anos. (Incluído pela Lei nº 8.069, de 1990). Calúnia – Art. 138, CP: caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime: Pena – detenção, de seis meses a dois anos, e multa. § 1º - Na mesma pena incorre quem, sabendo falsa a imputação, a propaga ou divulga. § 2º - É punível a calúnia contra os mortos. Difamação – Art. 139, CP: Difamar alguém, imputando-lhe fato ofensivo à sua reputação: Pena – detenção, de

três meses a um ano, e multa. Injúria – Art. 140, CP: Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro: Pena – detenção, de um a seis meses, ou multa. Constrangimento ilegal – Art. 146, CP: “Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, ou depois de lhe haver reduzido, por qualquer outro meio, a capacidade de resistência, a não fazer o que a lei permite, ou a fazer o que ela não manda: Pena – detenção, de três meses a um ano, ou multa. Ameaça – Art. 147, CP: Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave: Pena – detenção, de um a seis meses, ou multa. Parágrafo único – Somente se procede mediante representação.

A Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse dispositivo legal visa assegurar a proteção e o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 1990). Art. 15, ECA: A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. O Art. 16, ECA: O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação. Já o Art. 17, ECA: O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. O Art. 18, ECA: É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

O Art. 232, ECA: Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento: Pena – detenção de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos. O Art. 245, ECA: Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Dessa maneira, os dispositivos legais enunciam as penalidades aos que violarem os direitos das crianças e adolescentes, sabendo disso, é preciso que o gestor/professor fique atento as ações em sua sala de aula que são oriundas das práticas do bullying. Portanto, é importante não somente combater, enfrentar e intervir, mas sobretudo, prevenir o bullying, isso só é possível estando sensível aos acontecimentos que ocorrem em sala de aula e são tidos como apenas brincadeiras, ou que a prática do bullying e cyberbullying não sejam nada demais, quando na verdade todo ato de violência, seja velada ou declarada é um agravante.

AS VIOLÊNCIAS ORIUNDAS DO BULLYING E DO CYBERBULLYING

A instituição educacional, enquanto entidade destinada à formação e desenvolvimento integral dos indivíduos, tem como responsabilidade primordial garantir um ambiente propício para a aprendizagem e o bem-estar dos alunos. No entanto, é lamentável constatar que esse espaço, que deveria ser caracterizado pela segurança e pelo acolhimento, muitas vezes se torna

cenário de comportamentos prejudiciais, destacando-se entre estes as manifestações de violência entre pares, configurando o fenômeno do bullying. Nesse contexto, Leão (2010) salienta que o bullying emerge como uma questão de relevância global, evidenciada em escolas de diversas naturezas, sejam elas públicas ou privadas, e tem demonstrado uma tendência crescente ao longo dos anos. A presença do bullying nas instituições de ensino configura-se como um desafio significativo, uma vez que contribui de maneira expressiva para a propagação da violência entre os estudantes.

A prática desse tipo de violência é frequentemente identificada pelos especialistas como o "fenômeno do bullying". Este fenômeno manifesta-se de maneira dissimulada, deliberada e repetitiva, ocorrendo ao longo de um período prolongado contra uma mesma pessoa, em uma relação desigual de poder, sem razões aparentes. Os comportamentos associados ao *bullying* são cruéis, humilhantes e intimidadores, resultando em consequências graves e irreparáveis, tanto físicas quanto psicológicas, emocionais ou comportamentais.

Segundo Fante, o termo *bullying* é de origem inglesa e tem sido adotado em diversos países para descrever a intenção consciente e deliberada de maltratar e pressionar outra pessoa (FANTE, 2005). Ele abrange todas as formas de comportamento agressivo, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem uma motivação clara, perpetradas por um ou mais indivíduos contra outros, causando sofrimento e dor, dentro de um contexto de desequilíbrio de poder (FANTE, 2005).

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia) destaca, em sua definição de *bullying*, as dinâmicas de poder envolvidas. Esse fenômeno engloba atitudes agressivas, intencionais, conscientes e prolongadas, cujo objetivo é causar dor, sofrimento, perseguição e exclusão. Geralmente, tais comportamentos são adotados por um indivíduo ou grupo, frequentemente composto por pessoas com vantagens como força física, idade avançada e habilidades persuasivas, contra outros indivíduos ou grupos considerados "mais fracos". Da Silva (2006) ressalta a dimensão temporal do *bullying*, enfatizando sua continuidade ao longo do tempo e sua não ocorrência de maneira esporádica: as vítimas são identificadas, marcadas e monitoradas pelos agressores, os quais possuem pleno conhecimento do que estão fazendo e como estão fazendo. Segundo Pereira (2002), o que diferencia o *bullying* de outras formas de comportamento agressivo é sua intencionalidade de causar dano e a persistência dessa prática em relação à vítima. Três fatores fundamentais normalmente identificam o *bullying*: 1) O mal infligido à vítima não é uma resposta a uma provocação clara, pelo menos não por ações que possam ser identificadas como tal. 2) As intimidações e a vitimização de outros são regulares, ocorrendo de forma consistente ao invés de esporádica. 3) Geralmente, os agressores possuem vantagens, seja em termos de força física ou de perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não têm capacidade de se defender ou buscar ajuda.

A abordagem de Winnicott sobre a agressividade se combina harmoniosamente com os fundamentos teóricos e as pesquisas empíricas de renomados psicólogos do desenvolvimento,

como Piaget (1967), Vigotsky (1984, 1987) e Wallon (1971, 1975 e 1989). Eles destacam o papel ativo da criança no processo de desenvolvimento e a relevância das interações sociais nesse contexto. Além disso, Winnicott apresenta uma visão menos idealizada da criança e da infância, reconhecendo as crianças normais como aquelas que exploram, experimentam, desobedecem, e admitindo que a educação é um desafio árduo para os pais. Essas concepções têm sido resgatadas pelas discussões promovidas pela Sociologia da Infância (Sirota, 2001; Montandon, 2001, 2005), que reconhecem as crianças como cidadãs e agentes sociais, criadores de cultura e de formas próprias de organização. Essas discussões questionam a visão da infância como algo uniforme, enfatizando sua singularidade e os diversos caminhos que essa fase da vida pode abarcar. As ideias apresentadas na abordagem de Winnicott sobre a agressividade podem contribuir significativamente para a formulação de projetos político-pedagógicos realmente inovadores para a Educação Infantil, capazes de cumprir efetivamente a dupla função de cuidar e educar. Não só, para educação infantil, mas também para as demais crianças, adolescentes e adultos que ocupam os espaços escolares, devem ter consciência de sua existência potente para o bem e não para o mal, ou seja, o respeito deve ser impregnado na sala de aula para as diferenças e singularidades de cada ser humano.

Geralmente, o autor de comportamento agressivo, que pratica o *bullying*, detém um certo poder sobre sua vítima, o que se traduz na capacidade de intimidá-la diante do agressor. Esse desequilíbrio de poder pode ser marcado por diferenças de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, bem como pelo respaldo de outros colegas durante o incidente. O comportamento agressivo é um ingrediente fundamental para o surgimento do agressor, mas sua perpetuação é incentivada quando seus atos resultam em ganhos sociais, materiais ou pessoais (Lopes Neto, 2011). Por isso, é relevante que a gestão escolar, todos os partícipes dela se impliquem na promoção da cultura de paz no ambiente escolar, para mediar qualquer tipo de conflito, mal entendido e brigas que por ventura aconteçam entre os estudantes.

As várias formas de comportamento que se enquadram como *bullying* incluem apelidos pejorativos, zombarias, intimidações, ostracismo, ameaças, empurrões, opressão, insultos, humilhações, intimidações, crueldades, sofrimento intencional, agressões físicas, vandalismo, trotes, exclusão, perseguição, agressões verbais, menosprezo, constrangimento, roubo, gozação, isolamento, subjugação, assédio, chutes, vexames e furto, desde que ocorram de forma recorrente. Essas ações abrangem todas as formas de *bullying*, incluindo o verbal, moral, psicológico, sexual, material, físico e virtual (Lopes Neto, 2011). Motivo pelo qual, o corpo docente deve atuar na prevenção de tais práticas comportamentais e trabalhar sobre a essência do respeito ao outro é fundamental, sobretudo, porque o ambiente escolar é um ambiente de relações interpessoais e devemos saber como nos relacionar bem conosco e, sobretudo, com o outro.

De acordo com Lopes Neto (2011), as vítimas de *bullying* podem manifestar uma variedade de sintomas, tais como dores de cabeça, dores abdominais, distúrbios do sono, enurese noturna, depressão, ansiedade, recusa em frequentar a escola, queda no desempenho

acadêmico e na motivação, comportamento auto lesivo, pensamentos e tentativas de suicídio, perda de pertences, solicitação de dinheiro, fome ao sair da escola, ferimentos corporais, roupas danificadas, material escolar vandalizado ou furtado, agressão a terceiros e ausências escolares frequentes. Na maioria das vezes estes sintomas são perceptíveis pelas pessoas, como os familiares, a gestão da escola e pessoas mais próximas que devem atuar fazendo a mediação necessária para que a vítima possa ficar bem, segura e protegida no ambiente escolar, o que não pode acontecer de modo algum é a consciência cega das pessoas que vêem alguém sofrendo e se omite a ajudar de algum modo. Logo no ambiente escolar a gestão democrática nas pessoas dos professores, gestores e funcionários devem obrigatoriamente mediar e intervir em situações de violência desta natureza.

A prática do *bullying* entre crianças e adolescentes, geralmente é motivada pela necessidade de um indivíduo se impor sobre o outro, seja para demonstrar poder ou para satisfação pessoal, características que fazem parte do processo de desenvolvimento nessa faixa etária e, portanto, são difíceis de serem eliminadas. É perceptível que há uma constante busca pela afirmação pessoal, tanto diante de si mesmo quanto em relação aos outros, e, para alcançar esse objetivo, o agressor muitas vezes se impõe sobre a vítima, que é vista como a parte mais vulnerável da interação e, portanto, menos propensa a reagir.

As consequências do *bullying* podem ser extremamente prejudiciais e deixar traumas irreparáveis na vida da criança, refletindo desde cedo em problemas como baixa autoestima, estresse, depressão, queda no desempenho escolar, pensamentos de vingança contra o agressor e até mesmo tendências suicidas, como destacado por Lopes Neto (2011). O autor menciona que as crianças vítimas de *bullying* podem enfrentar problemas relacionados à escola, como faltas frequentes ou até mesmo o abandono, sentindo-se constantemente em risco e infelizes, e algumas pesquisas também associam a experiência de *bullying* ao aumento do consumo de drogas (Lopes Neto, 2011).

Stephenson e Smith (1994, citados por Beane, 2011) identificaram diversos fatores no ambiente escolar que podem contribuir para o *bullying*. Alguns desses fatores incluem alta rotatividade de professores, padrões de comportamento pouco definidos, métodos de disciplina inconsistentes, falta de organização nos espaços escolares, supervisão inadequada em áreas comuns, falta de reconhecimento individual dos alunos, falta de recursos adequados, intolerância às diferenças, falta de políticas *anti-bullying*, entre outros. Portanto, todas devem ser superadas e a gestão escolar deve assim se comprometer com tais finalidades.

Com o avanço da tecnologia, o *cyberbullying* emergiu como um problema de dimensões ainda maiores, pois pode atingir um público muito mais amplo devido ao compartilhamento entre os "amigos" nas redes virtuais.

Na internet e nos dispositivos móveis, mensagens contendo imagens e comentários depreciativos se propagam rapidamente, intensificando a crueldade do *bullying*. Devido ao caráter ilimitado do espaço virtual, o poder de agressão é amplificado, e a vítima se sente acuada

mesmo longe do ambiente escolar. O aspecto mais alarmante é que, muitas vezes, a vítima não consegue identificar seus agressores, dificultando sua defesa (Santomaro, 2010).

Luciene Tognetta (2012), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), explica que por volta dos 11 ou 12 anos, as crianças começam a buscar referências diferentes daquelas que sempre receberam em casa, buscando assim construir sua identidade por meio do convívio social. Essa fase marca o início do processo de aprendizado sobre como lidar com sua própria imagem (Santomaro, 2010).

Segundo a Psicologia Moral, Tognetta (2013) nos lembra das palavras de Wallon, que afirmava que o outro é nosso parceiro psicológico constante, influenciando diretamente na formação de nossa identidade. O outro atua como nosso espelho, onde testamos nossas preferências e ações, sendo uma fonte de retroalimentação para nossos comportamentos. Embora a figura do outro não tenha o mesmo peso que uma autoridade, ela exerce uma influência significativa em nossa vida, especialmente os pares (Tognetta, 2013).

Um aspecto importante a considerar sobre o *bullying* é a presença dos espectadores, que podem ser subdivididos em diferentes grupos, como os apoiadores passivos e ativos do agressor, os defensores passivos e ativos da vítima, e os espectadores indiferentes. Como ressaltado por Fante (2005), até mesmo os espectadores sofrem ao testemunhar o *bullying*, porém muitas vezes optam por omitir os fatos devido ao medo ou à insegurança. Esses espectadores, frequentemente se acostumam com a prática e deixam de denunciar o comportamento agressivo. Uma das causas fundamentais do *bullying* é o preconceito, no qual as pessoas fazem julgamentos baseados em medos e crenças infundadas. Às vezes, as crianças testemunham atitudes preconceituosas em seus próprios lares e acabam reproduzindo esse comportamento com seus colegas (Fante, 2005). Motivos que devemos considerar relevantes para que o trabalho pedagógico seja sempre o da prevenção.

Segundo Silva (2010), cada indivíduo é único e enfrenta o *bullying* de maneira singular, buscando auxílio de profissionais de saúde mental para desenvolver habilidades específicas no manejo dessas situações. Essas habilidades incluem uma postura assertiva diante das provocações, resolução de conflitos e fortalecimento da autoestima para estabelecer relações interpessoais mais saudáveis.

Alguns indivíduos reagem de forma resiliente ao *bullying*, convertendo o sofrimento em aprendizado e crescimento pessoal (Silva, 2010). No entanto, há também aqueles que carregam os traumas do *bullying* para a vida adulta, tornando-se ansiosos, depressivos ou agressivos, e reproduzindo esses comportamentos em seus relacionamentos pessoais e profissionais. O *bullying* pode até desencadear transtornos psiquiátricos graves, como pânico, bulimia, fobias e ansiedade generalizada, especialmente em pessoas com predisposição genética a essas condições (Silva, 2010).

No livro "Bullying: eu sobrevivi", Ramirez (2011) compartilha suas experiências como vítima de *bullying* na escola e reflete sobre como superou os traumas, oferecendo esperança e apoio a outros jovens vitimizados. Além disso, ao relatar casos de chacinas ao redor do mundo, Ramirez destaca as cicatrizes emocionais que o *bullying* pode deixar nas pessoas. Se desejamos educar os jovens, é essencial que nos eduquemos também. Isso significa refletir sobre nossas próprias ações e evitar reproduzir comportamentos negativos. Se nós, adultos, falamos ou agimos de maneira agressiva e punimos aqueles que reproduzem nosso comportamento, não estaremos promovendo um aprendizado eficaz para os jovens, nem estaremos contribuindo para a construção dos valores morais tão necessários.

É fundamental que sejamos modelos positivos para os jovens, demonstrando respeito, empatia e compaixão em nossas interações diárias. Devemos cultivar um ambiente de diálogo aberto e construtivo, onde os jovens se sintam encorajados a expressar suas opiniões e sentimentos de forma saudável. Além disso, é importante oferecer orientação e apoio aos jovens, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais e emocionais para lidar com desafios e conflitos de maneira construtiva. Ao agirmos de forma coerente com os valores que desejamos transmitir, estaremos contribuindo para a formação de jovens responsáveis, éticos e compassivos. Sobretudo, quando somos educadores e que lidamos diretamente com os outros, ou seja, crianças, adolescentes, jovens e adultos traumatizados por suas experiências existenciais e que assim como nós precisam buscar por sua humanização constantemente.

O fenômeno do bullying é um problema global em constante crescimento, sendo observado em todas as escolas, independentemente de serem públicas ou privadas, como aponta Leão (2010) o *bullying* é um problema mundial identificado em todas as escolas, tanto públicas quanto privadas, e tem se expandido nos últimos anos. O comportamento de *bullying* nas instituições de ensino é uma questão séria, pois contribui significativamente para a disseminação da violência entre os alunos.

É importante notar que conflitos e exclusões entre alunos podem ocorrer sem que se configurem necessariamente como *bullying* ou *cyberbullying*. Além disso, os pais devem estar atentos para não rotular precipitadamente seus filhos como vítimas de *bullying*, como destacado por Fante (2005). Fante (2003), em uma pesquisa realizada com estudantes no início dos anos 2000, revelou que aproximadamente 63% dos alunos do ensino médio relataram ter sofrido intimidações pelo menos uma vez, enquanto 25% afirmaram ter sido vítimas de bullying, caracterizado pela repetição de maus-tratos, principalmente por parte de colegas da escola.

Portanto, é importante ressaltar que nem toda forma de agressão é considerada *bullying*, e nem todo conflito escolar se enquadra nessa categoria, mas ao mesmo tempo se mantém a constante de urgência de entender os fenômenos com mais profundidade e sensibilidade, priorizando vítima e agressor, que precisam de tratamento, acolhimento, responsabilização e cada vez mais práticas pedagógicas combativas e humanizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um complexo social. Logo a imprevisibilidade humana atravessa o contexto educativo e seus processos são mais de natureza subjetiva do que objetiva. Ou seja, os seres humanos não são máquinas, são seres de relações e nem sempre as relações interpessoais no ambiente escolar são saudáveis. Portanto, o fenômeno multicausal do Bullying e do cyberbullying se enquadram na complexidade da subjetividade humana.

Como foi discorrido, o fenômeno multicausal do bullying e do cyberbullying acontecem no modo como as relações humanas interpessoais se manifestam. De tal modo, que muitas vezes são comportamentos repetidos inconscientemente pelos agressores pertencerem a um ambiente doméstico de relações conflituosas, ou seja, muitas famílias não convivem harmoniosa, com respeito entre os pares, os filhos presenciam comportamentos agressivos entre os pais, quando os têm e assim sucessivamente saem reproduzindo exemplos de forma inconsciente, pois se é natural viver em casa tais situações, conseqüentemente nos demais ambientes também seria. Mas, não deveria ser assim, por esta razão que os professores, gestores e funcionários do contexto escolar importa muito para mediar qualquer comportamento adverso e conflituoso entre os alunos, seja na sala de aula ou na escola como um todo, é preciso que a escola trabalhe pedagogicamente a favor da cultura de paz.

Apreendemos nesta análise/reflexiva o quanto que o fenômeno multicausal do bullying e do cyberbullying se manifesta na escola, suas causas e conseqüências e o quanto que a gestão escolar democrática cumpre um papel importante para trabalhar na prevenção e não somente na intervenção ou mediação deste fenômeno, que implica negativamente no fenômeno educativo, cuja é a essência da escola: o ensino e a aprendizagem. Desta apreensão, fizemos jus ao explicitar a resposta de nossa investigação: quais são as causas da violência no contexto escolar por meio do bullying e do cyberbullying e o papel da gestão escolar?

Destacamos que as práticas sociais oriundas da violência do bullying e do cyberbullying no contexto escolar são oriundas de exemplos, de ranços violentos que o agressor sai reproduzindo inconseqüentemente com o outro que é sempre mais fraco, ou que o agressor considera que sua vítima é fraca, bem como encontra apoio nos parceiros que são coniventes com atitudes violentas, agressivas, conflituosas, raivosas, maldosas e desequilibradas, pois quando o agressor ataca a vítima, ele está demonstrando realmente quem ele é. As principais causas do bullying e do cyberbullying são permeadas por comportamentos de pessoas desumanizadas que precisam ser percebidas como pessoas deformadas que devem ser formadas por meio da cultura da paz, por meio de boas práticas de convivência social, por meio da convivência saudável com o outro. Por tudo isso, a gestão escolar é essencial para que atue diretamente na prevenção. No que diz respeito aos tipos de violências acometidas pelas práticas do bullying e do cyberbullying são muitas e que todas devem ser combatidas. E por fim, o papel da gestão escolar no combate ao fenômeno bullying e cyberbullying no contexto escolar é fundamental, pois não se deve ter uma consciência cega para as práticas violentas entre os estudantes. Ademais, a nossa tese é de que devemos atuar na prevenção do bullying e do

cyberbullying para que não tenhamos as consequências alarmantes que são televisionadas das violências na escola.

Portanto, enfatizamos a relevância de tratarmos deste tema, dada a sua visibilidade nas mídias, bem como da seriedade que o mesmo precisa ser tratado na prevenção do acontecimento e não na sua consequência. De tal modo, que a formação de professores e de toda a equipe pedagógica é crucial para que a mediação seja em prol da cultura de paz no ambiente escolar, para que tenhamos relações humanas saudáveis, com respeito e empatia uns aos outros, fazendo jus ao processo de humanização que cotidianamente se faz necessário para vivermos em sociedade, respeitando o individual e o coletivo da singularidade existencial de cada ser.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria G. V. Escola e Violência. Brasília: UNESCO BRASIL, 2002.

ANTUNES, Deborah Christina et al. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

BEANE, Allan L. Proteja seu filho do Bullying. Impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

BRASIL. Código Penal Brasileiro. 1984. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del2848.htm>>. Acesso em: 15 abr 2024.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Rideel, 1990.

CARVALHOSA, Susana; LIMA, Luísa; MATOS, Margarida Gaspar. Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, v. 4, n. 19, p. 523-37, 2001.

DECLARAÇÃO. Declaração universal dos direitos humanos. 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 15 abr 2024.

DORNELLES, V. G.; SAYAGO.C.W.; e Cols. Bullying : Avaliação e Intervenção em Terapia Cognitivo-Comportamental. 1.Ed.Porto Alegre-RS: Sinopsys, 2012.

FANTE, Cleodélise A. Zonato. Fenômeno Bullying. São José do Rio Preto: Editora Ativa, 2003.

FANTE, Cléo. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. Campinas: Versus, 2005.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmim Mana; KAERCHER, Gládis E. (Org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

LEÃO, L.G.R. O Fenômeno Bullying No Ambiente Escolar. Rev.FACEVV. 2010. n. 4, pp. 119-135. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/206578228/O-FENOMENO-BULLYING-NO-AMBIENTE-ESCOLAR-leticia-gabriela>> Acessos em: 15 abr 2024 e 25 abr 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

LOPES NETO, Aramis Antônio. Bullying saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

LUCK, Heloísa. Gestão participativa na escola. Petrópolis: Vozes, 2006

MCGRATH, Mary. School bullying: tools for avoiding harm and liability. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007. Disponível em < https://books.google.com.br/books?id=CCHBVNtm8Z4C&pg=PA212&lpg=PA212&dq=School+bullying:+tools+for+avoiding+harm+and+liability+pdf&source=bl&ots=_bap8eA97J&sig=uy65IvFXnEZJGRflincVCO2pnbE&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKewji6rif4e_bAhVGfZAKHaf2BvkQ6AEISjAE#v=onepage&q=School%20bullying%3A%20tools%20for%20avoiding%20harm%20and%20liability%20pdf&f=false> Acesso em: 15 abr 2024.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.112, mar. 2001.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. Educação e Sociedade, Campinas: Cedes, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

OBRDALJ, Edita Cerni et al. Trauma symptoms in pupils involved in school bullying: a cross sectional study conducted in Mostar, Bosnia and Herzegovina. Collegium Antropologicum, v. 37, n. 1, p. 11-16, Mar 2013.

PARO, Vitor H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. Revista Página Abertas. Ed. Paulus. – ANO 34 – nº 40 – 2009.

RAMIREZ, Claudio. Bullying: eu sobrevivi. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2011.

- RUNYON, Melissa et al. Etiology and surveillance in child maltreatment. In: LUTZKER, John R. (Ed.). Preventing violence: research and evidence-based intervention strategies. Washington: APA, 2006. p. 23-48.
- RUSCH, S.G. de S.; e MAIA, D. da S. Trabalho Grupal com Meninas Contra o Bullying: Relato de Experiência. Rev.Psicologia.PT. 2011. Disponível em:<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0582.pdf>. Acessado em: 15 abr 2024.
- SALMIVALLI, Christina; VOETEN, Marinus. Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. International Journal of Behavioral Development, v. 28, n. 3, p. 246-258, 2004.
- SANTOMARO, Beatriz. Violência Virtual. Revista Nova Escola, São Paulo, n.233, jun/jul.2010.
- SANTOS, Miguel Ângelo Nascimento dos. O impacto do bullying na escola. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.100. 2010.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- SILVA, Felipe Ribeiro. Bullying, vitimização e agressividade juvenil: um estudo de caso. 2011. 106f. Mestrado Acadêmico em Sociologia e Antropologia. — Universidade Federal do Pará. Belém. 2013. <http://www.ppgcs.ufpa.br/arquivos/dissertacoes/dissertacaoTurma2009-FelipeSilva.pdf> Acesso em: 25/04/2024
- SILVA, Jair Militão. Autonomia da escola pública. São Paulo: Papirus, 1996.
- SILVA, M. G. G.; ZENTARSKI, L. L. O. F.. Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Revista Saberes, v. 4, p. 1, 2016.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, mar. 2001
- SOUZA, C.P.; e ALMEIDA, L.C.P. Bullying em ambiente escolar. Enciclopédia Biosfera. Centro Científico Conhecer. Goiânia. 2011, n 12, pp.179-190.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- VIANNA, I. O. A. Planejamento Participativo na Escola. São Paulo: EPU, 1986.
- WALLON, Henri. As origens do caráter na criança. Difusão Européia do Livro, 1971.
- _____.Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.

WINNICOT, Donald Woods. Agressão. In: . Privação e delinquência. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994a. Edição original: 1939.

_____. Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil. In: Privação e delinquência. 2. ed. Rio de Janeiro: Mastins Fontes, 1994c. Edição Original: 1946

BRASIL. **Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm>. Acesso em: 20 Out. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Políticas para as Mulheres.** Disponível em: <<http://www2.spm.rs.gov.br>>. Acesso em 22 mar. 2017.

SOUZA, Mércia Cardoso De et al. **A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) e a Lei Maria da Penha.** **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 77, jun 2010. Disponível em:<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7874>. Acesso em 18 mar. 2017.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Walmir Fernandes Pereira⁴

Resumo: Este estudo trata-se de uma pesquisa cujo tema é a relação da Educação e das Tecnologias digitais na formação e no fazer pedagógico das professoras do ciclo de Alfabetização. A pesquisa surge a partir das discussões sobre este binômio dentro do campo da Alfabetização, buscando compreender por meio de narrativas de relatos de experiência como foi a formação acadêmica das docentes, como utilizam as tecnologias em suas formações continuadas e como fazem uso dos recursos e ferramentas tecnológicas dentro das turmas de Alfabetização. O objetivo da pesquisa é compreender por meio de narrativas escritas pelas professoras do ciclo de Alfabetização as suas experiências formativas e pedagógicas mediadas pelo uso de tecnologias digitais. A metodologia utilizada foi a de análise de narrativas, de abordagem qualitativa, complementada por uma revisão bibliográfica de cunho exploratório. Os resultados obtidos relatam os benefícios que as professoras entrevistadas relatam do uso de tecnologia digitais para apoiar e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. As entrevistadas comentam das barreiras, porém ressaltam que fazem o uso desses recursos para mediar a aprendizagem de leitura e escrita e raciocínio lógico.

Palavras-chave: Alfabetização; Tecnologias digitais; relatos e experiências.

INTRODUÇÃO

Este presente estudo tem como tema a relação existente entre a Tecnologia digital e a Educação, especificamente, o campo de atuação docente da Alfabetização, focando no processo da leitura e escrita mediados por um fazer pedagógico que utiliza recursos e ferramentas tecnológicas digitais.

Este estudo nasce do interesse em compreender por meio de narrativas escritas pelas professoras do ciclo de Alfabetização as suas experiências formativas e pedagógicas, e como elas fazem uso das tecnologias digitais no fazer pedagógico de suas turmas.

Para a construção desta pesquisa também foi utilizada uma abordagem qualitativa, feita revisão de literatura sobre as temáticas Educação, Tecnologias Digitais e Alfabetização, pois é necessário compreender esses conceitos para relacioná-los às narrativas das professoras entrevistadas.

A partir dos estudos elencados com esta base investigativa teórica, pode-se compreender a relação existente do tema com a prática pedagógica narrada pelas docentes entrevistadas.

É importante ressaltar que essas observações surgem após um momento muito crítico em que a sociedade viveu, o isolamento social, onde as escolas, principalmente, as turmas de alfabetização ficaram sem o contato pessoal aluno e professor e o que mediou o fazer docente foram as tecnologias digitais.

⁴ Doutorando em Ciências da Educação pela Faculté Libre des Sciences de l'Homme et de l'Environnement de Paris, FLSHEP França . E-mail: walmi.fernandes@hotmail.com

Cabe lembrar que os docentes tiveram que buscar, rapidamente, uma formação continuada para dar sequência ao trabalho inicial de leitura e escrita das crianças do ciclo de alfabetização, turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa, as entrevistadas docentes narram suas formações iniciais e continuadas com foco na mediação das tecnologias digitais e seus impactos nas turmas de Alfabetização, mostrando como é a prática e quais são seus benefícios para o processo de aprendizagem.

Mediante este cenário de pesquisa, o trabalho está organizado em: introdução, metodologia (levantamento de dados, população e amostra e análise de dados), um referencial teórico dividido em: Educação e Tecnologia, Tecnologias digitais e Formação docente e a relação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de Alfabetização; Considerações Finais e Referências.

Esta divisão vai facilitar a fluidez textual para que a temática da pesquisa e sua realização seja muito bem compreendida pelo leitor.

OBJETIVO

Compreender por meio de narrativas escritas pelas professoras do ciclo de Alfabetização as suas experiências formativas e pedagógicas mediadas pelo uso de tecnologias digitais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção desta pesquisa foi a de análise de narrativas, de abordagem qualitativa, complementada por uma revisão bibliográfica de cunho exploratório.

Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória pode proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, e pode envolver o levantamento bibliográfico que é desenvolvido com base em materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Já para Marconi e Lakatos (1992), a revisão bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, com a finalidade de fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre determinado assunto, auxiliando-o na análise de suas pesquisas.

Neste estudo, fez-se uso da pesquisa bibliográfica na revisão da literatura sobre a Educação e Tecnologia e Alfabetização.

Realizou-se, também, a pesquisa narrativa para levantamento dos dados, que é “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística.” (Paiva, 2019, p. 13).

A abordagem qualitativa dentro de uma pesquisa narrativa como esta, busca incluir o senso comum e o conhecimento empírico para responder aos questionamentos levantados.

LEVANTAMENTO DOS DADOS

A base de dados: Scielo (Scientific Electronic Library OnLine) e Google Acadêmico serviram como instrumento para coleta de dados, utilizando os seguintes descritores: Tecnologia e Educação; Alfabetização; TDIC.

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa foi composta por toda a literatura relacionada ao tema de estudo, indexada nos bancos de dados Scielo (Scientific Electronic Library OnLine) e no Google Acadêmico.

Quanto à amostra, os artigos foram selecionados a partir da variável de interesse, totalizando 10 artigos pesquisados sobre as temáticas da pesquisa.

A seleção foi realizada a partir de leitura criteriosa dos artigos e monografias encontradas nas bases de dados, sendo selecionada apenas a literatura que atendia aos critérios de inclusão definidos neste estudo. Foram incluídas apenas as publicações que responderam à questão do estudo, publicadas no período de 2011 a 2022, no idioma português, todos os tipos de delineamentos metodológicos foram aceitos.

A pesquisa contou com o relato de experiência, narrado, de três professoras do ciclo de alfabetização de uma escola pública municipal do interior do estado do Rio de Janeiro.

O perfil destas docentes corresponde a faixa etária de 29 a 49 anos de idade, os entrevistados são do sexo feminino e das as entrevistadas possuem formação acadêmica de nível superior, graduação em Pedagogia e especialização Lato Sensu.

ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados nas bases de pesquisa, foi feita a leitura de todo o material e as informações mais cruciais para o embasamento deste estudo foram compiladas. Posteriormente foi realizada uma análise descritiva das mesmas buscando estabelecer uma compreensão e ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado e elaborar o referencial teórico.

Em consonância com a revisão bibliográfica feita e a coleta das narrativas de relatos de experiência das docentes entrevistadas pôde se fazer uma análise que partiu de um questionário aberto que serviu para a produção das narrativas docentes que envolveram a temática da relação existente das tecnologias no fazer pedagógico das turmas do ciclo de Alfabetização.

Tabela 1 - Perguntas norteadoras para construção das Narrativas

Estrutura do Relato de Experiência
Contar a experiência profissional, formação acadêmica e a instituição em que atua como docente
Narrar como é a utilização de TDIC no seu processo formativo como docente
Relatar quais recursos tecnológicos e digitais utiliza na turma de Alfabetização

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir deste questionário, as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, ciclo de Alfabetização, puderam construir as suas narrativas, expressando por meio dos relatos de experiência como informações sobre a formação acadêmica e as suas experiências profissionais, relataram sobre a formação docente mediada pelas tecnologias, e mencionaram os recursos e ferramentas tecnológicas que utilizam para alfabetizar as suas turmas.

FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Nesta seção serão apresentados trechos das narrativas, cujo enfoque está na formação acadêmica e experiência Profissional das professoras entrevistadas.

<p>“Sou formada no Curso Normal e possuo licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) pelo consórcio CEDERJ/UAB. Além disso, concluí uma pós-graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento. Atualmente, atuo como professora regente no 1º Ano de Escolaridade na Escola Municipal.”</p>	<p>“Sou formada em Pedagogia, estudo Letras e sou especialista em Letramento e Alfabetização. Atuo no 2º ano do Ensino Fundamental.”</p>	<p>“Atualmente leciono com a turma do 3º ano do ensino fundamental. Sou formada em licenciatura em Pedagogia pela Faeterj Três Rios e tenho pós-graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Santa Cruz.”</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os excertos acima trazem para a pesquisa informações que contribuem para o entendimento do perfil das professoras entrevistadas buscando compreender suas formações acadêmicas em nível superior e suas atuações dentro de turmas que estão sendo alfabetizadas.

UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO FORMATIVO COMO DOCENTE

Nesta seção serão apresentados trechos das narrativas, cujo enfoque está em como as professoras entrevistadas utilizam as tecnologias em suas formações continuadas, destacando que o impacto desse uso será nas suas práticas pedagógicas na sala de Alfabetização.

<p>“Cursei a graduação na modalidade de Educação a Distância (EAD). Utilizei plataformas como o Moodle, vídeos educacionais, fóruns e chats em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem, inclusive em redes sociais, como ferramentas de estudo, pesquisa e aprofundamento teórico.”</p>	<p>“Como aluna e professora, sou adepta da inserção de ferramentas tecnológicas e da imersão dos estudantes nesses espaços difusos de educação e promoção de aprendizagem, faço muitos cursos na modalidade EaD”.</p>	<p>“Comecei a utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para fazer cursos de aperfeiçoamento e pesquisas para atualizar a minha prática pedagógica, e também na minha formação superior, que não foi a distância, mas por terem alunos e professores que residiam longe e até mesmo em outras cidades, muitas atividades, pesquisas e até mesmo contato com alguns professores eram através de chats e e-mails.”</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A partir dos excertos acima, pode-se entender que a relação Educação e Tecnologia é muito frequente na formação inicial e continuada dos docentes e que este binômio pode contribuir muito para experienciar novas práticas pedagógicas que podem ser inseridas nas salas de aula de Alfabetização, pois como mesmo relatam as entrevistadas as tecnologias auxiliam nos estudos, pesquisas e novas ferramentas que auxiliam aprender e a ensinar.

RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS UTILIZADOS NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção serão apresentados trechos das narrativas, cujo enfoque está no uso das tecnologias digitais utilizadas pelas professoras entrevistadas nas turmas de Alfabetização, 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

<p>“Na escola em que leciono possui uma tela interativa que contém uma variedade de recursos que tornam a aprendizagem mais envolvente, lúdica e prazerosa para os alunos. Alguns dos recursos que mais utilizo são: acessar vídeos, músicas, imagens, jogos educativos, animações e exercícios interativos.”</p>	<p>“Utilizo a Mesa Educacional Positivo que possui diversas atividades de Língua Portuguesa e Matemática que atende principalmente aos alunos que estão em processo de alfabetização em seus diversos níveis de aprendizagens o que facilita a compreensão e participação de todos alunos.”</p>	<p>“Os alunos realizam pesquisas com a finalidade de ampliar e enriquecer conhecimentos e habilidades trabalhadas, suas pesquisas são realizadas mais na sala de aula, por causa do acesso à internet que alguns não possuem em casa, através do tablet individual que foi distribuído aos alunos pela rede de ensino.”</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nos três excertos acima, pode-se compreender o quanto as tecnologias chegaram para revolucionar cenários, mudando metodologias, recursos e promovendo novas atitudes pedagógicas para o mundo digital.

As entrevistadas explicitam em seus relatos que a sua escola onde lecionam, uma instituição pública, possui em meio algumas dificuldades de sua comunidade escolar acesso à

internet e aos recursos tecnológicos digitais que auxiliam no processo de alfabetização dos seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

A tecnologia na escola é vista como um recurso auxiliar para o trabalho docente e sua principal alteração no processo educacional diz respeito à junção de conteúdos curriculares e inovadores em busca de um ensino mais eficiente e uma aprendizagem mais eficaz.

De acordo Longo (1996, p. 19), a tecnologia é “o conjunto organizado de conhecimentos científicos, empíricos ou intuitivos, empregado na produção e comercialização de bens e serviços”. É necessário que a educação tenha essa visão em mente, no preparo de seus alunos para a vida e para o trabalho. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas educacionais tornam-se o meio pelo qual o aprendizado pode se desenvolver. Veja-se, por exemplo, a disponibilidade de aplicativos, jogos, softwares, além de diferentes plataformas de ensino *on-line*, considerando-se a faixa etária a ser trabalhada. Toda essa tecnologia permite o aprofundamento de conteúdo, a autodescoberta e o auto aprendizado.

Entretanto, essa abordagem de ensino traz também desafios e cuidados, seja por parte dos gestores, seja por parte dos educadores, pois a falta de infraestrutura é um dos elementos a serem levados em conta para o sucesso desse modelo (Cortiano e Menezes, 2020), assim como a falta de conhecimento técnico para utilizar corretamente as ferramentas tecnológicas disponíveis.

Neste contexto é comum afirmar que as novas tecnologias trouxeram mudanças na forma de interagir, de ensinar e aprender, entretanto, as discussões sobre a aprendizagem efetiva, de acordo com as propostas pedagógicas mediadas pela tecnologia, ainda suscitam dúvidas. Muito frequentemente encontram-se atividades que utilizam as tecnologias como ferramenta, mas que contrastam com as propostas de ensino, isso porque trazem uma concepção de ensino pouco dialógica e interativa.

Kenski (2007, p. 20) descreve os recursos tecnológicos “como conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, construção e utilização de um determinado equipamento em um determinado tipo de atividade”. Em outras palavras, a contribuição desses recursos tecnológicos vai além de aproximar o conhecimento do aluno, pois influi significativamente no planejamento da prática pedagógica, desburocratizando as atividades realizadas no cotidiano educacional.

Além disso, quando se fala de tecnologia nas escolas, a referência principal é a internet e o computador que passaram a fazer parte do cotidiano escolar, enquanto mecanismos de acesso à informatização. Mas, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, a utilização de tecnologias de informação representa muito mais do que o acesso ao computador, ela promove

a ampliação do potencial humano, oferecendo ao aluno a real possibilidade de transformação individual e social. Segundo Maturana (2001), apesar de a internet trazer uma interconectividade muito maior do que o telégrafo ou o rádio, por exemplo, grande parte da população subutiliza seu potencial e, “se nossos desejos não mudarem, nada muda de fato, porque continuaremos a viver através da mesma configuração de ações (...) que costumamos viver” (Maturana, 2001, p. 199).

A tecnologia traz consigo a possibilidade de, no processo de aprendizagem, promover não apenas a inclusão digital, mas também a social e a cultural, tornando-se uma importante ferramenta pedagógica, ultrapassando as paredes das salas de aula e auxiliando na realização de pesquisas, na criatividade e na própria comunicação (Chaves, 2013). Isso tudo se reflete na formação integral do ser humano. Kenski (2007) acrescenta que mudanças estruturais na sociedade, com a inserção das tecnologias, foram responsáveis pela formação humana e transmissora do conhecimento histórico e cultural.

A escola, pois, representa para o indivíduo o primeiro espaço formal de aprendizagem, fortalecendo o ato de aprender, desenvolvendo habilidades e competências, possibilitando a relação do ‘eu’ com o meio social e com a sua cultura. Nesse sentido, o espaço educativo torna-se um ambiente de superação de desafios pedagógicos (Silva, 2003). Para Mizukami (1986, p. 28), “o sistema educacional tem como finalidade básica promover mudanças nos indivíduos, essas desejáveis e relativamente permanentes, as quais implicam tanto a aquisição de novos comportamentos como a modificação dos já existentes”.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

O processo de ensino-aprendizagem dentro das unidades escolares sofreu mudanças irreversíveis com esses avanços tecnológicos exigindo dos professores o repensar a forma de ensinar para esses novos alunos que são considerados nativos digitais.

Para Marinho (2008) o progresso tecnológico na escola passa a ter a finalidade de formar cidadãos para uma sociedade tecnologicamente desenvolvida. E quando se pensa nesta sociedade digital, é preciso rever as metodologias existentes, pensando em que tipo de formação humana, acadêmica e profissional as escolas querem oferecer.

Segundo Sancho (2001, p.136) “ Devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidades, desde os mais modestos até os mais elaborados (...)”.

Pensando em meios de promover o ensino dentro das escolas, é crucial a equipe pedagógica junto com os professores discutir que ferramentas e recursos a escola tem para oferecer, e qual é o perfil desse aluno, para que de fato as tecnologias utilizadas dentro de sala de aula sejam inclusivas e auxiliem no processo de aprendizagem.

De acordo com Demo (2008) “Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores”. Então, é fazendo o uso das tecnologias para a elaboração dos planejamentos didáticos que serão executados em sala de aula, que o professor conseguirá analisar se o processo foi exitoso ou não para seus alunos.

Vive-se um período de constantes mudanças nos cenários educacionais e tecnológicos que estão relacionadas ao uso de diferentes ferramentas que vão auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de diferentes alunos, visando compreender que a aprendizagem tem suas especificidades e um ritmo diferente para cada aluno.

A adoção de metodologias ativas dentro desse processo de ensino-aprendizagem propicia ao professor trabalhar com mídias sociais e aplicativos em diferentes disciplinas, adaptando o ensino de várias áreas do conhecimento como: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática às tendências tecnológicas para que assim as aulas sejam mais interessantes e significativas para os alunos.

Cabe destacar a Base Comum Curricular (BNCC) para os ensinos infantil e fundamental (Brasil, 2017), que cita a necessidade de se compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, para produzir conhecimentos, refletindo criticamente sobre formas para atender ao desenvolvimento das habilidades, contudo, se faz necessário levar em conta cada realidade local.

Esse documento legal, que serve como base para construção de um currículo nacional, traz essa reflexão, a de se pensar em educação alinhada com os avanços tecnológicos presentes nas ações do cotidiano dos alunos das redes de ensino público e privado.

A BNCC (2017) prevê ainda que os estudantes devem desenvolver competências cognitivas e socioemocionais para sua formação. E prevê também, o uso de tecnologia na escola, tendo em vista que a sociedade está imersa no meio digital.

Sendo assim, para que exista uma relação eficiente e promissora da Tecnologia com o processo de ensino-aprendizagem, precisa-se pensar em capacitação continuada da equipe docente e de toda a comunidade escolar, na aquisição de ferramentas e de recursos tecnológicos e no mais importante, o investimento nas infraestruturas das escolas públicas brasileiras.

Segundo Tarja (2008, p. 105) “Um dos fatores primordiais para a obtenção do sucesso na utilização da informática na educação é a capacitação do professor perante a nova realidade educacional”.

Portanto, o professor capacitado se sente seguro para fazer mudanças em suas práticas pedagógicas, e se ele tem em mãos os recursos e ferramentas para compartilhar com seus alunos, ele consegue inovar e promover uma aprendizagem mais significativa.

A RELAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Diante dos avanços tecnológicos das últimas décadas, a maneira de pensar a educação e suas metodologias vem se modificando, precisando rever as formas de ensinar e aprender, pois se vive a chamada Era Digital.

Sendo assim, a tecnologia está presente no cotidiano das pessoas e estas já estão acostumadas ao conforto proporcionado por elas. Kenski (2010) afirma que

a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. (KENSKI, 2010, p. 21).

Como bem menciona a autora, o uso de tecnologias aliado à Educação requer novas posturas e comportamentos que a sociedade em geral já vem assumindo no cotidiano.

Os professores, principalmente das turmas iniciais do ciclo de alfabetização, precisam entender que uma das características mais marcantes da nova era de tecnologias, as TDIC, é que elas não se limitam aos espaços físicos. Sendo assim, a utilização de recursos didáticos diversificados, incluindo as novas ferramentas tecnológicas, tais como computadores, tablets, smartphones, entre outras, tem despertado o interesse de alunos para as atividades em sala de aula e de professores e pesquisadores interessados em melhorar ou até mesmo estreitar a relação entre conteúdos didáticos e o cotidiano dos alunos (KENSKI, 2010; FREITAS, 2013).

Para Kenski (2010), é preciso saber utilizar a tecnologia escolhida com um intuito pedagógico dentro da sala de aula. O professor assume um papel na busca de caminhos que levem à aprendizagem, articulando entre o uso das tecnologias e o acesso ao conhecimento.

Dentro deste papel que o docente assume com as turmas do ciclo de alfabetização, precisa contemplar as multifaces da alfabetização entendendo o processo ensino e de aprendizagem de um mundo cada vez mais digital.

Pode-se mencionar dentro deste cenário do mundo digital, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional PROINFO, em 1997, que foi o pontapé inicial da estratégia de aproximar as TDIC do ensino, equipando escolas públicas com laboratórios de informática. Todavia, Medeiros (2010) salienta que poucos professores do ensino básico foram preparados para lidar com estas ferramentas. Existiam as metas de aprendizagem buscavam suprir os déficits do passado, a heterogeneidade das salas de aula, tornavam-se mais complexas, e havia a coexistência com a desigual distribuição de recursos em escolas de centros urbanos, áreas rurais, quilombolas, indígenas, faxinalenses, militares, itinerantes e da Educação Especial.

Cabe mencionar outras políticas educacionais públicas sobre o direcionamento das TDIC para o EFAI até meados da segunda década do século XXI, foram identificadas duas vertentes principais, segundo Nascimento (2013). Primeiro: poderia ocorrer, de maneira sistematizada, direcionada a escolas que estavam em fase inicial de adaptação das aulas no laboratório de informática, com aulas semanais ou quinzenais, e, segundo: de maneira não-sistematizada, na qual, poderiam ser realizadas aulas e desenvolvidos projetos, de modo que os professores organizassem horários específicos no laboratório, integrando estas ações ao plano de trabalho (NASCIMENTO, 2013).

Pensando na relação existente entre a Tecnologia e Educação, pode-se salientar que Rojo e Moura (2012), sugerem os chamados Protótipos Didáticos (PD) que possuem estruturas flexíveis, adaptáveis ao contexto que se desejam utilizar e, com isto, podem ser incluídos em planos de trabalho desenvolvidos pelas escolas, no processo de alfabetização, possibilitando, a formulação e organização de um webcurrículo (ROJO, 2017), que seria a integração da cultura digital ou da cibercultura, por meio das TDIC e múltiplas mídias nos currículos escolares, indo além das estratégias sistematizadas.

No processo de ensino e de aprendizagem da Alfabetização pode-se incorporar o uso de metodologias ativas que podem possibilitar e desenvolver inúmeras oportunidades de aprendizagem no contexto da alfabetização, seja no desenvolvimento da escrita, trabalhando com diferentes gêneros textuais (multimodalidade), estruturas gramaticais, ortográficas, fônicas e semânticas, semióticas, que contemplem práticas nos multimeios, resultando em uma práxis significativa, engajada e dinâmica, na qual os estudantes são protagonistas ativos do processo e o professor mediador, em que ambos passam a estar juntos na condição de aprendizes. De acordo Rojo (2017), essas estratégias propiciam aos estudantes, a possibilidade deles próprios criarem materiais navegáveis e interativos, tratados também como objetos digitais de aprendizagem (ODA), como livros digitais sobre o bairro ou a comunidade escolar, HQs temáticas, games, gráficos e infográficos, vidding, entre outros.

Sendo assim, é crucial compreender os benefícios que há na relação de adotar práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais nos anos iniciais de escolaridade para que o aluno se sinta mais inserido e participativo dentro do processo de aprender a ler e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de natureza narrativa com abordagem qualitativa buscou compreender como é a relação existente das Tecnologias Digitais dentro das turmas do ciclo de alfabetização por meio da experiência de professoras de uma escola pública.

As professoras entrevistadas mostraram muito empenho em levar para as suas aulas recursos e ferramentas tecnológicas digitais para facilitar a interação e o processo de ensino de Leitura e escrita na Alfabetização.

O estudo teve uma base teórica que dialogou com as narrativas trazidas pelas docentes entrevistadas, onde elas mesmas puderam relatar suas formações acadêmicas e suas experiências profissionais mediadas pelas tecnologias.

Mediante a perspectiva desse trabalho, conclui-se que é crucial usar tecnologias digitais como apoio no processo de alfabetização, pois elas possibilitam um desenvolvimento mais autônomo, crítico e social dos alunos.

Conforme a revisão de literatura apresentada e os relatos analisados, os documentos normativos, as políticas públicas e os especialistas em alfabetização e tecnologias acreditam nos benefícios que a tecnologia pode proporcionar no fazer pedagógico, precisa de uma intenção pedagógica nos planejamentos, de formação continuada dos docentes e de inserir nos planos de aula, diariamente, recursos e ferramentas tecnológicas digitais que foram disponibilizadas à escola para facilitar o processo da leitura e escrita nesta fase inicial da Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

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

GIL, A.C. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais**. In Barreto, Raquel (org.). *Tecnologias Educacionais e Educação à Distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LAKATOS, E. M.; Marconi, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LONGO, W. P. **Tecnologia e soberania nacional**. São Paulo: Ed. Nobel, 1996.

MARINHO, S. P. P. **As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica – O que pensam os alunos de licenciaturas. Relatório Mediação Pedagógica**. 15. ed., Campinas: Papirus, 2008.

MATURANA, H. M. I. Magro, C. & Paredes, V. (orgs.). **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

NASCIMENTO, J. K. F. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

PAIVA, V. M. O. *Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.3, p.353-70, 2019.

PROINFO. **Informática e formação de professores** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ROJO, R. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos à educação de adultos. *In*: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (org.). **E uma educação pro povo, tem?** Rio de Janeiro: Caetés, 2010. p. 75-90.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANCHO, J. M. (org.). (2001). **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

Tajra, S. F. **Informática na Educação: novas ferramentas para o professor na atualidade**. 7ª Ed. São Paulo: Érica, 2008.

AS REPRESENTAÇÕES E SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CURSO TÉCNICO DO IFRS – CAMPUS VACARIA/RS

Rosemeri Barreto Argenta⁵
José Edimar de Souza⁶

Resumo: O artigo tem o objetivo de analisar as representações e os sentidos da formação profissional, a partir do percurso formativo de um grupo de egressos do Curso Técnico em Agropecuária, modalidade subsequente, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Vacaria (Rio Grande do Sul), mediante a história oral cotejados com outros documentos que compõe a empiria da pesquisa. A partir do estudo, identificou-se que as trajetórias formativas no curso Técnico em Agropecuária se tornam possíveis através da instalação do IFRS na cidade de Vacaria, de suas políticas e programas de acesso e de permanência e êxito, as quais apoiam e incentivam o processo formativo. Para além da institucionalidade do campus, ressoam para os egressos resultados sociais e econômicos, com destaque para a constituição de rede de apoio e de negócios, meio pelo qual os egressos trocam saberes e informações de interesse comum. Na área econômica, os resultados apontam para a qualificação profissional com ampla possibilidade de inserção no mercado de trabalho, em postos de lideranças, em investimentos na área do agronegócio como empreendimento econômico e o exponencial aumento da renda.

Palavras-chave: Educação profissional; Curso Técnico Subsequente em Agropecuária; Formação integral; Representação.

INTRODUÇÃO

No âmbito das políticas sociais públicas, a educação tem se apresentado como um dos instrumentos para o enfrentamento da desigualdade social, sobretudo, após a Constituição Federal (CF) de 1988, que situou a educação no Art. 6.º como direito social ao lado da saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados.

5 Doutora em Educação (2022), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com projeto alinhado a Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Mestre em Serviço Social (2006), com ênfase em Política Social Pública, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Bacharel em Serviço Social (2004) pela UCS. Como pesquisadora, participa do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). No âmbito profissional, atuou no período de 2006 a 2009 como docente na Universidade de Cruz Alta. Foi Assistente Social da Superintendência dos Serviços Penitenciários – SUSEPE nos anos de 2009 a 2011, órgão do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, vinculado à Secretaria da Segurança Pública. Também atuou no período de 2011 a 2015, como coordenadora da Instituição de Acolhimento de Crianças e Adolescentes Casa Lar Padre Oscar Bertholdo no Município de Farroupilha. Atualmente é Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS - Campus Farroupilha. E-mail: rosemeribarretoargenta@gmail.com

6 Doutor em Educação (2015) e mestre em Educação (2011) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. Graduado em História (2003) pela Unisinos. Graduado em Pedagogia (2016), pela Claretiano. Graduado em Geografia (2021) e Graduado em Biblioteconomia (2022) pela Universidade de Caxias do Sul. Vice-líder dos grupos de pesquisa: História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM) e vice-líder da REDIPE-EDUCERE REDE INTERNACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPIRITUALIDADE E RELIGIÃO. Vice-presidente da ASPHE. Vice-coordenador do GT 02 – História da Educação da ANPED. Coordena os projetos de pesquisa: financiada FAPERGS, projeto: GRUPO ESCOLAR NO VALE DO SINOS E NA SERRA GAÚCHA NO SÉCULO XX: HISTÓRIAS, CULTURAS E PRÁTICAS, processo número: 21/2551-0002214-0; CNPq, projeto: GRUPO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL NO SÉCULO XX: CULTURAS E PRÁTICAS EM PERSPECTIVA REGIONAL, processo número: 403268/2021-4. Professor e pesquisador dos Programas de Pós-graduação em Educação e de História da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Coordenador do Curso de Geografia/PARFOR/ UCS. Orcid: 0000-0003-1104-9347. E-mail: jesouza1@ucs.br

Em conjunto com outras políticas públicas, a política de Educação assume o papel de promoção de mudança ou transformação e, especialmente, aquelas que envolvem métodos participativos, dialógicos e críticos e possibilitam que o sujeito – inserido em um contexto sociocultural – possa interagir com o meio e incorporar as informações oferecidas por ele, de acordo com suas necessidades e interesses, garantindo a construção de identidade e sentimento de pertença.

No Art. 205 da CF a educação é assegurada como “direito de todos e dever do Estado e da família, e promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Em linhas gerais, esse artigo esclarece que a educação é um direito universal, devendo o Estado garantir a oferta e o acesso a ela, gratuitamente para todos os cidadãos. A educação deve estar voltada ao desenvolvimento humano e, de forma intrínseca, à qualificação para o trabalho, indicando a efetivação de uma educação que busca a formação integral do sujeito⁷.

É a partir da CF de 1988 que um arsenal de legislações é aprovado, com a finalidade de efetivar a educação nos moldes constitucionais. Dentre as mais relevantes, está a Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os institutos federais, constituindo-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação no país. No campo do ensino técnico profissional, a reestruturação e a expansão da rede federal permitiu que regiões, como as do Campos de Cima da Serra, fossem atendidas com um campus do IFRS.

Neste contexto, a educação profissional promovida pelos institutos federais têm possibilitado o acesso de uma parcela da população que nunca havia tido perspectiva de melhores condições de acesso, tanto a bens materiais como imateriais, uma vez que a educação superior e técnica se concentrava nos grandes centros.

No plano de expansão da rede federal as dimensões social, geográfica e de desenvolvimento econômico foram privilegiadas, uma vez que remete não apenas à ampliação da oferta da política de educação com princípio universalizante, de gratuidade e com promessa de qualidade, mas prevê a sua presença em localidades, cujos índices de pobreza e vulnerabilidade, sejam identificados em consonância à necessidade do desenvolvimento dos arranjos produtivos.

Com isso, comprometem-se, duplamente, com o desenvolvimento social e local e com a interiorização da educação com o desenvolvimento de cursos, em todas as modalidades e níveis que atendam aos arranjos produtivos locais, o que possibilita a geração e/ou ampliação de

⁷ A formação integral engloba na educação a promoção de aspectos da vida em sociedade e do desenvolvimento social, psicológico e afetivos próprios da vida humana, não podendo ser confundida com educação de tempo integral que refere ao tempo que o estudante permanece no ambiente escolar.

emprego e renda, melhorando os índices de pobreza e, em muitos casos, o êxodo e as migrações sazonais ou permanentes.

Com a expansão, os institutos federais passaram a fazer parte da rede escolar de municípios, em grande maioria, de pequeno e médio porte, de acentuado índice de desigualdade e, por isso, com necessidade de desenvolverem os arranjos produtivos. Dentre eles, o IFRS – Campus Vacaria, que por meio da oferta de cursos na área das ciências naturais, fomenta o incremento da agroindústria e da agricultura familiar no município, tornando-se uma possibilidade possível para a comunidade, que até então era excluída dos processos educacionais públicos de nível técnico e superior. O IFRS – Campus Vacaria foi instituído na fase III de expansão da Rede Federal⁸.

Anterior a institucionalização do IFRS na cidade de Vacaria, parcela da população, ao concluir o ensino médio, não tinha opções para qualificação pessoal e profissional, a não ser os poucos cursos de graduação oferecidos por um Polo de Universidade Comunitária ou faculdades à distância.

Com o estabelecimento do IFRS – Campus Vacaria, cuja proposta se assenta na formação integral para todos os níveis educacionais, parte dessa demanda foi suplantada, incidindo na oferta de cursos desenvolvidos em consonância com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Nesse sentido, o processo de formação pode ser também considerado um ato de resistência à questão social que tem na desqualificação profissional uma das suas expressões. A desqualificação, entendida por Paugam (2003) como espectro da exclusão social, tem efeitos multidimensionais expressos socialmente pelo desemprego e subemprego, pela precarização nas relações contratuais, o que gera precariedade econômica e social, instabilidade à vida social, fragilização nas relações sociais e influencia as múltiplas formas de sociabilidade.

A problematização sobre Educação Profissional sugere que os egressos dos cursos técnicos buscaram a formação⁹ profissional, inicialmente, de forma objetivada, seja para se qualificar e atender suas necessidades básicas de sobrevivência, seja para atender a lógica capitalista, a qual pressupõe superar sua condição de subalternidade. No entanto, compreendeu-se que com o desenvolvimento de sua participação em cursos técnicos, seus interesses foram subjetivados, visto a ampliação das suas percepções das dimensões social, cultural e política,

⁸ O plano de expansão previa três fases bem definidas: fase I, que configura a fase inicial, cuja prioridade residia na construção de unidades nas federações desprovidas de escolas federais e instalação nas periferias dos grandes centros e nos municípios do interior. Nessa fase, foram construídas cinco escolas técnicas, quatro agrotécnicas e a implantação de outras 33 novas unidades de ensino descentralizadas. Na fase II, iniciada em 2007 e com término previsto para 2011, foram estabelecidas 150 novas instituições distribuídas em municípios de todo o território nacional. Na fase III, período entre 2011 a 2014, o plano objetivava a criação de mais 208 unidades. (BRASIL, 2021).

⁹ Neste estudo, será utilizada a expressão *educação profissional* como tratamento dos meios (política de educação, instituições de ensino, projetos pedagógicos, base curricular etc.), para alcançar um fim, aqui tratado como formação profissional. Desse modo, o objeto deste trabalho é o resultado dessa relação, sem desconsiderar os aspectos do contexto.

que envolvem o processo educativo, estimulando-os a partilharem seus processos educacionais por meio das suas práticas.

A formação profissional, portanto, pode ter significado mais do que sucesso profissional. As múltiplas relações sociais e educacionais podem evocar nos estudantes a criação de um senso de autonomia e justiça social, isso porque a educação mobiliza não apenas para o conhecimento de conteúdos previamente definidos, como também para uma consciência sociocrítica capaz de promover mudanças no contexto social, político e cultural. A instituição educacional se faz na transversalidade dos saberes dos estudantes, com educadores e comunidade que, influenciados pela cultura social, produzem nova cultura e novos saberes.

A formação integral não descarta o trabalho, mas o coloca como princípio pedagógico. Frigotto (2018) argumenta que a formação técnica, na perspectiva integral, não significa aprender fazendo, nem representa sinônimo de formar para o exercício do trabalho; é, antes, compreender o ser humano como produtor de sua realidade, como sujeito que dela se apropria para transformá-la. Somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade e temos no ambiente educacional uma mediação do indivíduo com a realidade. No entanto, essas concepções são objetos de disputas societárias, que, a depender da correlação de forças e de poder, podem influenciar culturalmente uma sociedade.

Tardif (2012) contribui com a discussão ao analisar as relações entre os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho. O autor argumenta que os fundamentos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem não se reduzem ao sistema cognitivo, tampouco acontece de forma independente do contexto ou da história que envolve o indivíduo. Os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais, por envolverem experiências de vida e, por meio delas, os sentidos e representações são formados. Sociais, por envolverem saberes já construídos na interação com outros indivíduos e grupos sociais, sendo “*adquiridos em tempos diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão [...]” (Tardif, 2012, p. 104, - grifos do autor). E pragmáticos, por se tratar de saberes profissionais intrínsecos ao trabalho, enquanto categoria da prática, e ao trabalhador, sujeito da ação e dotado de experiência.

No âmbito do IFRS – Campus Vacaria, o objeto da pesquisa sobre o processo formativo dos egressos do curso técnico subsequente em Agropecuária começou a ser delineado dado que o curso é ofertado no turno da noite, mobilizando o interesse de candidatos, cujo perfil social e econômico prejudicam a permanência em cursos diurnos. Além disso, apresenta-se como um dos cursos de maior concorrência e um dos com os menores índices de evasão.

Os estudantes do curso de Agropecuária, modalidade subsequente, apresentam um perfil marcado pelo trabalho diurno, pela intergeracionalidade. Muitos são chefes de família ou o principal mantenedor de seu grupo familiar, e têm, em comum, o desejo de ascender profissionalmente e de participar dos processos de construção da identidade institucional do IFRS – Campus Vacaria. Este último promovido ora pelo alinhamento da oferta de educação profissional com os arranjos produtivos locais, ora pelos processos democráticos institucionais.

A partir destas problematizações, foi estabelecido como objetivos: analisar como os egressos da primeira turma de formandos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS rememoram o seu percurso formativo, entre 2016 e 2018, e sob suas perspectivas, identificar as representações e os sentidos produzidos.

HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

O estudo está imerso no campo da história e da filosofia, e foi desenvolvido sob a perspectiva teórica da história cultural. Como metodologia, é utilizada a História Oral na construção de fontes sobre a formação profissional e suas representações, mediante entrevistas semiestruturadas com cinco estudantes egressos do Curso Técnico Subsequente em Agropecuária do IFRS – Campus Vacaria, tendo como recorte temporal o período de 2016 a 2018, período que os entrevistados frequentaram o curso.

Neste estudo, utilizou-se a *memória coletiva* ao compreender que as lembranças individuais são pontos de vista, intersecções ou pontos de contato sobre a memória coletiva de um grupo, ao qual o sujeito pertence e se identifica. Em outras palavras, entende-se que a memória individual está relacionada a pontos em comum com outros indivíduos e, para constituir esses acontecimentos, é necessário que os elementos das lembranças de diferentes sujeitos correspondam.

A memória no âmbito da história ganha proeminência por meio de métodos, sendo um deles o da História Oral, dado que contribui para a construção do conhecimento histórico, tendo como meio a narrativa, cujo resultado permite uma descrição das representações dos sujeitos que viveram a história.

A memória depende das *experiências* que remetem ao tempo passado, sobre o qual há lembranças e cujos acontecimentos foram incorporados na atualidade. Com isso, os sentidos, quando tensionados, são transformados em *expectativas*, o que faz parte do futuro (Koselleck, 2006). Esse movimento tensionado pelo e no tempo (passado, presente e futuro), suscita novas práticas, soluções, determinações e/ou desejos.

De acordo com Koselleck (2006), “a experiência preserva um conhecimento histórico, que só com rupturas pode ser transformado em expectativa. Se não fosse desta maneira, a história, basicamente, só se repetiria” (Koselleck, 2006, p. 308).

REPRESENTAÇÕES E SENTIDOS DA FORMAÇÃO

Enquanto elemento social, a educação na contemporaneidade cria, a partir de espaços pré-determinados, possibilidades múltiplas de práticas formativas para o desenvolvimento integral do ser humano, para exercer sua cidadania na sociedade e enfrentar o mundo do trabalho, por intermédio de suas potencialidades, habilidades e competências. As instituições de

ensino – por serem espaços formativos – são parte da vida e das experiências dos sujeitos e, como tal, colaboram culturalmente, dando sentido aos processos de ensino/aprendizagem.

O Campus Vacaria, enquanto unidade institucional do IFRS, é um espaço de práticas formativas, em que as relações sociais, políticas e culturais se estabelecem e são apropriadas pelos discentes, conduzindo-os a uma formação mais ampla de desenvolvimento, como sujeitos socioculturais.

O espaço educacional é produtor de conhecimentos e práticas, cujos resultados se configuram numa *práxis* pedagógica que é fonte da cultura escolar, a qual transcende a racionalidade instrumental da ação, buscando significações compartilhadas entre os sujeitos, que podem atribuir sentidos às suas construções (Escolano Benito, 2017).

Considerando isso, a escola, mediante suas práticas “cria, codifica e transmite modelos culturais (Escolano Benito, 2017, p. 119), pois é na instituição que a construção cultural (empírica, material, acadêmica e política) promove experiências, subjetividades e representações.

No campo das experiências educacionais, o IFRS – Campus Vacaria é rememorado pelos egressos como um espaço em construção, no qual participaram ativamente, por meio das práticas educacionais e pelo ordenamento jurídico institucional, que prevê a descentralização da gestão e do controle social por meio da participação dos estudantes.

Suas narrativas atribuem à materialidade do campus, como a infraestrutura, materiais, espaços pedagógicos e sua organização, parte da prática educacional, uma vez que esses elementos conferiram sentido à sua formação.

As lembranças dos egressos, embora “saudosas”, permeiam pelas dificuldades iniciais, especialmente daquelas acerca da infraestrutura e do transporte público, e que por conta delas participaram ativamente para a resolução dos problemas do campus. Com isso, a participação social e política dos estudantes passou a transversalizar a formação como um indicador próprio dos espaços democráticos, onde diferentes interlocutores, com diferentes posições, renovam suas relações ao debaterem e refletirem sobre a realidade institucional frente ao seu papel formativo e social.

A concepção da participação utilizada nesta análise, no entanto, não se reduz à representatividade dos estudantes nos conselhos do campus ou acadêmicos, considerados o centro das tomadas de decisões e de controle social da gestão institucional, ou a práticas políticas meramente idealizadas, mas como uma prática social embasada na realidade e promovida por interesses sociais coletivos, pelo bem comum, sendo esse o núcleo articulador dos sujeitos.

Das relações promovidas na trajetória formativa, o senso solidário e a reciprocidade surgem como variáveis do sistema democrático institucional com base na participação.

A solidariedade conformada a partir das relações sociais como resposta às situações de desigualdade, pautada em valores éticos de igualdade, justiça social, respeito às diferenças e defesa de direitos sociais comuns a todos que pertencem ao grupo, mas sobretudo, como uma ação coletiva para contribuir com os colegas na superação de dificuldades encontradas no próprio campus, à exemplo das dificuldades de transporte. Enquanto a reciprocidade, ligada à sociabilidade e interação social, busca a superação do egocentrismo e do individualismo, por meio de processos de cooperação e de ajuda mútua.

Observa-se que o espaço escolar do Campus, enquanto materialidade dos meios educacionais, ganha caráter pedagógico de formação e para a formação, com reflexo na *práxis* educacional, dado que cumpre não apenas uma função educacional, mas uma que é social, que atinge a consciência coletiva e influi na sua identidade. Escolano Benito (1993-94) argumenta que o espaço-escola, promove, a partir da sua materialidade, uma cultura que também é empírica, construída por meio das experiências vividas no cotidiano institucional e formativo. Muito da cultura empírica não se encontra planejado nas normativas, valores ou crenças institucionais e, por isso, são tratados como elementos invisíveis e silenciosos da escola, no entanto, fazem parte da *práxis* pedagógica, determinantes para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitiva do estudante, além de promoverem a sociabilidade.

No que refere a trajetória educacional, os egressos indicam interrupções escolares em decorrência de aspectos sociais que dificultaram o acesso à educação já nos primeiros estágios da vida escolar. Esses aspectos nem sempre são observados pelas instituições escolares, no entanto, fazem parte do cotidiano escolar, como a insuficiência de escolas e da oferta de educação nos níveis fundamental e médio, especialmente na zona rural.

Os entrevistados, também apresentam trajetórias educacionais marcadas por jornadas divididas entre horas de estudo e trabalho, ou, ainda, evasão escolar em decorrência da necessidade de inserção no mercado de trabalho, em detrimento à educação formal, podendo ser um indicador para a evasão ou interrupções longas no ensino.

É unânime a defesa, entre os egressos, de que o Campus Vacaria e o curso constituem uma possibilidade para avançar nos estudos e garantir uma formação que lhes contribuísse para a melhor inserção no mercado de trabalho.

No que refere ao curso técnico em agropecuária modalidade subsequente, a proposta pedagógica e o currículo asseguram saberes teórico-práticos úteis à instrumentalidade profissional e, portanto, capazes de orientar a tomada de decisões em diferentes enfrentamentos na vida profissional.

Com enfoque na interdisciplinaridade, o curso está organizado em três núcleos: o básico, associado às disciplinas do ensino médio; o segundo, mais técnico; e o terceiro, para tratar de temas que transversalizam a educação, dando coesão à saberes teóricos-metodológicos, saber técnico e relações de convivência, cuja finalidade está na promoção da formação integral.

Esses elementos da formação são destacados pelos egressos, não de forma a avaliar a formação ou tratar de temas sobre os conteúdos propriamente ditos, e sim dos saberes e experiências que lhes fizeram sentido e que consideraram como fonte formativa. Nas entrevistas, destacaram *o saber teórico e prático, as novas tecnologias e as experiências profissionais* existentes no próprio grupo, como fundamentais para o desenvolvimento do ensino.

Diante dos depoimentos, evidencia-se que os técnicos em Agropecuária adquiriram competências técnicas e habilidades profissionais e pessoais para transitar com mais desenvoltura no mundo do trabalho e atender às várias demandas da área, não se restringindo à habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho, como a exemplo dos empreendimentos realizados por alguns egressos, o que envolve e sofre influências culturais dos grupos sociais dos quais fazem parte, família, comunidade, amigos e, sobretudo, da instituição de ensino e da formação propriamente dita.

Assim, ao se referirem à formação, todos os egressos produzem as mesmas simbologias, significados e sentimentos: de orgulho e superação. E trazem, também, elementos da certificação técnica e da instituição federal como simbolismos de qualidade educacional, onde a competência e habilidades possibilitam a superação dos diversos desafios no mundo do trabalho, e o mais importante o fato de assumir posições de mais responsabilidade, mesmo que dependam de outras formações mais elevadas.

Do mesmo modo, ao analisar os sentidos das apropriações aprendidas no curso em Agropecuária, compreende-se, a partir das posições dos sujeitos entrevistados, a produção da identidade profissional, dado que, ao exercerem práticas profissionais em Agropecuária, colocam-se como sujeitos que falam do interior da profissão, indicando consciência da importância do saber produzido durante a formação e dos resultados como superação das situações sociais e econômica vulnerabilizantes.

No contexto social em que se inserem as narrativas, os principais pontos de impacto estão nos aspectos do trabalho e da renda e no índice da educação, provocando alteração, em certa medida, nos hábitos, costumes e comportamentos do sujeito e seu grupo social.

Os entrevistados, comentam que com a formação profissional as oportunidades se ampliam, denotando de forma objetiva uma vantagem social. A mesma é sentida como fonte de progresso social e econômico, com poder de transformar o cotidiano.

A ideia de progresso econômico e social também foi relacionada com a instalação do Campus Vacaria, cuja significação construída, no decorrer da formação, foi a de possibilitar acesso à educação técnica e superior na própria cidade, por meio de uma “*instituição pública federal de qualidade*”, conforme disseram os entrevistados, o que estimula pessoas locais e da região a acessarem a instituição e os cursos, bem como serve de estímulo para as empresas qualificarem suas equipes e processos e, com isso, movimentar a economia local.

Por meio das narrativas dos egressos, é possível perceber o quanto a institucionalização do IFRS – Campus Vacaria contribuiu para que as pessoas pudessem, não apenas acessar o ensino técnico profissional para a realização do curso de forma gratuita, sem a necessidade de migrar para outra cidade ou região, se sentirem acolhidos em suas demandas e concluírem com êxito suas formações esta parte do texto onde se colocam as considerações finais ou conclusão, local onde as ideias possuem um desfecho ou são levadas para uma nova problemática. Esta parte do trabalho pretende apresentar as principais conclusões, destacando o progresso e as aplicações que a pesquisa ou experiência propicia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do IFRS demonstra que a presença da escolarização pública na região, favorecida com a criação dos institutos federais, expandiu e interiorizou a educação pública federal, garantindo oportunidades mais equânimes aos cidadãos para o ensino profissional, especialmente aos mais vulneráveis socioeconomicamente, como é o caso dos egressos do curso em Agropecuária da modalidade subsequente.

A partir disso, consideramos que as trajetórias formativas no curso técnico em Agropecuária são possíveis a partir desse movimento de expansão e interiorização da rede federal no município de Vacaria, por meio de suas políticas e programas de acesso e de permanência e êxito, as quais apoiam o processo formativo.

Pelas análises realizadas, a trajetória da formação profissional produziu sentidos a partir de representações ligadas especialmente à produção de habilidades e competências específicas, para atuar em área técnica, tornando-se competitivo. A possibilidade de maior inserção no mercado de trabalho, e com melhor remuneração.

Das trajetórias educacionais, surgem histórias de vida e de trabalho. Alguns evadiram a escola na infância ou na juventude por conta da necessidade da inserção precoce no mercado formal ou informal de trabalho, ou por não haver escolas nas localidades em que residiam. Trazem, em comum, o desejo de estudar e, como motivação, a melhoria da qualidade de vida, por meio da inserção qualificada no mercado de trabalho e, com isso, melhorar a renda.

As interrupções escolares e/ou evasões na infância e juventude produziram nos entrevistados um processo de ressignificação dos espaços educacionais e dos processos formativos. Talvez por isso se orgulhem do desempenho exitoso da turma da qual fizeram parte. Acredita-se que as relações promovidas no processo de ensino e aprendizagem produzem

emoções e sensibilidades, com poder de influenciar no sucesso ou no fracasso escolar do estudante. Daí a crença que a emoção é, também, um sistema de atitudes, de valores, pelo qual o indivíduo esboça o pensamento e as representações acerca das percepções do outro e do mundo, estando o outro nas relações sociais estabelecidas no grupo.

As memórias originárias das experiências formativas, em sua maioria bem-sucedidas, indicam que a formação profissional amplia as oportunidades de maneira objetiva, representando uma vantagem social concreta e sendo percebida como uma fonte de progresso social e econômico, capaz de transformar significativamente o cotidiano.

A instalação do Campus Vacaria, segundo relatos dos entrevistados, carrega uma significação profunda ao proporcionar acesso à educação técnica e superior de qualidade na própria cidade. Este feito não apenas estimula os habitantes locais e da região a buscar formação na instituição, mas também motiva as empresas a qualificarem as pessoas que integram seus quadros funcionais. Fatores estes que impulsionam a economia local, representando uma oportunidade crucial para superar as desigualdades econômicas, que afetam os menos privilegiados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação 2010. **Construindo o Sistema Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento Final. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso 03 de ago de 2021.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La arquitetura como programa: espacio-escuela y curriculum. **Revista Historia de la Educación**, n. 12-13, p. 97-120, 1993- 94.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

PAUGAM, Serge. **A desqualificação social**: ensaio sobre a pobreza. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

MODELOS DE PROGRAMAS DE MENTORIA DOCENTE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Viviane Cristina de Mattos Battistello¹⁰

Juliana Aparecida Bohn¹¹

Rosemari Lorenz Martins¹²

Resumo: A palavra mentoria está em voga, inclusive no contexto educacional, pelos programas de mentoria docente. Nesse contexto, a partir de uma conversa com integrantes de um grupo de pesquisa sobre formação de professores, surgiu o questionamento sobre o conceito de mentoria docente e quais os modelos de programas de mentoria docente existentes no contexto brasileiro? A fim de responder essa problemática de pesquisa, o presente estudo objetivou realizar uma revisão bibliográfica através dos descritores “mentoria”, “docente” e “aprendizagem” com o operador booleano “AND”, nas plataformas CAPES, *Redalyc*; na *SciELO*, no período de 2018 a 2024. A partir da literatura analisada, os resultados mostram relevância ao modelo de projetos de indução, em que apresentam suporte aos professores que estão em início de carreira, em contrapartida são incipientes as publicações relacionadas ao conceito de mentoria docente. Conclui-se que os modelos de projetos de mentoria docente apresentam variações em suas estruturas, porém sempre com intuito de promover espaços de aprendizagem diante das demandas do fazer docente.

Palavras-chave: Formação docente; Mentoria para Professores; Indução; LLETIS; Papel docente.

INTRODUÇÃO

O termo mentoria tem se popularizado nos últimos anos, abrangendo diversas áreas, inclusive a educacional, apresentando contribuições pontuais para as demandas escolares. Nesse sentido, os novos modelos educacionais urgem ser “mais ativos, criativos, personalizados, colaborativos”, de modo a desenvolverem competências amplas em relação ao papel dos docentes, conforme Moran (2019, sp.).

Entende-se que o papel do docente é complexo, permeado pela diversidade do processo de ensino aprendizagem, e por vezes sendo primordial um acompanhamento para o desenvolvimento ou aprimoramento de outras competências necessárias para o fazer docente. Nesse viés, apresenta-se o conceito de mentoria docente, constituída por uma “relação colaborativa temporária entre dois docentes, um dos quais, o mentor, é um professor mais experiente que acompanha a prática docente do professor iniciante, fornecendo-lhe feedback e compartilhando estratégias formativas” (Moran, 2019, sp.).

A prática docente exige um desenvolvimento profissional contínuo, marcado por processos formativos formais e informais que não são independentes, isto é, há um fio condutor que produz sentidos e explicita os significados ao longo da trajetória docente e propicia as conexões entre os processos formativos (Souza *et. al*, 2019, Mizukami *et al.*, 2003.

10 Pós doutoranda e Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Mestra em Letras (FEEVALE). Professora e Psicopedagoga. E-mail: vivimattos@feevale.br. Bolsista CNPq.

11 Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (FEEVALE). Bolsista CAPES. Mestra em Letras (FEEVALE). Professora e Psicopedagoga. E-mail: julianabohn@feevale.br

12 Doutora em Letras (PUC-RS), Professora, Coordenadora do PPG Diversidade Cultural e Inclusão Social e líder do grupo de Pesquisa LLETIS (FEEVALE). E-mail: rosel@feevale.br.

Tal processo, não se atém apenas para o início da inserção profissional docente, mas torna-se pertinente de forma continuada, visto que a área educacional é permeada de mudanças que podem afetar o desenvolvimento da atuação pedagógica.

Diante dessas inquietações, o grupo de pesquisa LLETIS realiza atividades sobre formação docente através do projeto de pesquisa de mentoria docente, que é financiado pelo CNPq e coordenado pela professora doutora Rosemari Lorenz Martins (Feevale) junto com outros professores pesquisadores. Os encontros ocorrem quinzenalmente com encontros virtuais desde 2023, com o propósito de criar e consolidar uma cultura de mentoria docente no contexto da educação inclusiva. Além disso, compreende-se que o grupo tem por finalidade construir o “*habitus científico* e lugar essencial para/em/de: desenvolvimento da pesquisa científica” (Alves; Silva, 2023). De modo que, os argumentos apresentados no presente artigo justificam a relevância deste estudo sobre o contexto dos programas de mentoria docente, contemplados em uma revisão bibliográfica.

Diante desse contexto, em um dos encontros do grupo de pesquisa LLETIS surgiu o questionamento acerca do conceito de mentoria docente e quais os modelos de programas de mentoria docente existentes no contexto brasileiro. Isto posto, organizou-se a presente pesquisa bibliográfica apresentada na seção percursos metodológicos, na sequência os resultados e discussões, e por fim as considerações finais.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se a procura por estudos relacionados ao campo de produção de conhecimento sobre a formação docente, com ênfase na mentoria docente, sem focar no contexto de inclusão (foco do programa de mentoria docente do LLETIS). Compreende-se que a busca em colocar o pesquisador em contato direto com algum material escrito é constituído por uma pesquisa bibliográfica, por meio de “material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet” Prodanov e Freitas (2013, p.54).

Nesse contexto, o mapeamento da pesquisa ocorreu no período de maio a junho de 2024, no qual realizou-se a revisão de literatura nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nas plataformas *Scielo* e *Redalyc*. Quanto aos procedimentos, foram utilizadas as palavras-chave “mentoria”, “docente” e “aprendizagem” com o operador booleano “AND”. Como filtro, foram utilizados na busca as pesquisas publicadas no período de 2018 a 2024.

Dessa forma, foram encontrados 29 resultados no Portal de periódicos CAPES e 123 resultados na plataforma *Redalyc*; na *Scielo* não foram encontrados resultados. No mesmo período, para uma nova seleção de trabalhos, retomou-se o objetivo do estudo e estabeleceu-se como filtro que os mesmos deveriam apresentar modelos de mentoria docente para a posterior

discussão de resultados. Sendo assim, após essa análise do material bibliográfico validado, foram selecionados 5 trabalhos do Portal de Periódicos CAPES e 2 trabalhos da plataforma *Redalyc*, que serão listados no quadro abaixo.

QUADRO 1 - Trabalhos selecionados para revisão de literatura.

Base de dados	Título/autores/Ano
Periódicos CAPES	Programa de mentoria online: uma proposta de indução docente. Ferreira, Lúcia Gracia 2022
	Aprendizagens profissionais de professoras iniciantes e experientes em um programa de mentoria Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues 2023
	Contribuições de um programa de mentoria para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes do ensino fundamental – anos iniciais Pinheiro, Tarciano dos Santos Souza, Ana Paula Gestoso 2021
	Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência. Souza, Ana Paula Gestoso. Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Barros, Bruna Cury de. Anunciato, Rosa Maria Moraes. 2019
	Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. Souza, Ana Paula Gestoso Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues 2020
<i>Redalyc</i>	Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria On-line da UESB Ferreira, Lúcia Gracia 2023
	A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Massetto, Cristina Débora 2018

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2024).

A partir dos pressupostos teóricos de Bardin (2016) e motivos relacionados à temática investigada, categorizou-se os estudos selecionados, no qual foram considerados os seguintes aspectos: objetivo, conceito de mentoria docente e resultados alcançados. Além disso, outras

fontes de igual relevância foram exploradas, ressaltando pesquisas como as de Moran (2019), Nóvoa (2009), Cruz et. al (2022), Huberman (2000), Korthagen (2004) entre outros, que contribuíram para a compilação dos resultados e discussões, apresentados na sessão subsequente.

MODELOS DE PROGRAMAS DE MENTORIA DOCENTE: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados mostram que os estudos sobre os programas de mentoria docente ainda são incipientes no cenário brasileiro, conforme o quadro 2.

QUADRO 2 - Síntese dos trabalhos selecionados

Título/autor	Objetivo	Conceito de mentoria/mentor	Resultados alcançados
Programa de mentoria online: uma proposta de indução docente. Ferreira, Lucia Gracia.	Apresentar o Programa de Mentoria Online as primeiras contribuições para o desenvolvimento profissional docente.	O mentor é o professor experiente que tem possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor iniciante através de ações contínuas, a partir da interação online que toma como ponto de partida as demandas trazidas pelos professores iniciantes.	Os processos de aprendizagem da docência tanto de professores iniciantes quanto experientes precisam ser fomentados de modo a provocar mudanças no desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, no local de atuação desses profissionais.
Aprendizagens profissionais de professoras iniciantes e experientes em um programa de mentoria. Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.	Analisa-se aprendizagens de professoras iniciantes e experientes no contexto de Programa Híbrido de Mentoria.	Sem conceituação.	O mentor é o professor experiente que tem possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor iniciante através de ações contínuas.
Contribuições de um programa de mentoria para desenvolvimento profissional de professoras iniciantes	Analisa episódios da trajetória formativa de duas professoras iniciantes,	Sem conceituação. Apontam o conceito de indução docente.	Os resultados apontam a relevância dos programas de indução, uma vez que evidenciam alguns

do ensino fundamental – anos iniciais. Pinheiro, Tarciano dos Santos. Souza, Ana Paula Gestoso.	atuantes no ensino fundamental anos iniciais, participantes de um programa de mentoria.		fatores indispensáveis ao desenvolvimento profissional docente.
Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência. Souza, Ana Paula Gestoso. Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Barros, Bruna Cury de. Anunciato, Rosa Maria Moraes.	Analisamos narrativas, escritas e orais dos participantes de uma pesquisa-intervenção de um programa de mentoria híbrido.	A mentoria se configura como um processo de inserção profissional promissor, em que professores experientes, com mais de dez anos de atuação docente, auxiliam professores em início de carreira a se desenvolver como profissionais da educação no exercício da profissão docente (Reali et al., 2008).	Como resultado encontrou-se a construção de diferentes aprendizagens como o olhar para a trajetória profissional, rever práticas profissionais e avaliar as próprias práticas.
Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. Souza, Ana Paula Gestoso. Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.	Estudar as contribuições de uma pesquisa-ação sobre mentoria para desenvolvimento profissional de professores experientes e professores iniciantes, no contexto híbrido.	A mentoria é um programa que implica em desenvolvimento e aprendizagens em uma via de mão dupla; afinal, o professor experiente poderá compartilhar conhecimentos sobre a prática docente com o iniciante, enquanto ele próprio se desenvolve profissionalmente.	A mentoria se constitui como uma comunidade de aprendizagem, que busca um lugar de aprendizagem não hierárquico, aproximando universidade e escola.
Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria On-line da UESB Ferreira, Lucia Gracia.	Apresentar o Programa de Mentoria <i>On-line</i> da e as contribuições para a formação inicial e continuada de bolsistas da ação de extensão.	Conceitua indução docente.	Pensar a profissão docente, seus desafios e dificuldades se configura como de grande importância nos resultados deste estudo.
A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco.	Apresentar análises relativas aos processos de construção da identidade de mentora, do desenvolvimento	A mentoria é entendida como um processo no qual um professor iniciante é auxiliado e apoiado	Foi constatado que a parceria entre mentora-professora iniciante, estabelecida por

<p>Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Massetto, Cristina Débora.</p>	<p>profissional e identificação das aprendizagens de uma professora experiente, evidenciadas em sua participação no Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores.</p>	<p>por outro mais experiente, com o objetivo de que o primeiro possa superar ou ter suas dificuldades minimizadas e o segundo desenvolver-se profissionalmente, enquanto pratica ações de supervisão, de orientação profissional e de reflexão.</p> <p>(MARCELO GARCÍA, 1999b; VAILLANT, 2002).</p>	<p>meio do processo formativo, possivelmente resultará em desdobramentos positivos para a instituição, uma vez que a participante apontou que os conhecimentos adquiridos seriam utilizados na instituição que dirigia junto aos futuros professores iniciantes.</p>
-----------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2024).

No entanto, é consenso geral que há uma diversidade ímpar ao que tange o contexto educacional, em específico à cultura de carreira profissional docente, de modo a conceder “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”, de acordo com Nóvoa, (2009, p.210).

O início da docência tem sido bastante estudado na área da formação de professores. Ele pode ser compreendido como um período no qual, com frequência, o professor inexperiente defronta-se com situações dilemáticas que lhe causam desconforto, dúvidas e ansiedade, por exemplo (Reali *et. al*, 2018, p.131).

Assim, na busca por alternativas que amenizem as dificuldades evidenciadas pelo contexto educacional, surgem os modelos nacionais e também internacionais, de programas de mentoria docente, que exercem papel fundamental para o desenvolvimento das competências amplas do fazer docente, através de ações de supervisão e apoio substancial.

Nesse viés, Ferreira (2021) corrobora com a ideia de refletir sobre estratégias que busquem melhorias na formação de professores, em prol do desenvolvimento profissional deles e também pela prática docente como um compromisso que precisamos assumir, seja de cunho: social, político, econômico, cultural, entre outros.

Verificando sobre o compromisso social, constatou-se na literatura analisada, que são inexistentes as políticas públicas de formação docente que sejam voltadas para o início da atuação profissional (Reali *et. al.*, 2023), sendo recorrente que esses espaços ocorram geralmente pelo fomento e apoio de pesquisas de universidades, podendo ser nos modelos presenciais, híbridos e/ou remotos.

Entende-se que é necessário que as universidades se responsabilizem pela formação docente ao longo da graduação e após a inserção na carreira, valorizando os saberes

e as experiências dos professores da Educação Básica, considerando-os como formadores, possibilitando a criação de um espaço de efetiva participação conjunta entre escolas e universidades (Pinheiro; Souza, 2021 p.108).

Portanto, é fundamental que esses programas se configurem como políticas públicas, podendo alcançar um número maior de professores em prol do desenvolvimento e da qualidade do ensino (Nóvoa, 2019), como ocorrem em outros países. Tais estudos internacionais, apresentam relevantes contribuições sobre o termo de mentoria docente no qual Korthagen (2004) conceitua como sendo o movimento de voltar o olhar para a prática didática, pensar na forma de educar e em como se educa.

De modo que esse processo vai além de simplesmente ensinar, é aprender a ensinar, evoluir com a jornada profissional, na busca de sua identidade docente, contemplando a reflexão contínua de experiências positivas e negativas. O mesmo autor ainda ressalta as questões que envolvem essa reflexão da educação para que ocorra de maneira holística, englobando não somente a prática de outros profissionais, mas também valorizando suas próprias experiências de maneira que possa repensá-las, modificá-las e evoluir profissionalmente e com aquele que busca aprendizado, qualidade, cooperação, enriquecimento educacional e cultural (Korthagen, 2004).

Consoante à análise aludida no fichamento dos estudos, salienta-se a pesquisa de Ferreira (2022), que apresenta um modelo de mentoria online com uma proposta de indução docente, um termo que ainda não havia sido reportado nos debates do grupo de pesquisa LLETIS, e que a literatura estudada apresenta como aquelas direcionadas ao professor iniciante. Assim, tais ações visam contribuir para o desenvolvimento profissional desse docente através de ações contínuas, em que o mentor, ou seja aquele professor experiente tem possibilidades de interagir a partir das demandas trazidas pelos professores iniciantes.

O Programa de Mentoria para Professores da Educação Básica no Contexto de Inclusão, ministrado pelo grupo de pesquisa LLETIS (FEEVALE), organiza suas atividades em consonância as ideias defendidas por Ferreira (2022), que afirma que os processos de aprendizagem da docência tanto de professores iniciantes, quanto experientes, precisam ser fomentados de modo a provocar mudanças no desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, no local de atuação desses profissionais.

Nesse contexto, a mesma autora em parceria com outros pesquisadores apresenta um estudo similar, intitulado: Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria On-line da UESB, no qual visa apresentar o Programa de Mentoria *On-line* da e as contribuições para a formação inicial e continuada de bolsistas da ação de extensão, salientando o conceito de indução docente como sendo o

processo de acompanhamento de profissionais da docência em início de carreira, configura-se também como um processo de formação continuada, pois nesse contexto

os docentes aprendem a exercer a profissão, a se constituírem como professores e a se aprimorarem nessa trajetória. Esse apoio recebido torna-se importante aspecto de construção da docência [...] (Ferreira *et.al.*, p.17).

Porém, não há consenso na literatura em relação ao período de duração do início da carreira docente, sendo que alguns teóricos consideram que esta é uma fase que abarca os cinco primeiros anos de profissão (Pinheiro e Souza, 2021).

A literatura sobre formação de professores tem enfatizado que o período inicial da docência requer atenção devido às múltiplas implicações desafiadoras nele inclusas, tais como: além de aprender a ensinar, o(a) professor(a) precisa vivenciar inúmeras aprendizagens relacionadas à adaptação; questões burocráticas do sistema de ensino e das escolas; organização do trabalho pedagógico; gestão da disciplina; motivação dos alunos; atendimento aos pais etc. (Mizukami; Reali, 2019; Marcelo; Vaillant, 2012; Pinheiro; Souza, 2021).

Assim, o aumento da confiança para atuar e a busca por diversificação das práticas não dependem necessária e exclusivamente do tempo de carreira. Essas características dependem, principalmente, dos tipos de experiências vividas, dos processos reflexivos traçados e do compromisso com a docência (Pinheiro; Souza, 2021).

Curiosamente, o termo mentoria docente apareceu menos vezes nos estudos analisados, porém sempre em paralelo ao termo cunhado nas pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente-indução docente, entretanto com divergências conceituais. De modo que, sobressai nas pesquisas analisadas o conceito de programas de indução docente, que considera que “a cada nova experiência que o professor enfrenta é considerado um momento de indução, ou seja, o professor se depara com novos desafios, e, com isso, precisa construir novos repertórios para desenvolver seu trabalho (Huberman, 2000, Pinheiro; Souza, 2021).

Nesse contexto, Nóvoa (2009, p. 208), pontua que a “profissão docente qualificada, dentre outros aspectos, demanda processo formativos que enfatizem ‘as práticas pedagógicas centradas na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar’”, portanto compreende-se que os programas de mentoria docente são possibilidades para a aquisição e desenvolvimento de uma cultura profissional, que geralmente acontece de forma colaborativa através dos suportes de mentoria.

Os estudos também frequentemente reconhecem “a mentoria como um componente-chave na política de indução que precisa compor as políticas educacionais organizadas para o acompanhamento dos novos professores”. (Cruz *et. al.*, 2022, p.14).

As discussões apresentadas indicam que os mentores precisam entender as intenções da política de indução que estipula o seu papel. Entendido o seu papel, precisam desenvolver uma prática de tutoria que lhes permita orientar os novos professores, mas, para isso, os mentores também precisam de espaço e práticas regulares de formação a fim de ter subsídios que favoreçam e ampliem as possibilidades de apoio à

Corroborando nesse sentido, Ferreira (2022) que afirma sobre a necessidade de novas “perspectivas, propostas, programas e políticas que tomem como alvo os professores iniciantes”, objetivando minimizar os impactos do início de carreira docente. Portanto, a aprendizagem docente é vista como derivada de processos que ocorrem ao longo da vida que envolvem diferentes experiências formais, como a formação inicial, ou em contextos diversificados e às vezes informais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da relação entre os objetivos do trabalho e os resultados encontrados, conclui-se que o conceito de mentoria docente se apresenta incipiente nos estudos analisados nesta revisão, destacando-se um número maior de publicações com foco nos programas de indução. De modo que entende-se que os programas de mentoria docente ocorrem nas políticas de indução para professores recém formados.

Por sua vez, em relação à formação docente, os estudos defendem tendências aos modelos de programas de mentoria docente, sendo apresentada uma maior aderência aos que são no formato híbrido. Nesse sentido, algumas publicações apresentam os conceitos de mentoria docente de programas de indução de maneira paralela, porém sempre dando ênfase à importância do desenvolvimento profissional contínuo e não apenas em formações de curto prazo.

Entretanto, a pesquisa encontrou limitações ao que tange às políticas públicas de formação de professores de maneira continuada, como apresentadas nos modelos de programas de mentoria docente, que preconizam um envolvimento em comunidades colaborativas integrando os professores com mais experiência com aqueles iniciantes, a fim de apoiar o desenvolvimento profissional de maneira integral.

Compreendemos que é necessário saber as características contextuais dos professores para assim elaborar a implementação de um programa de mentoria docente que atenda de forma efetiva as demandas dos professores, e assim garantir a capacitação e desenvolvimento profissional dos docentes. Ademais, entende-se que a temática apresentada é fértil, porém pouco explorada ao que tange aos processos de formação docente em especial aos programas de mentoria para os professores da educação básica no contexto de inclusão, tal lacuna oportuniza o aprofundamento de estudos teóricos e aplicados nessa área de investigação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da; COSTA, Elana Cristiana dos Santos; PAIVA, Marilza Maia de

Souza; ABREU, Teo Bueno de. **Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes.** Cadernos de pesquisa, v. 52, 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia; SANTOS, Idêivia Silva; SILVA, Mariza Santos da; LIMA DA SILVA, Beatriz de Carvalho Farias; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. **Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria On-line da UESB.** Revista Educação & Formação, v. 8, 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Programa de mentoria online: uma proposta de indução docente.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-22, 2021.

KORTHAGEN, F.A.J. / **Teaching and Teacher Education 20 (2004) In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education;** pg. 77–97.

MORAN, José. **Ampliando as práticas de Mentoria na Educação.** 2019

NÓVOA, A. **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión.** Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre, p. 203-218, 2009.

PINHEIRO, Tarciano dos Santos. GESTOSO, Souza, Ana Paula. **Contribuições de um programa de mentoria para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes do ensino fundamental – anos iniciais.** Revista Educação e Linguagem. v.10, 2021.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Aprendizagens profissionais de professoras iniciantes e experientes em um programa de mentoria.** Revista Roteiro, v.48, 2023.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MASSETTO, Débora Cristina; GOBATO, Paula Grizzo; BORGES, Fabiana Vigo Azevedo . **A construção da identidade de uma mentora: o programa de formação online de mentores em foco.** Práxis Educativa (Brasil), v.13, 2018.

SANTOS, Neusa Maria Bastos F. **Programas de mentoring: aprendendo com a realidade canadense.** Rio Grande: Interfaces Brasil/Canadá, n. 7, p. 251-265, 2007.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos.** Revista Diálogo Educacional, v. 20, 2020.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de.; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.; BARROS, Bruna Cury. de; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. **Formação e aprendizagens de mentoras iniciantes em um programa de indução à docência.** Imagens da educação , v. 9, n. 2, p. 141-156, 2019.

ORGANIZADORES



Matteus Newton Bronzoni Nunes - Bacharel em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Santo Ângelo. Especialista em Políticas Públicas de Atenção a Crianças e Adolescentes em Situação de Violência, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus São Borja-RS. Mestre em Políticas Públicas, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus São Borja-RS. Bolsista do Grupo de pesquisa GEEP, da Unipampa, campus São Borja-RS. Advogado no escritório de Advocacia Bronzoni & Silva Viana- advogados. Atuante no ramo de Direito de família, com enfoque nos ditames do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como na mediação de conflitos e coordenação dos círculos restaurativos. Delegado da Comissão o Jovem Advogado, da OAB subseção de São Borja-RS. Assessor Parlamentar do Vereador e Suplente de Deputado Estadual Tiago Cadó Fernandes, na Câmara de Vereadores de São Borja.



Maria Fernanda Avila Coffi - Mestranda em Serviço Social e Política Social e Assistente Social formada pela Universidade Federal do Pampa. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interseccionalidades. Pós Graduada em Gestão em Serviço Social e em Instrumentalidade do Serviço Social. Pesquisadora no Centro de Estudos Interdisciplinares. Integrante do corpo editorial da VERUM: Revista de Iniciação Científica e da Revista de Estudos Interdisciplinares. Tem interesse nas áreas de Serviço Social, Assistência Social, Mediação, Círculos Restaurativos e Comunicação Não Violenta.



Lucas da Costa Lage - Mestre em Educação na Universidade Federal do Paraná (2022 - 2024). Graduado em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão (2017-2022). Professor da Educação Básica no Município de Campina Grande do Sul - PR. Atuou como Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia pela mesma instituição (2017-2022). Atualmente é membro dos seguintes grupos: Grupo Pesquisa em Políticas Públicas, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (2018) e Laboratório de Formação e Estudos da Infância (2019); Grupo de Estudos em Educação Científica e Culturas (2022). É pesquisador nas áreas de Direitos Humanos, Formação Docente, Políticas Públicas, Relações Étnico-Raciais, Infância e Brincar.

